



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

**HELLEN MARGARETH POMPEU DE SALES**

**A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TURMAS DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O IMPACTO NA PRODUÇÃO ESCRITA**

Belém – PA  
2019

**HELLEN MARGARETH POMPEU DE SALES**

**A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TURMAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O IMPACTO NA PRODUÇÃO ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Doutor em Letras na área de concentração em estudos linguísticos; na linha de pesquisa de Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações; sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém – PA  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S163h Sales, Hellen Margareth Pompeu de  
A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português  
língua estrangeira: o impacto na produção escrita / Hellen  
Margareth Pompeu de Sales. — 2019.  
347 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2019.

1. Heterogeneidade Linguístico-Cultural. 2. Português  
Língua Estrangeira. 3. Produção Escrita. 4. Interacionismo  
Sociodiscursivo. I. Título.

**HELLEN MARGARETH POMPEU DE SALES**

**A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TURMAS DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O IMPACTO NA PRODUÇÃO ESCRITA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (Orientador)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Myriam Crestian Chaves da Cunha  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Gouvêa Lousada  
Universidade de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Schlatter  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Belém – PA  
2019

---

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2001, p. 23).

---

---

*Aos meus amados pais,*

***Francisca Lobato Sales e Josué Pompeu de Sales.***

*Meus primeiros orientadores na vida!*

---

---

## Agradecimentos

*Ao meu amado Deus, primeiramente, por todas as belas oportunidades que tem me proporcionado.*

*Ao Prof. Dr. José Carlos C. da Cunha, pela valorosa orientação, pelo crescimento profissional e pelos ensinamentos sobre aprendizagem, diversidade e vida. Minha eterna gratidão.*

*Aos meus queridos aprendentes de PLE do PEC-G, os grandes inspiradores desta tese, com quem muito aprendi quando ensinei.*

*Aos meus amados pais, Francisca e Josué, pelo amor incondicional e pela educação que me deram.*

*Aos meus amores: Lázaro Magalhães, pelo companheirismo e carinho de todas as horas; Júlia e Eduardo, pelo afeto tão valioso.*

*Aos meus amados irmãos/irmãs (Marlon, Crhisley, Anderson, Greice, Flávia, Letícia, Patrícia, Renata e Jéssica); sobrinhos/sobrinhas (Tallyta, Ana Luiza, Tarcila, Giovanna, André, Pedro, Murilo, Arthur, Sophia, Isadora, Henrique e Eva), por tudo que representam na minha vida. E aos meus cunhados e cunhada (Ariane) pelo respeito e apoio.*

*(In memoriam) Aos meus queridos avós Irias e Manuel (Duca) e ao meu amado e inesquecível sobrinho Henrique Pompeu Martins, por terem me dado oportunidade de tê-los, mesmo que brevemente, na vida.*

*Às professoras Myriam C. Cunha e Márcia Andrea A. de Oliveira, pelas importantes contribuições no exame de qualificação. E a todos os professores do PPGL pela qualidade do trabalho desenvolvido durante o curso de doutorado.*

*Aos meus colegas do Grupo de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC) e da UFPA (Janderson, Arimir, Edirnelis, Amanda, Fernanda, Patrícia, Rutilene e Kleiton), pelo apoio de sempre.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPA, pela disposição e apoio.*

*Enfim, a todos que me ajudaram durante a elaboração desta tese de doutorado.*

---

## RESUMO

---

Neste estudo, discutimos e analisamos textos escritos de estudantes oriundos de diversos países, participantes do Programa de Estudante Convênio Graduação (PEC-G)<sup>1</sup>, do curso de Português para Estrangeiros, da Universidade Federal do Pará (UFPA), que se submeteram ao exame que possibilita a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. O objetivo é averiguar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da Produção Escrita (PE) em Português Língua Estrangeira (PLE). Trata-se, sobretudo, de uma pesquisa-ação apoiada no procedimento de biografia languageira. A nossa base teórica está assentada em estudos sobre Plurilinguismo, Pluriculturalismo, Interculturalidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003/2010; BLANCHET, 1998/2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; COSTE, 2001; 2010...), Competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; HYMES, 1984...), entre outros, associados ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2003/2017; DOLZ, 2004/ 2016; SCHNEUWLY, 2004/2014; BULEA, 2010/2012...). Para constituir nossos dados realizamos oficinas de Produção Escrita (direcionadas ao público alvo) que nos renderam diversos textos escritos pelos aprendentes. São textos que chamamos de “reais” (relato de experiência/biografia languageira, borrões/rascunhos) ou de “simulados”<sup>2</sup> (tarefas de produção escrita de gêneros textuais diversos). Todo esse material nos permitiu não apenas identificar a influência de línguas-culturas nos textos escritos em português pelos aprendentes, como também verificar atitudes, comportamentos... que ora ajudavam, ora prejudicavam o processo de Produção escrita em Português. A análise de nossos dados: 1) indica que vários textos escritos pelos aprendentes apresentam “desvios” que estudos, apenas sobre textualidade, não dão conta de explicar satisfatoriamente, pois têm relação com a história de aprendizagem, com a atitude que o aluno assumiu ao aprender português etc. Trata-se de fenômenos que, muitas vezes, não são percebidos pelo professor (nem pelo aluno) em sala de aula, mas que impactam o processo de ensino-aprendizagem; 2) confirma a necessidade de se aprofundar o estudo do impacto da heterogeneidade linguístico-cultural dos alunos e da turma – oriundo de suas culturas educativas, de suas trajetórias de aprendizagem de línguas-culturas... – para se entender melhor suas dificuldades de produção escrita em PLE e poder assim otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVES:** Heterogeneidade Linguístico-Cultural. Português Língua Estrangeira. Produção Escrita. Interacionismo Sociodiscursivo.

---

<sup>1</sup> O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (<http://portal.mec.gov.br/pec-g/apresentacao>).

<sup>2</sup> Consideramos, aqui, texto simulado aquele que requer do aluno que ele se coloque em um papel social que não seja o seu – por exemplo, o de um jornalista, de um professor etc. para escrever algo que não faz parte de uma situação de comunicação real para o aprendente como: um artigo de opinião, uma carta de demissão etc. Temos consciência, no entanto, de que todo texto é real.



## RESUMÉ

---

Dans cette étude, nous avons discuté et analysé des textes écrits d'étudiants de différents pays, de participants au « Programa de Estudante Convênio Graduação » (PEC-G), du cours de portugais pour étrangers de l'Université Fédérale du Pará (UFPA), qui se sont présentés à l'examen de certification Celpe-Bras en 2015, 2016, 2017, 2018. L'objectif était d'étudier l'impact de l'hétérogénéité linguistique-culturelle de l'élève et de la classe sur l'enseignement-apprentissage de la Production écrite (PE) en Portugais Langue Étrangère (PLE). C'est avant tout une recherche-action appuyée sur des biographies langagières. Notre base théorique repose sur des études sur le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'interculturalité (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003/2010; BLANCHET, 1998/2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; COSTE, 2001; 2010...), Compétences (CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; HYMES, 1984...), et d'autres associés à l'interactionnisme Socio-discursif - ISD (BRONCKART, 2003/2017; DOLZ, 2004/ 2016; SCHNEUWLY, 2004/2014; BULEA, 2010/2012...). Afin de constituer nos données, nous avons organisé des ateliers de productions écrites (destinés au public cible), au moyen desquels nous avons obtenu toutes sortes de textes écrits par les apprenants. Ce sont des textes que nous appelons "réels" (récit d'expérience / biographie langagière, esquisses / brouillons) ou "simulés" (tâches de production écrite de divers genres textuels). Tout ce matériel nous a permis non seulement d'identifier l'influence des langues et des cultures sur les textes écrits en portugais par les apprenants, mais également de vérifier des attitudes, des comportements ... qui ont parfois aidé ou entravé le processus de production écrite en portugais. L'analyse de nos données: 1) indique que plusieurs textes rédigés par l'apprenant présentent des "fautes" que, seules, les études sur la textualité ne sont pas capables d'expliquer de façon satisfaisante, car elles sont liées à l'histoire de l'apprentissage, avec l'attitude que l'élève a adoptée à apprendre le portugais etc. Ce sont des phénomènes qui ne sont souvent pas perçus par l'enseignant (ni par l'élève) en classe, mais qui ont un impact sur le processus d'enseignement-apprentissage; 2) confirme la nécessité d'approfondir l'étude de l'impact de l'hétérogénéité linguistique-culturelle des étudiants et du groupe – issu de leurs cultures éducatives, de leurs parcours d'apprentissage de langues-cultures... – pour mieux comprendre leurs difficultés de productions écrites en PLE et, ainsi, pouvoir optimiser le processus d'enseignement-apprentissage.

**MOTS-CLÉS:** Hétérogénéité linguistique-culturelle. Portugais Langue Étrangère. Production écrite. Interactionnisme socio-discursif.

## ABSTRACT

---

In this study, we discussed and analyzed written texts of students from different countries, participants of “Programa de Estudante Convênio Graduação” (PEC-G), of the Portuguese for Foreigners course, at Federal University of Pará (UFPA), who submitted to “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros” (Celpe-Bras), in the years of 2015, 2016, 2017 and 2018. The objective is to investigate the impact of the linguistic-cultural heterogeneity of the student and the class in the teaching-learning of the Written Production (PE) in Foreign Language Portuguese (PLE). It is, especially, an research-action supported by the language biography procedure. Our theoretical base is based on studies on Plurilingualism, Pluriculturalism and Interculturalism (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003/2010; BLANCHET, 1998/2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; COSTE, 2001; 2010...), Competences (CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; HYMES, 1984...), and others, associated with the Interactionism Sociodiscursive - ISD (BRONCKART, 2003/2017; DOLZ, 2004/ 2016; SCHNEUWLY, 2004/2014; BULEA, 2010/2012...). In order to constitute our data we developed Written Production workshops (directed to the target public) that gave us several texts written by the learners. They are texts that we call "real" (account of experience / linguistic biography, sketches / drafts) or of "simulated" (tasks of written production of diverse textual genres). All this material allowed us not only to identify the influence of languages-cultures in the texts written in Portuguese by the learners, but also to verify attitudes, behaviors ... that sometimes helped, or sometimes they made it difficult to the process of Production written in Portuguese. The analysis of our data: 1) indicates that several texts written by the learner present "deviations" that studies, only, on textuality, do not explain satisfactorily, since they are related to the history of learning, with the attitude that the student assumed to learn portuguese etc. These are phenomenas that are often not perceived by the teacher (nor by the student) in the classroom, but which impact the teaching-learning process; 2) confirms the need to deepen the study of the impact of the linguistic / cultural heterogeneity of the students, and of the group - coming from their educational cultures, their learning paths of language-cultures ... to understand better their written production difficulties in PLE and, thus, be able to optimize the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Language-Cultural Heterogeneity. Foreign Language Portuguese. Written production. Interactionism Sociodiscursive.

## SIGLAS

---

CEBRASPE:	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CELPE-BRAS:	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
FALEM:	Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas
GCUB:	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
GEALC:	Grupo de Pesquisa Ensino-Aprendizagem de Língua-Culturas
HLC:	Heterogeneidade Linguístico-Cultural
IS:	Interacionismo Social
IES:	Instituição de Ensino Superior
ISD:	Interacionismo Sociodiscursivo
L1:	Língua primeira
L2:	Língua Segunda
L/C:	Língua Cultura
L/CA:	Língua Cultura Alvo
L/CAP:	Língua Cultura de Apoio
L/CM:	Língua Cultura Materna
L/C_N/R:	Língua Cultura Nacional ou Regional
L/COE:	Língua Cultura Oficial de Escolarização
L/CE:	Língua Cultura Estrangeira
LE:	Língua Estrangeira
LM:	Língua Materna
MEC:	Ministério da Educação
PA:	Perspectiva Acional
PE:	Produção Escrita
PAEC:	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
OEA:	Organização dos Estados Americanos
PEC-G:	Programa Estudante Convênio Graduação
PLE:	Português Língua Estrangeira
QECRL:	Quadro Europeu Comum de Referência para Língua
SEMEC:	Secretaria Municipal de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA:	Universidade Federal do Pará

## FIGURAS

---

Figura 1.	O crescimento do número de estrangeiros em escolas brasileiras .....	024
<b>Primeira Parte</b>		
Figura1.1.	As competências do usuário de uma língua – com base no QECRL.....	055
Figura1.2.	As competências gerais e os diferentes tipos de saberes – com base no QECRL .....	056
Figura1.3.	As competências gerais – a inter-relação dos saberes – com base no QECRL .....	056
Figura1.4.	O Saber – o conhecimento declarativo – com base no QECRL .....	057
Figura1.5.	O Saber fazer – as capacidades e competências de realização – com base no QECRL .....	058
Figura1.6.	O Saber aprender – a competência de aprendizagem e seus componentes – com base no QECRL .....	060
Figura1.7.	As competências comunicativas – com base no QECRL .....	061
Figura 2.1.	Noção de texto - com base em Bronckart (2007a) – com acréscimo das influências de línguas-culturas .....	072
Figura 2.2.	A inter-relação entre heterogeneidade e textualidade .....	073
Figura 2.3.	A representação de situação de ação de linguagem externa e interna - com base em Bronckart (2007a) .....	074
Figura 2.4.	A Situação de ação - o contexto “simulado” .....	079
Figura 2.5.	Os contextos <i>real</i> e <i>simulado</i> com a inserção do plano cultural .....	080
Figura 2.6.	A infraestrutura geral do texto – com base em Bronckart (2007a) .....	081
Figura 2.7.	Os mecanismos de textualização – com base em Bronckart (2007a) .....	083
Figura 2.8.	Os mecanismos de enunciação – com base em Bronckart (2007a) .....	084
<b>Segunda Parte</b>		
Figura 1.1.	O entrelaçamento de línguas-culturas em turmas heterogêneas .....	104
Figura 3.1.	Os mundos representados em textos escritos por alunos de PLE .....	117
Figura 4.1.	Página inicial da ferramenta didática <i>online</i> da turma de 2018 .....	158
Figura 4.2.	Página pessoal – A1/2018 .....	159
Figura 4.3.	Mensagens de aprendentes .....	160
Figura 4.4.	Pasta aberta - tarefas finalizadas .....	160
Figura 4.5.	Espaço para os textos digitados e manuscritos.....	161
Figura 4.6.	Material das aulas .....	162
<b>Terceira Parte</b>		
Figura 1.1.	<i>Continuum linguístico-cultural</i> .....	166
Figura 2.1.	O processo de manifestação de marcas e traços de línguas-culturas .....	193
Figura 3.1.	Texto de comando da tarefa IV .....	215

# QUADROS

---

.-

## Segunda Parte

Quadro 1.1.	Pesquisas na área de PLE na UFPA – de 2008 e 2019 .....	090
Quadro 1.2.	Países participantes do PEC-G, com base no edital nº 34/2019 .....	092
Quadro 1.3.	Alunos PEC-G/UFPA – de 2008 a 2019 .....	093
Quadro 1.4.	Níveis de Proficiência do Celpe-Bras .....	097
Quadro 1.5.	Examinandos Celpe-Bras do PEC-G/UFPA de 2008 a 2018 .....	097
Quadro 1.6.	O perfil da turma de 2015 .....	099
Quadro 1.7.	O perfil da turma de 2016 .....	100
Quadro 1.8.	O perfil da turma de 2017 .....	101
Quadro 1.9.	O perfil da turma de 2018 .....	102
Quadro 4.1.	Grade para auto avaliação .....	151

## Terceira Parte

Quadro 3.1.	Informações implícitas e explícitas no texto de comando .....	221
Quadro 3.2.	Situação de ação de linguagem – contexto “real” e “simulado” .....	224
Quadro 3.3.	Marcas de enunciadores .....	226
Quadro 3.4.	(Não) Compreensão do objetivo .....	228
Quadro 3.5.	Temas dos textos de A14/2016 e A8/2016 .....	231
Quadro 3.6.	Tipos e gêneros encontrados nos textos dos alunos .....	233

# SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO .....	019
PRIMEIRA PARTE	
Os eixos teóricos	
DIVERSIDADE DE LÍNGUAS-CULTURAS E TEXTUALIDADE	
CAPÍTULO 1: A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: OS ENTORNOS TEÓRICOS .....	030
1.1 A DIMENSÃO PLURILINGUE .....	031
<b>1.1.1 O sujeito plurilíngue</b> .....	032
<b>1.1.2 As representações plurilíngues</b> .....	034
<b>1.1.3 As marcas plurilíngues</b> .....	036
1.2 A DIMENSÃO PLURICULTURAL.....	041
<b>1.2.1 O sujeito pluricultural</b> .....	042
<b>1.2.2 As representações pluriculturais</b> .....	043
<b>1.2.3 Os traços pluriculturais de culturas educativas</b> .....	045
1.3 A DIMENSÃO INTERCULTURAL .....	048
<b>1.3.1 A heterogeneidade e a identidade intercultural</b> .....	051
<b>1.3.2 O diálogo intercultural</b> .....	052
1.4 A DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS .....	053
<b>1.4.1 As competências gerais e comunicativas</b> .....	054
<b>1.4.2 As competências plurais</b> .....	063
CAPÍTULO 2: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O CONTEXTO DE HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL .....	065
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	065
<b>2.1.1 O quadro teórico epistemológico</b> .....	066
<b>2.1.2 Os princípios gerais</b> .....	068

2.2	O TEXTO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL .....	069
2.2.1	<b>O texto no Interacionismo Sociodiscursivo</b> .....	069
2.2.2	<b>O texto e a heterogeneidade linguístico-cultural</b> .....	071
2.3	O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	073
2.3.1	<b>As condições de produção dos textos</b> .....	073
2.3.1.1	A situação de ação de linguagem .....	074
2.3.1.2	A ação de linguagem .....	076
2.3.1.3	O intertexto .....	077
2.3.2	<b>As condições de produção dos textos e a heterogeneidade linguístico-cultural</b> .....	078
2.3.2.1	A situação de ação de linguagem - o contexto “simulado” ..	078
2.3.2.2	A situação de ação de linguagem – a dimensão cultural .....	079
2.3.3	<b>A arquitetura interna dos textos</b> .....	081
2.3.3.1	A infraestrutura geral do texto .....	081
2.3.3.2	Os mecanismos de textualização .....	083
2.3.3.3	Os mecanismos enunciativos .....	083

## SEGUNDA PARTE

### A metodologia

#### O PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1:	O CONTEXTO DA PESQUISA .....	086
1.1	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	086
1.1.1	<b>O Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”.</b>	087
1.1.2	<b>O Programa Estudante Convênio Graduação</b> .....	091
1.1.3	<b>O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</b> .....	095

1.2	OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	098
1.2.1	<b>A turma de 2015</b> .....	098
1.2.2	<b>A turma de 2016</b> .....	099
1.2.3	<b>A turma de 2017</b> .....	101
1.2.4	<b>A turma de 2018</b> .....	102
CAPÍTULO 2:	OS MÉTODOS DE PESQUISA .....	105
2.1	A PESQUISA QUALITATIVA .....	105
2.2	A PESQUISA-AÇÃO .....	106
2.3	A BIOGRAFIA LINGUAGEIRA .....	107
CAPÍTULO 3:	O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	109
3.1	OS PROCEDIMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS .....	109
3.2	OS PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS DADOS .....	114
3.3	OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .	114
CAPÍTULO 4:	A OFICINA DE PRODUÇÃO ESCRITA COM FOCO NA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL .....	119
4.1	OS PROCEDIMENTOS PARA MOBILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE MUNDO .....	119
4.1.1	<b>Mobilizando trajetórias de ensino-aprendizagem</b> .....	120
4.1.2	<b>Mobilizando o repertório linguareiro</b> .....	126
4.1.3	<b>Mobilizando as representações de línguas-culturas</b> .....	132
4.2	OS PROCEDIMENTOS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS .....	138
4.2.1	<b>O ato de afirmar e de argumentar</b> .....	139
4.2.2	<b>O modelo de Carta do leitor</b> .....	143
4.3	OS PROCEDIMENTOS PARA (AUTO) AVALIAÇÃO ...	146
4.3.1	<b>As tarefas</b> .....	147
4.3.2	<b>A autoavaliação.....</b> .....	150



4.3.3	<b>A avaliação linguístico/gramatical .....</b>	156
4.4	<b>OS PROCEDIMENTOS PARA USO DO APLICATIVO DIDÁTICO <i>ONLINE</i> .....</b>	158

### TERCEIRA PARTE

#### A análise dos dados

#### O IMPACTO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

CAPÍTULO 1:	<b>A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: O OLHAR DOS APRENDENTES</b>	165
1.1	<b>A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: AS MARCAS LINGUÍSTICAS .....</b>	166
1.1.1	<b>As marcas de alternância de línguas-culturas .....</b>	166
1.1.2	<b>As marcas de tradução e comparação de línguas-culturas .....</b>	170
1.2	<b>A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: OS TRAÇOS CULTURAIS .....</b>	177
1.2.1	<b>Os traços de comportamentos culturais interpessoais ....</b>	177
1.2.2	<b>Os traços de práticas culturais na aprendizagem da escrita .....</b>	186
CAPÍTULO 2:	<b>A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TEXTOS ESCRITOS: O PROCESSO E O PRODUTO .....</b>	192
2.1	<b>A MOBILIZAÇÃO DE LÍNGUAS-CULTURAS: O PROCESSO .....</b>	194
2.1.1	<b>A mobilização de línguas-culturas nos níveis vocabular e frasal .....</b>	194
2.1.2	<b>A mobilização de línguas-culturas no nível textual .....</b>	201
2.2	<b>A MOBILIZAÇÃO DE LÍNGUAS-CULTURAS: O PRODUTO .....</b>	203
2.2.1	<b>As marcas e traços da língua francesa .....</b>	204
2.2.2	<b>As marcas e traços da língua inglesa .....</b>	208

CAPÍTULO 3: A HETEROGENEDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL IMPLÍCITA EM TAREFAS ESCRITAS “SIMULADAS” .....	213
3.1 O MUNDO REQUERIDO – A TAREFA .....	214
<b>3.1.1 A situação de ação de linguagem</b> .....	216
3.1.1.1 O contexto de produção de texto .....	216
3.1.1.2 O conteúdo temático .....	219
<b>3.1.2 A ação de linguagem e o gênero textual</b> .....	222
3.2 O MUNDO APRESENTADO – O TEXTO DO APRENDENTE .....	223
<b>3.2.1 A situação de ação de linguagem</b> .....	223
3.2.1.1 Os contextos de produção do texto “real” e “simulado” .....	223
3.2.1.2 O conteúdo temático .....	229
<b>3.2.2 A ação de linguagem</b> .....	231
<b>3.2.3 O gênero textual</b> .....	232
3.3 O MUNDO “CONSTITUÍDO” – OS IMPLÍCITOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS .....	234
<b>3.3.1 Os nossos traços culturais – os textos da tarefa</b> .....	235
<b>3.3.2 Os traços culturais do <i>outro</i> – o texto do aprendiz</b> .....	239
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	247
REFERÊNCIAS .....	263
ANEXO A. Textos utilizados no Capítulo 1 de análise.....	276
ANEXO B. Textos discutidos no Capítulo 3 de análise.....	314
ANEXO C. Texto motivador da Carta do Leitor .....	329
ANEXO D. Carta publicada e texto resposta .....	333
APÊNDICE A. Respostas de docentes sobre turmas heterogêneas .....	334
APÊNDICE B. Línguas-culturas declaradas pelos aprendentes .....	336
APÊNDICE C. Grade de orientação (auto) avaliação .....	344
APÊNDICE D. Termo de consentimento livre e esclarecido para a pesquisa	347

# INTRODUÇÃO

---

Atualmente, graças a programas educacionais como o Programa de Estudante Convênio-Graduação (PEC-G), do Ministério da Educação (MEC) – que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais – jovens de várias partes do mundo estão vindo estudar em nosso país. Esses programas têm propiciado um aumento exponencial de turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural<sup>3</sup> de Português Língua Estrangeira (PLE), em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Em 2015 consultamos dez professores<sup>4</sup>, de dez diferentes instituições de ensino superior brasileiras, a fim de verificar como eram as turmas de PLE em suas IES. Todas as universidades pesquisadas que ofereciam o curso de PLE, à exceção de uma, possuíam pelo menos uma turma heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural.

## O problema

O problema é que o crescimento dessas turmas no Brasil até hoje não deu origem, a nosso conhecimento, a pesquisas que procurassem aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno (e da turma) de PLE, em sala de aula, – notadamente no que diz respeito à produção escrita –, nem o impacto da formação de docentes para trabalhar com esse tipo de público, com exceção do nosso Grupo de Pesquisa, o GEALC<sup>5</sup> (Sales, 2019; Ferreira e Cunha, 2018; Cunha e Cunha, 2017; Cunha e Bastos, 2017; Cunha e Santos, 2016/2013; Sales e Cunha, 2014; Santos e Cunha, 2013...).

Por produção escrita compreendemos o desenvolvimento de textos que vão além de frases soltas e que têm relação com a vida social de qualquer indivíduo. Trata-se de um processo contínuo que mobiliza saberes diversos e tem relação indissociável com ações em sociedade. A escrita e as relações sociais, portanto, se influenciam mutuamente, em função do contexto, do tempo, do espaço etc. Segundo Vigner (2012, p.32)<sup>6</sup>, escrever envolve “[...] um

---

<sup>3</sup> Expressão proposta pelo professor Dr. José Carlos Chaves da Cunha na pesquisa intitulada: “Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural”.

<sup>4</sup> Cf. APÊNDICE A (Respostas de docentes sobre turmas heterogêneas).

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa Ensino-Aprendizagem de Língua-Culturas (GEALC), coordenado pelo professor Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

<sup>6</sup> No original: “[...] un domaine largement différencié de compétences dont la nature, selon les niveaux d'apprentissage, peut revêtir des formes différentes.

domínio amplamente diferenciado de competências, cuja natureza, de acordo com os níveis de aprendizagem, pode assumir diferentes formas”.

Ao trabalhar a produção escrita em turmas heterogêneas<sup>7</sup> do ponto de vista linguístico-cultural, o professor, normalmente, se apoia em referenciais teóricos sobre textualidade. Estes estudos, porém, embora importantes, não dão conta de determinados fenômenos que ocorrem nos textos escritos de alunos de turma heterogênea (do ponto de vista linguístico-cultural), visto que foram desenvolvidos para discutir problemas de língua materna e/ ou estrangeira de turma “homogênea”. São fenômenos que se distinguem daqueles já estudados em línguas estrangeiras sobre a materialidade do texto (como o da interlíngua, por exemplo), mas que estão associados a formas de comunicação e/ou de aprendizagem sócio-historicamente construídas, na(s) língua(s) cultura(s) do aluno. Vale ressaltar que esses fenômenos nem sempre são oriundos da língua materna(L1) e/ou da de aprendizagem(L2), como há bem pouco tempo acreditávamos:

[...] algumas vezes meu cérebro traduz tudo em inglês, mas minha língua é espanhol. Eu penso que isso passa porque o inglês foi o anterior idioma que eu aprendi e foi por muito tempo, quase dois anos (APRENDENTE-PAEC /2018)<sup>8</sup>.

Esse tipo de relato, nos deixa em alerta para observar, nos textos dos alunos, fenômenos que podem estar relacionados, também, com a(s) língua (s) estrangeira(s) ou segunda(s) do aprendente.

Tais fenômenos, muitas vezes, não são percebidos pelo professor (nem pelo aluno) em sala de aula, o que dificulta a aprendizagem e prejudica a troca de informações, impactando assim o processo de ensino-aprendizagem. Isso poderia ser diferente se o docente, pelo menos, tivesse consciência de algumas facetas desses fenômenos, o que não é fácil, já que, nesse contexto, circulam diversas línguas-culturas. Algumas dessas línguas-culturas são logo reconhecidas pelos docentes-estagiários como a inglesa, a francesa e a espanhola (que emergem, sobretudo, em intervalos de aulas e/ou em conversas informais dos alunos); mas outras, não. Mina, Gun, Adja, Nago, Fon, Yoruba, Wla, Tchabé, Mahi... (Benin); Tshiluba,

---

<sup>7</sup> Sabemos que toda turma de aprendentes é heterogênea, se levarmos em conta que cada indivíduo é um universo único e complexo. Porém, neste trabalho, chamamos de turmas heterogêneas aquelas cujos alunos possuem línguas/culturas diferentes.

<sup>8</sup> A Organização dos Estados Americanos (OEA), através de seu Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), oferece oportunidades de bolsas para estudos acadêmicos com o apoio de suas instituições sociais nas Américas e ao redor do mundo (fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/oportunidades/OI/OEA/PAEC.php>).

Lingala, Swayili, Kikongo, Munukutuba, Kibochi, Larie, Mbémbé, Kitéke, Dondo, Kizundi... (Congo); Patois (Jamaica); Wolof (Senegal); Twi, Ewe, Gã, Frafra, Fante... (Gana); Crioulo Haitiano (Haiti); Afrikaans, Oshiwambo, Oshierero, Siloz... (Namíbia); Saani, Tétum (Timor-Leste); Baoulé (Costa do Marfim); Shina, Khowar, Balti, Urdu... (Paquistão); por exemplo, são praticamente impossíveis de serem identificadas, já que não são ensinadas/aprendidas em nosso país. Além da pluralidade linguístico-cultural da própria turma, há ainda a do aluno, o que, evidentemente, impacta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita em português.

### **As perguntas de pesquisa**

Essas e outras reflexões, surgidas durante a experiência vivenciada no Projeto de Extensão Português Língua Estrangeira da UFPA (curso no qual atuamos como professora), nos levaram às nossas principais perguntas de pesquisa. A questão geral é: *Qual o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno (e da turma) no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE?*

As outras perguntas são:

- I. Qual a representação que os alunos têm de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural?
- II. Quais são as formas de heterogeneidade linguístico-cultural possíveis de serem encontradas nos textos escritos pelos aprendentes?
- III. Quando e como a heterogeneidade linguístico-cultural impacta (positiva/negativamente) a produção escrita dos aprendentes de PLE?

### **Os objetivos da pesquisa**

Nossas inquietações nos levaram a procurar *aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno (e da turma) no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE*. Este objetivo se tornou, exatamente, o objetivo geral de nossa pesquisa.

Já os objetivos específicos são os seguintes:

- I. Verificar a representação que os alunos têm de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural;
- II. Identificar formas de heterogeneidade linguístico-cultural, possíveis de serem encontradas nos textos escritos pelos aprendentes;
- III. Aferir quando (e como) a heterogeneidade linguístico-cultural impacta (positiva/negativamente) a produção escrita dos aprendentes de PLE.

### **A trajetória da pesquisa**

Esse assunto também foi objeto de discussão em nossa dissertação de mestrado<sup>9</sup>, cujo objetivo principal foi o de investigar em que medida a habilidade de produção escrita (PE) do aluno foi desenvolvida nas aulas de PLE e qual o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma no processo de ensino-aprendizagem dessa competência geral. Nossa análise ocorreu em duas etapas. Primeiramente, visando acompanhar o desenvolvimento da PE dos alunos, comparamos a Primeira Produção Escrita com a Última Produção Escrita (com base nos parâmetros de adequação de contexto, discurso e linguístico do exame Celpe-Bras). Em seguida, com o objetivo de verificar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural da turma para o ensino-aprendizagem da PE em PLE, observamos a influência das línguas-culturas dos aprendentes em seus textos (com base nos parâmetros de competência comunicativa propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Língua – QECRL, que trata de questões linguísticas).

O impacto da heterogeneidade da turma foi observado a partir das diversas influências das línguas-culturas dos alunos em seus textos: influências de ordem léxico-gramatical e de ordem linguístico-cultural. A primeira não nos preocupou muito porque desaparecia à medida que o aluno ia dominando a língua alvo e porque, no exame Celpe-Bras, a adequação linguística é apontada como um dos últimos itens a serem levados em conta na avaliação (embora o aluno possa ter a sua média diminuída se os desvios gramaticais forem muito frequentes em seu texto). Já a influência de ordem linguístico-cultural nos deixou mais atenta, pois o uso culturalmente inadequado que os alunos faziam da língua-cultura alvo, o português brasileiro, em suas produções escritas, muitas vezes, comprometia o texto como um todo.

---

<sup>9</sup> Cf. Sales (2014).

Outro fator importante, que envolve também aspectos culturais, é que a maioria dos alunos “enxergava” o *outro* através de estereótipos, o que geralmente leva a preconceitos:

[...] eu pensava que os jamaicanos fumavam todos, que aqui no Pará tinha só o povo indígena que anda quase nu, os outros pensavam ou pensam até hoje que a África é um país! Estudar com um colega gay, o que na cultura dos outros foi abominável de aceitar isso. Hoje eu tenho outro jeito de enxergar às coisas, que eu não tinha antes... (APRENDENTE/PLE/2012).

Essa singularidade, que faz os indivíduos se verem a partir de uma unidade, que simplifica a identidade humana, fez emergir, muitas vezes, conflitos em sala de aula.

Como o trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado, embora útil, não foi suficiente para abarcar a complexidade do nosso tema, procuramos aqui explorar mais detalhadamente o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno (e da turma) no ensino-aprendizagem da produção escrita em português língua estrangeira - PLE. Na realidade, percebemos que precisávamos investigar a turma e o aluno plurilíngue/pluricultural. Pensamos que é importante não somente investigar fenômenos que aparecem nos textos escritos, como também procurar entender esse aluno plural com a complexidade linguístico-cultural que o caracteriza.

### **A expansão da pesquisa**

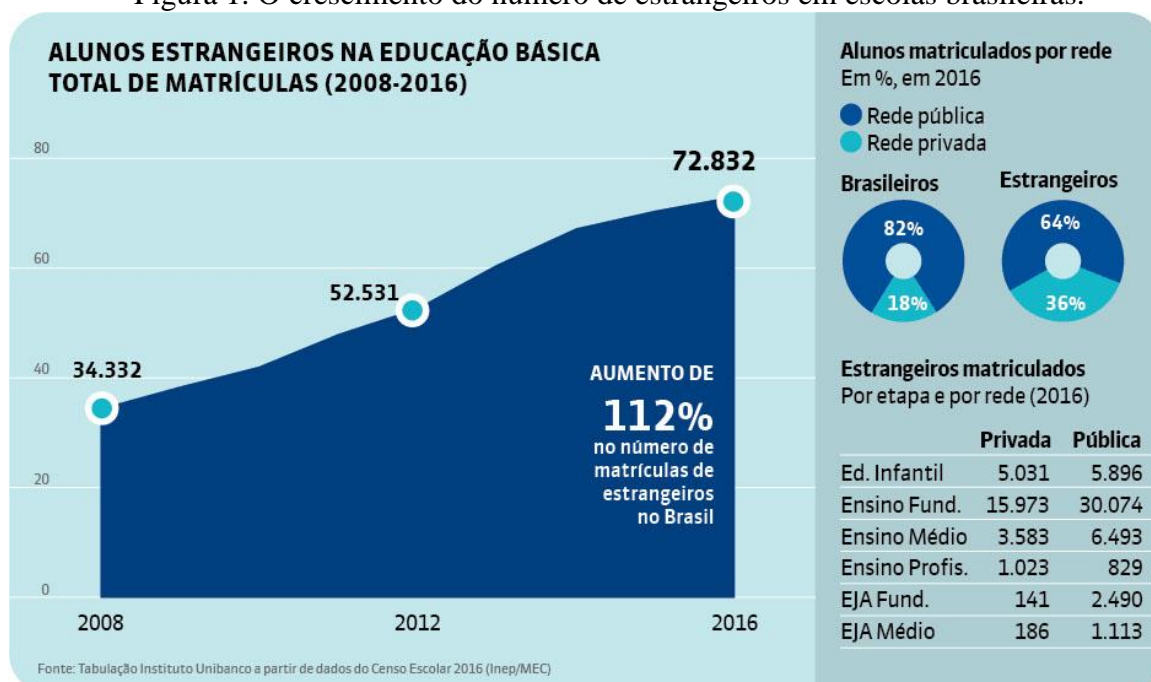
Embora o foco de nossa pesquisa seja contribuir para aperfeiçoar o ensino-aprendizagem da produção escrita de PLE, discutindo o problema do impacto da heterogeneidade linguístico-cultural em turmas do PEC-G/Celpe-Bras, nosso estudo é suscetível, ainda, de favorecer estudantes de outros programas, como por exemplo, os participantes do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC (iniciativa do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras - GCUB, da Organização dos Estados Americanos - OEA, e do Programa de Estudantes de Convênio de Graduação - PEC-G). De acordo com assessoria de Comunicação da UFPA, a nossa instituição é a IES brasileira que recebe o maior número de alunos PAEC (atualmente, cerca de 150 alunos de mestrado e de doutorado). Os estudantes desse programa – a maioria hispanofalante – enfrentam dificuldades com o nosso idioma.

[...] a gente pensa que é muito fácil o português... que ao falar espanhol tem que falar português de um jeito automático... a experiência no Brasil mostra que não é assim... as semelhanças podem ser uma vantagem ou uma desvantagem... a gente pensa que está falando português mas não está falando (APRENDENTE/PAEC/2018).

Não é exigido, pelas IES, que os estudantes do PAEC falem português. A maioria desses alunos acredita que, pela proximidade do português com o espanhol, a comunicação no Brasil será muito fácil. Ficam, porém, logo decepcionados e desmotivados quando, ao chegarem aqui, encontram uma realidade diferente daquela que imaginavam.

Outro grupo de estudantes estrangeiros que tem chamado a nossa atenção é o da escola de base brasileira. Aliás, esta já começou a dar sinal de que precisa de ajuda. Segundo estudos divulgados pelo Instituto Unibanco (2018), o crescimento do número de estrangeiros matriculados em escolas brasileiras mais do que dobrou nos últimos oito anos. Ver figura abaixo.

Figura 1. O crescimento do número de estrangeiros em escolas brasileiras.



Fonte: [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.38.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf)

O principal desafio para a integração dos estudantes tem sido exatamente o de lidar com a diversidade de línguas e de culturas. Os professores (e a comunidade escolar como um todo) não estão preparados para enfrentar essa nova realidade e acabam até mesmo confundindo determinados comportamentos com algum tipo de doença. A seguir, um exemplo que ilustra bem essa situação.



Os pais de uma menina síria, refugiados recém-chegados à cidade de São Paulo, receberam, após a filha frequentar por alguns meses uma escola municipal, orientação para procurar uma unidade de saúde para avaliação psicológica, porque apresentava sinais de dificuldade de aprendizagem e de se relacionar com os outros alunos. Depois de procurarem ajuda, ficou claro que, na verdade, a menina tinha dificuldade em acompanhar as aulas porque não entendia o português e estranhava as diferenças culturais em relação ao seu país de origem – lá, por exemplo, meninas não estudam junto com os meninos (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 01).

Percebemos assim que o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural não é uma realidade apenas da nossa IES, mas também da escola brasileira.

Além dos estudantes citados há outros atores sociais que também precisam aprender o idioma português. Nosso país vive um momento peculiar com a chegada em “massa” de Venezuelanos. Só em Belém, já havia 228 imigrantes indígenas (da etnia Warao), até o final de 2018. Autoridades brasileiras estão desenvolvendo ações para lidar com essa nova realidade. A Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU), por exemplo, realizou em Belém, no período de 24 a 26 de julho, simpósios e oficinas com o tema geral “Atuação em rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil”<sup>10</sup>. Jornalistas e outros profissionais foram convidados a participar. De modo mais amplo, a preocupação foi com a capacitação de servidores para lidar com os indígenas. Embora se tenha observado que um dos principais problemas do migrante seja o idioma, nada se discutiu a respeito de aprendizagem de PLE: a principal preocupação dos servidores do Estado que estavam presentes era aprender a língua Warao.

Em virtude da imigração, a prefeitura de Belém (junto ao Ministério Público) propôs um decreto emergencial que garante, entre outras coisas, escolas às crianças venezuelanas que estão em nossa cidade. De acordo com o prefeito (em matéria publicada recentemente no jornal O Liberal), as crianças de até 10 anos da etnia Warao têm seus direitos educacionais garantidos. Ele afirmou que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) está desenvolvendo um projeto pedagógico para atender esse público:

A partir de agosto 120 crianças Warao terão acesso à escola em período integral com alimentação, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, e educação trilingue (Warao, Espanhol e Português) (MAGALHÃES, 2018, p. 5).

---

<sup>10</sup> Cf. <http://escola.mpu.mp.br/h/rede-de-capacitacao-a-refugiados-e-migrantes/atividade-em-belem>

Essa é mais uma realidade preocupante. O ensino do português para falantes de outras línguas ainda é carente de pesquisas e de orientações metodológicas que possam abarcar a pluralidade de línguas-culturas em sala de aula, sobretudo com crianças. Um ensino plurilíngue (trilíngue como é chamado pela SEMEC), certamente, precisa levar em conta aspectos plurilíngues, pluriculturais e interculturais. Nossas escolas e a comunidade escolar como um todo, não estão preparadas para isso.

Outra ação recente, que também nos chamou atenção emergiu na UFPA. No dia 13 de junho de 2019, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou um processo seletivo especial especificamente para refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas, que acontecerá já a partir de 2020<sup>11</sup>. Até o momento, a IES não se pronunciou sobre a situação de candidatos que não falam português. Esse é um fator que nos preocupa. Frequentemente, alunos estrangeiros (PEC-G; PAE-C...) reclamam que estudantes brasileiros evitam realizar trabalhos escolares com sujeitos que não dominam bem o nosso idioma. Esperamos que, na proposição do CONSEPE, sejam contemplados cursos de PLE a esse novo público de estrangeiros que será acolhido pela universidade. Ao contrário das escolas públicas, a UFPA tem profissionais preparados para isso.

Como já explicado, este estudo não está focado em todos os sujeitos aqui citados, mas pode ajudar profissionais que trabalham com PLE e precisam lidar com a pluralidade de línguas-culturas.

## **A organização da tese**

A tese está estruturada em três partes. Na primeira – *Diversidade de línguas-culturas e textualidade* –, a discussão está organizada em dois capítulos teóricos.

- No primeiro – *A heterogeneidade linguístico-cultural: os entornos teóricos*, tratamos de heterogeneidade linguístico-cultural com base em estudos sobre Plurilinguismo, Pluriculturalismo, Interculturalidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003/2010; BLANCHET, 1998/2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; COSTE, 2001; 2010...), Competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; HYMES, 1984...), entre outros.

---

<sup>11</sup> Cf. <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/10277-ufpa-cria-selecao-especial-para-imigrantes-refugiados-e-outros-grupos>

- No segundo capítulo – *O Interacionismo Sociodiscursivo e o contexto de heterogeneidade linguístico-cultural* – discutimos a noção de texto e a proposta do modelo de análise de texto do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003/2017; DOLZ, 2010/ 2011; SCHNEUWLY, 2008/2014; BULEA, 2010/2017...), direcionando a discussão ao recorte de nossa pesquisa.

Na segunda parte – O Percurso metodológico –, a abordagem ocorre em quatro capítulos.

- No primeiro capítulo – *O contexto da pesquisa* –, tratamos das instituições e dos sujeitos envolvidos nesse estudo;
- No segundo capítulo – *Os métodos de pesquisa* –, apresentamos os métodos de pesquisa propostos para o trabalho;
- No terceiro capítulo – *O corpus da pesquisa* –, descrevemos os procedimentos de constituição, seleção e análise dos dados.
- No quarto capítulo – *A oficina de produção escrita com foco na heterogeneidade linguístico-cultural* –, discorremos sobre a oficina de PE realizada no ano de 2018.

Na terceira parte – *O impacto da heterogeneidade linguístico-cultural em textos escritos em português língua estrangeira* –, descrevemos e analisamos, em três capítulos, os dados constituídos no âmbito de quatro oficinas de Produção Escrita de Português Língua Estrangeira, para aprendentes em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural, oriundos do Programa Estudante Convênio Graduação, na Universidade Federal do Pará, que se submeteram ao exame Celpe-Bras, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018.

- No primeiro capítulo – *A heterogeneidade linguístico-cultural: o olhar dos aprendentes* –, verificamos a representação que têm os alunos de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural (alternância, tradução e comparação de línguas; relação professor/aluno, aluno/aluno...) que emergem em contexto de sala de aula de PLE ou fora dele.
- No segundo – *A heterogeneidade linguístico-cultural em textos escritos: o processo e o produto* –, investigamos como os fenômenos de heterogeneidade aparecem nos textos dos alunos.

- No terceiro capítulo – *A heterogeneidade linguístico-cultural implícita em tarefas escritas “simuladas”* –, averiguamos os fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural implícitos, em textos “simulados”, de tarefa proposta no Celpe-Bras, a fim de dimensionar o impacto que provocam no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE.

Nas *Considerações Finais*, primeiramente retomamos, em forma de síntese, parte de nossas discussões. Em seguida, voltamos aos nossos objetivos e perguntas de pesquisa, a fim de confrontá-los com os resultados obtidos com a análise dos nossos dados. Depois, destacamos os problemas encontrados no desenvolvimento do estudo e os avanços na pesquisa. Por fim, tratamos de ações futuras para a pesquisa em PLE e para o trabalho em sala de aula – considerando o contexto de heterogeneidade linguístico-cultural.

---

## PRIMEIRA PARTE

Os eixos teóricos

### **DIVERSIDADE DE LÍNGUAS-CULTURAS E TEXTUALIDADE**

Na primeira parte deste estudo tratamos dos eixos teóricos adotados. A discussão ocorre em dois capítulos. No primeiro, abordamos o entorno teórico sobre heterogeneidade linguístico-cultural. No segundo, tratamos de textualidade, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo relacionando-o a aspectos de diversidade de línguas e de culturas.

O tratamento da heterogeneidade cultural supõe apoiar a análise e a ação em uma filosofia que é tanto moral quanto pragmática, no sentido em que se busca compreender práticas, discursos e comportamentos ancorados não em categorias culturais distintas, homogêneas e herméticas entre si, mas, pelo contrário, em processos de miscigenação e "crioulização". Aprender a ver, ouvir, estar atento aos outros refere-se à experiência da alteridade e não à aprendizagem de culturas. Essa experiência é adquirida e trabalhada. Assim, levar em conta a cultura não se limita à introdução de uma variável adicional. Devemos nos desligar de qualquer concepção diferencialista, determinista e causalidade para construir um humanismo de diversidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 10).

# CAPÍTULO I

## A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL – OS ENTORNOS TEÓRICOS

---

No decorrer de nossa pesquisa, inúmeras vezes nos questionamos sobre a noção de heterogeneidade linguístico-cultural. De fato, a expressão não existe na literatura, de forma clara. Buscamos compreendê-la a partir de reflexões de estudiosos que se debruçam sobre assuntos como Plurilinguismo, Pluriculturalismo, Interculturalidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003/2010; BLANCHET, 1998/2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; COSTE, 2001; 2010...), Competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; HYMES, 1984...), entre outros.

De modo geral entendemos que, dependendo da área de conhecimento (linguística, antropologia, sociologia etc.), essa expressão pode ser tratada de maneiras diversas, o que ocorre também com os conceitos de língua e de cultura. Neste estudo, chamamos de heterogeneidade linguístico-cultural o encontro/entrelaçamento de línguas-culturas diferentes, em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, nesse caso, de PLE. Interessamo-nos tanto pela heterogeneidade linguístico-cultural da turma como um todo (constituída por aprendentes de diversas nacionalidades que aprenderam várias línguas-culturas: materna, segunda, estrangeira...), quanto pela de cada aluno (que possui um repertório com mais de duas línguas-culturas diferentes).

Neste capítulo, tratamos de heterogeneidade linguístico-cultural em quatro partes. Na primeira, abordamos a dimensão plurilíngue considerando o sujeito, suas representações e marcas plurilíngues. No segundo, o foco está no pluriculturalismo, que assim como na parte anterior, também explora o sujeito, as representações e traços, só que pluriculturais. Na terceira parte, da dimensão intercultural, discutimos a heterogeneidade e a identidade – assim como o diálogo intercultural. Na última parte, retomamos características das três dimensões acima e discutimos competências plurais.

## 1.1 A DIMENSÃO PLURILÍNGUE

Há sociedades consideradas mais plurilíngues ou multilíngues que outras. Na República Democrática do Congo, por exemplo, a maior parte dos habitantes fala fluentemente, no mínimo, duas línguas. Já no Brasil, embora haja mais de 200 línguas em uso<sup>12</sup>, a grande maioria da população só é fluente em português. No entanto, qualquer contexto de heterogeneidade linguístico-cultural é, necessariamente, um contexto plurilíngue ou multilíngue (já que nele se entrelaçam/encontram diversas línguas-culturas, além de variações de uma e/ou outra língua específica), seja um país, seja uma sala de aula<sup>13</sup> etc.

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL<sup>14</sup>, os autores desenvolvem uma ampla discussão sobre plurilinguismo, diferenciando-o de multilinguismo. Para os autores dessa publicação, o multilinguismo “é entendido como o conhecimento de certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23). O termo pode também representar a diversificação de línguas em contexto escolar, o incentivo de aprendizagem de mais de uma língua estrangeira... Os autores do QECRL afirmam que o termo plurilinguismo ultrapassa essa perspectiva mais simples. Para eles,

A abordagem plurilinguística [...] acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

Em outro documento do Conselho da Europa<sup>15</sup>, intitulado *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, os autores definem “o plurilinguismo, como a competência dos locutores (capazes de

---

<sup>12</sup> Cf.: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>

<sup>13</sup> Neste estudo, consideramos a sala de aula de PLE, no Brasil, um contexto pluricultural (ou multicultural), visto que nela estão presentes diversas línguas-culturas.

<sup>14</sup> O QECRL é um documento descritivo, reflexivo e adaptativo, elaborado pelo Conselho da Europa que tem entre os seus muitos objetivos “Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a refletirem sobre questões como: o que fazemos exatamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.11).

<sup>15</sup> O Conselho da Europa é uma organização política europeia fundada em 1949, com sede em Estrasburgo na França, que reúne 46 países europeus, além de cinco Estados de continentes variados, que foram reconhecidos como observadores (Santa Sé, Estados Unidos, Canadá, Japão e México). Entre as muitas preocupações do Conselho estão: a luta pelos os direitos do homem, pela democracia, pela educação, pela cultura, pelo meio ambiente etc. (VILLAÇA, 2006).

usar mais de uma língua)” e o “multilinguismo como a presença de línguas em um determinado território” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2003, p. 08)<sup>16</sup>.

Ao considerarmos que plurilinguismo é uma competência, como afirmam os autores acima, “passamos [...] de uma perspectiva centrada nas línguas (um Estado pode ser considerado monolíngue ou multilíngue) para outra centrada nos locutores”<sup>17</sup>.

Para Cuq (2003), “O plurilinguismo é a capacidade de um indivíduo empregar com discernimento muitas variedades linguísticas, o que requer uma forma específica de competência de comunicação” (p. 195)<sup>18</sup>. Trata-se de uma capacidade do indivíduo de agir em situação de comunicação, articulando as línguas que domina e suas variedades, à medida que há uma necessidade.

Coste (2010), por sua vez, recorre à sociolinguística e à didática das línguas para tratar de plurilinguismo. Para ele, “A noção de plurilinguismo parece hoje bem estabelecida na sociolinguística e na didática das línguas, com a distinção que também se tornou comum entre o plurilinguismo dos indivíduos e o multilinguismo dos territórios, um não implicando o outro e vice-versa” (p. 3)<sup>19</sup>. Nesse caso, o plurilinguismo individual pode ser caracterizado pelo domínio funcional de várias línguas e/ou pelo domínio de variantes do mesmo idioma. Já o multilinguismo territorial, é definido pela diversidade de línguas e culturas que existe em uma determinada sociedade. Ambas as situações são determinadas, obviamente, pela existência de sujeitos plurilíngues.

### 1.1.1 O sujeito plurilíngue

De acordo com Grosjean (1993), antigamente só era considerado bi/plurilíngue<sup>20</sup> o indivíduo que tivesse um ótimo conhecimento de duas ou mais línguas; que as adquirisse

---

<sup>16</sup> No original: [...] le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné.

<sup>17</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, 2003, p. 8. No original: on passe ainsi d'une perspective centrée sur les langues (un Etat peut être dit monolingue ou multilingue) un autre centrée sur les locuteurs.

<sup>18</sup> No original: on appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication.

<sup>19</sup> No original: La notion de plurilinguisme semble désormais bien établie en sociolinguistique et en didactique des langues, avec la distinction elle aussi devenue courante entre plurilinguisme des individus et multilinguisme des territoires, l'un n'impliquant pas l'autre et inversement.

<sup>20</sup> De modo geral, optamos por utilizar o termo *plurilíngue*. O termo *bilíngue* aparecerá, sobretudo, em transcrições (a fim de garantir a forma usada por tal autor). Quando necessário, utilizamos o termo *bi/plurilíngue*.



ainda na infância; e que as falasse sem sotaques de outros idiomas. Hoje em dia essa visão mudou. Considera-se bi/plurilíngues

As pessoas que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana. Isso inclui as pessoas que têm competência oral em uma língua e uma competência de escrita em outra, as pessoas que falam duas línguas com um nível de competência diferente em cada uma delas (e que nem sabem ler nem escrever em uma ou outra), bem como, fenômeno bastante raro, as pessoas que têm um domínio perfeito de duas (ou mais) línguas (GROSJEAN, 1993, p.14)<sup>21</sup>.

O indivíduo bi/plurilíngue não é mais visto como um poliglota (que domina profundamente várias línguas-culturas), mas como alguém que usa diversas línguas de maneira funcional, em situações específicas, conforme a necessidade da interação, dentro de um *continuum* comunicativo.

Segundo Grosjean (1993), o indivíduo bi/plurilíngue navega em um *continuum*. De um lado ele é monolíngue (quando o seu interlocutor só comunica em uma língua), de outro bi/plurilíngue (quando os interlocutores permitem a mistura de línguas, a comunicação em mais de uma língua). Entre as duas pontas desse *continuum* há diversos sujeitos bi/plurilíngues. Um se diferencia de outro conforme a distância percorrida nesse *continuum*. Alguns misturam línguas durante uma interação, outros não; uns terminam uma conversa em uma língua e em outro momento falam em outra; às vezes, uma língua é utilizada apenas em ambiente de trabalho, outra em casa, outra só na escrita, outra na fala... Dessa forma, as competências<sup>22</sup> se tornam diferentes em cada um dos idiomas.

A partir de um *continuum* é possível perceber que há sempre um desequilíbrio no uso das línguas do sujeito plurilíngue: “Isso permite mostrar como o ser comunicante pode variar de um monolinguismo funcional a um outro, passando por etapas de bilinguismo, mantendo a mesma competência comunicativa de base” (GROSJEAN, 1993, p.17)<sup>23</sup>. Além disso, “As mudanças de ambiente, de necessidade, de situações farão com que essa pessoa reestruture

---

<sup>21</sup> Les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l’oral dans une langue et une compétence de l’écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d’elles (et qui ne savent ni lire, ni écrire dans l’une ou l’autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.

<sup>22</sup> Cf. Item 1.4 deste capítulo.

<sup>23</sup> No original: Cela permet ainsi de montrer comment l’être communicant peut varier d’un monolinguisme fonctionnel à un autre, en passant par des étapes de bilinguisme, tout en préservant la même compétence communicative de base.

sua competência languageira; elas não terão, no entanto, qualquer efeito sobre sua competência comunicativa: esta permanecerá a mesma ao longo dessa reestruturação”<sup>24</sup>.

Sobre mudança de ambiente do sujeito bi/plurilíngue, considerando o espaço físico, Lüdi e Py (2013) destacam o pensamento do linguísta Uriel Weinreich, para quem o contato de línguas se dá no indivíduo bilíngue e não, especificamente, no ambiente, no lugar geográfico em que ele se encontra. De fato, no livro *Langages in Contact. Findings and Problems*, Weinreich (1968, p. 1) afirma que em seu estudo “será dito que dois ou mais idiomas estão em contato se forem usados alternadamente pelas mesmas pessoas. O uso da linguagem é, portanto, o local do contato”<sup>25</sup>.

A observação de Weinreich (1968) faz sentido, se pensarmos em nossa realidade de turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural. De fato, não é o espaço geográfico (a sala de aula) que é plurilíngue, mas os indivíduos que nela se encontram. É o sujeito plurilíngue que caracteriza o espaço, e não o contrário. Embora esses sujeitos sejam todos plurilíngues, eles não são idênticos. Dessa forma, o espaço de sala de aula muda de ano para ano, conforme os indivíduos que o caracterizam, de acordo com as suas representações de mundo.

### **1.1.2 As representações plurilíngues**

Para Lüdi e Py (2013, p. 147), “as relações entre as línguas do plurilíngue e o mundo (ou melhor, ‘os mundos’) são complexas”<sup>26</sup> e o ato de comunicação significa evocar no ouvinte experiências diversas de um tipo que os autores, baseados em Talmy (1995), chamam de “representação cognitiva”. Da parte do enunciador é necessária a construção de uma representação coerente, em palavras e em enunciado; do lado do co-enunciador, a construção de uma representação que supõe ser a mais próxima da representação inicial.

Os autores ressaltam que a relação entre representação e palavra é ambígua. As memórias lexicais são instáveis e a tarefa de comunicar do sujeito plurilíngue é complexa, pois “Ele não escolhe apenas entre duas unidades léxicas construídas para designar os

---

<sup>24</sup> GROSJEAN, 1993, p.17. No original: Les changements de milieu, de besoin, de situations feront que cette personne aura à restructurer sa compétence langagière; ils n’auront, par contre, aucun effet sur sa compétence communicative: celle-ci restera la même tout au long de cette restructuration.

<sup>25</sup> No original: two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons. The language-using are thus the locus of the contact.

<sup>26</sup> No original: les relations entre les langues du bilingue et le monde (ou mieux «les mondes») sont complexes.

mesmos ‘objetos do mundo’. Ele se refere a objetos do mundo que são construídos em função de sistemas linguísticos diferentes e de comunidades culturais diferentes” (LÜDI; PY, 2013, p. 148)<sup>27</sup>.

Ao se referirem aos imigrantes em particular, os autores acima chamam atenção para o fato de que “as unidades lexicais da língua de origem não correspondem necessariamente às representações construídas em função da comunidade linguística e cultural que os recebe e vice-versa”<sup>28</sup>. Assim, a interpretação de um enunciado, para o sujeito plurilíngue, não se resume ao conhecimento de palavras na língua alvo. A alternância, por exemplo, representa uma oportunidade de manter uma boa comunicação, já que “a troca de código [...] reflete, frequentemente, o esforço do indivíduo bilíngue de colocar em palavras uma representação que não é – ou que é mais dificilmente – dizível falando em uma só língua”<sup>29</sup>.

Para a boa comunicação, Grosjean (1993) explica que os bilíngues passam por um estágio, conhecido como “escolha do idioma”. Primeiramente, eles escolhem um idioma de base que é chamado de “destinatário” (considerando os interlocutores, a situação, o conteúdo do discurso e o objetivo da interação). Em seguida, podem usar outro idioma, chamado de “convidado” ou “incorporado”, quando se faz a troca de código. O autor ressalta que, embora ainda haja controvérsia, “é reconhecido que a troca de código não é apenas um comportamento casual, decorrente de alguma forma de “semilinguismo”, mas que, bem pelo contrário, é uma estratégia comunicativa, sujeita a regras, que transmite informações linguísticas e sociais” (GROSJEAN, 1993, p.73). Ele diferencia ainda a mudança de código de empréstimo. Explicando que este último pode ser visto como o ato de pegar a palavra de um determinado idioma e estender seu significado com o objetivo de criar uma correspondência entre as línguas. Ou ainda, o ato de reorganizar a ordem das palavras em uma língua, de acordo com a ordem da outra, a fim de se ter uma nova expressão.

O fato é que o sucesso ou não da comunicação, devido ao empréstimo de línguas, troca de códigos etc., depende, entre outros, das representações plurilíngues que têm cada um dos

---

<sup>27</sup> No original : Il ne choisit pas simplement entre deux unités lexicales construites pour désigner les mêmes ‘objets du monde’. Il se réfère à des objets du monde qui sont eux-mêmes construits en fonction de systèmes linguistiques différents et de communautés culturelles différentes.

<sup>28</sup> LÜDI E PY, 2013, p. 148. No original : Pour le migrant en particulier, les unités lexicales de la langue d’origine ne correspondent par conséquent pas nécessairement aux représentations construites en fonction de la communauté linguistique et culturelle d’accueil, et vice-versa

<sup>29</sup> Ibid., p. 149. No original : le code-switching [...] reflète, souvent, l’effort de l’individu bilingue de mettre en mots une représentation qui n’est pas – ou qui est plus difficilement – dicible en parlant une seule langue.

interlocutores (considerando que questões socioculturais estão envolvidas no ato de comunicar).

Como afirmam Lüdi e Py (2013), sempre haverá uma falta de correspondência entre as representações pré-construídas de uma ou outra comunidade linguística e cultural e as representações individuais do sujeito plurilíngue. São necessários ajustes nesse tipo de comunicação:

- a) no sentido de um ajuste das representações individuais para que elas se tornem congruentes com os objetos construídos à maneira da L1, até mesmo de L2 (com uma perda de sentido mais ou menos importante) ou, pelo contrário,
- b) no sentido de uma exploração da maleabilidade das unidades lexicais e, em particular, ‘falando bilíngue’, da existência de dois conjuntos de unidades significativas para dar instruções precisas ao interlocutor e permitir-lhe construir representações individuais as mais próximas possíveis do locutor bilíngue (LÜDI; PY, 2013, p. 149)<sup>30</sup>.

Essa perda de sentido, da qual tratam os autores acima, tem relação com, entre outros, a construção do próprio sujeito. Todo discurso é estruturado de acordo com processos individuais (psicológicos) e coletivos (sociais)<sup>31</sup>, difíceis de serem ajustados por completo, na comunicação do falante plurilíngue.

De fato, ajustes e perdas de sentido são comumente percebidos em textos orais e/ou escritos por sujeitos plurilíngues, como os deste estudo. Na tentativa de representar objetos do mundo “real”, os sujeitos acabam deixando em seus textos marcas plurilíngues.

### **1.1.3 As marcas plurilíngues**

Há vários fenômenos relacionados a marcas plurilíngues. Neste estudo, trataremos dos mais recorrentes nos textos dos nossos alunos de PLE: a alternância e a tradução de línguas-culturas.

---

<sup>30</sup> No original: (a) dans le sens d'un ajustement des représentations individuelles pour qu'elles deviennent congruentes avec les objets construits à la manière de L1, voire L2 (avec une perte de sens plus ou moins importante) ou, au contraire, (b) dans le sens d'une exploitation de la malléabilité des unités lexicales et, en particulier, en 'parlant bilingue', de l'existence de deux ensembles d'unités significatives pour donner des instructions précises à l'interlocuteur et lui permettre de construire des représentations individuelles aussi proches que possible de celles du locuteur bilingue.

<sup>31</sup> Cf. : Bronckart, 2007.

- A alternância de línguas

Para o Cuq (2003), a alternância de línguas é um fenômeno complexo suscetível de ser analisado nos seguintes níveis: psicológico e linguístico; comunicativo e interacional; e sociolinguístico. No nível psicológico e linguístico,

A alternância de código é considerada como uma testemunha dos processos de produção e de recepção no bilíngue, e seu estudo daria ao pesquisador acesso à gramática do bilíngue. Frequentemente percebido como um sintoma de confusão mental e linguística, o arranjo das transições entre duas gramáticas pode necessitar de capacidades linguísticas muito sofisticadas (CUQ, 2003, p. 18)<sup>32</sup>.

No nível comunicativo e interacional, a alternância é uma estratégia suscetível de ampliar consideravelmente as possibilidades de comunicação do indivíduo. Permite-lhe, notadamente, “preencher ou contornar lacunas ou problemas em uma de suas duas variedades, marcar unidades temáticas ou discursivas, afirmar sua própria identidade, incluir ou excluir seu interlocutor de um grupo social, redefinir uma situação, fazer humor etc. (CUQ, 2003, p.18)”<sup>33</sup>.

No nível sociolinguístico, “as práticas de alternância refletem e marcam os limites entre as estruturas, as instituições e os grupos sociais, as relações e discontinuidades entre comunidades linguísticas e a realidade social de seus membros”<sup>34</sup>.

Segundo o Conseil de l'Europe, a alternância de línguas não ocorre sem razão. Com base em Grosjean (1982), entre outros, os autores de *Competence plurilingue et pluriculturelle* (2009a), apresentam algumas razões para que um falante plurilíngue use duas ou mais línguas no ato de comunicação. Por exemplo: resolver dificuldade com léxico; selecionar e/ou excluir um sujeito em um grupo de ouvintes; marcar pertencimento a uma comunidade bilíngue etc.

---

<sup>32</sup> No original: l'alternance de code est envisagée comme témoignage des processus de production et de réception chez le bilingue, et son étude donnerait au chercheur l'accès à la grammaire du bilingue. Souvent perçu comme symptôme de confusion mentale et linguistique, l'agencement des transitions entre deux grammaires peut nécessiter de capacités linguistiques très sophistiquées.

<sup>33</sup> No original: combler ou contourner des lacunes ou problèmes dans une de ses deux variétés, marquer des unités thématiques ou discursives, affirmer sa propre identité, inclure ou exclure son interlocuteur d'un groupe social, redefinir une situation, faire de l'humour, etc.

<sup>34</sup> CUQ, 2003, p. 18. No original: Les pratiques d'alternance reflètent et marquent les frontières entre les structures, les institutions et les groupes sociaux, les relations et discontinuités entre communautés linguistiques et la réalité sociale de leurs membres.

Percebe-se que a alternância nem sempre é utilizada para resolver um problema de domínio de língua, como muitas vezes compreende o senso comum. Ao contrário, “costuma ser feita de forma mais ou menos consciente, com objetivos sociais em mente, como auto afiliação a este ou aquele grupo, demonstração de solidariedade, estímulo do espírito de grupo, etc.” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, p. 25)<sup>35</sup>.

Tradicionalmente, a alternância de código não é promovida na escola “embora os contextos multilíngues sejam uma realidade e o uso simultâneo de várias línguas e/ou variedades de linguagem ao mesmo tempo apresente nítidas vantagens em muitas situações” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2010, p.6)<sup>36</sup>. Essa visão tradicional vem sendo criticada por alguns teóricos que enxergam, na atualidade, a alternância de línguas como “uma prática que reúne e reforça a hipótese de que a sala de aula de língua estrangeira ou segunda deve ser considerada como uma comunidade bilíngue onde duas variedades linguísticas são distribuídas de maneira funcional e afetiva” (CUQ, 2003, p. 18)<sup>37</sup>.

Essa visão mais atual da alternância só faz sentido quando a comunidade escolar leva em conta o fato que todos os indivíduos plurilíngues têm um repertório linguístico “no qual eles fazem alternar e enriquecer recursos provenientes de duas línguas diferentes (ou mais), da mesma maneira que em situação monolíngue tiramos partido das diferentes variedades da língua [...]” (BLANCHET, 2007, p. 24)<sup>38</sup>.

Essa condição do sujeito plurilíngue não muda quando ele entra na escola, logicamente. Ao contrário, nesse contexto é que todo o repertório languageiro do aluno emerge. Ele não só alterna como traduz, compara etc., a fim de resolver problemas de aprendizagem. Aliás, a tradução é uma marca linguística comum nos textos de nossos alunos plurilíngues de PLE.

---

<sup>35</sup> No original: se fait souvent plus ou moins consciemment, avec des objectifs sociaux en tête, tels que l'auto-affiliation à tel ou tel groupe, la démonstration d'une solidarité, la stimulation de l'esprit de groupe, etc.

<sup>36</sup> No original: Bien que les contextes multilingues soient une réalité et que l'usage simultané de plusieurs langues et/ou variétés de langue à la fois présente de nets avantages dans nombre de situations.

<sup>37</sup> No original: une pratique qui rejoint et conforte l'hypothèse que la salle de classe de langue étrangère ou seconde doit être considérée comme une communauté bilingue où deux variétés linguistiques sont réparties de façon fonctionnelle et affective.

<sup>38</sup> No original: [...] dans lequel ils font alterner et s'enrichir des ressources provenant de deux langues différentes (ou plus), de la même façon qu'en situation monolingue on joue sur les diverses variétés de la langue [...].

- A tradução de línguas

A tradução é uma atividade complexa ligada a comportamentos de compreensão e expressão a que se recorre, pela tendência natural que o indivíduo tem de sempre se referir a(s) sua(s) língua(s) na aprendizagem de uma LE (CUQ, 2003).

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a tradução teve importância na metodologia tradicional (gramática-tradução), que esteve em vigor do fim do século XVIII ao início do século XX, quando o foco do ensino estava nas regras gramaticais e na tradução de textos literários. Segundo Puren (1998), nessa metodologia as atividades de ensino eram memorizar listas de palavras, aprender regras gramaticais e fazer exercícios de tradução.

As metodologias que sucederam à metodologia tradicional (entre outras, as metodologias diretas que focavam na língua alvo) começaram a marginalizar a prática da tradução até a excluí-la de sala de aula, o que não impediu que ela continuasse a ser praticada já que “parece quase impossível exercer qualquer controle sobre traduções mentais [...]” (CHEVALIER, 1994, p. 75)<sup>39</sup>.

A tradução mental aqui tratada pode ser comparada ao que Hurtado Albir (1999) chama de tradução internalizada: aquela tradução espontânea que o aprendente faz ao confrontar língua e estrutura da língua materna com a nova, para sustentar a sua aquisição.

Percebemos que, na tradução mental, o aluno seleciona naturalmente em seu repertório linguageiro pelo menos duas línguas; alterna-as e confronta-as buscando uma lógica na compreensão da língua alvo, a fim de resolver problemas de aprendizagem. Esse tipo de tradução é muito comum em nossas turmas de PLE.

Mesmo sendo uma atividade natural e exclusiva do comportamento humano, a tradução ainda enfrenta rejeição em muitas escolas, nas aulas de línguas. Entre os muitos argumentos utilizados por quem não é adepto dessa prática, está o de que a tradução evita que o aluno pense na língua estrangeira.

---

<sup>39</sup> No original : Il semble de toute façon presqu'impossible d'exercer le moindre contrôle sur des traductions mentales [...].

Carpi (2006) argumenta a favor do uso da tradução no ensino de línguas, afirmando que pesquisas em neurolinguística têm mostrando que é necessário recorrer à língua materna para a construção do sentido em língua estrangeira. De acordo com a autora, “a tradução como prática didática deve ser repensada à luz de uma pedagogia eclética capaz de integrar as diferentes abordagens sem as opor umas às outras” (p.02)<sup>40</sup>.

Na atualidade, é fato que nem os adeptos de uma abordagem mais eclética como, por exemplo, a Perspectiva Acional (PA)<sup>41</sup>, proposta pelo Conselho da Europa (2001) – fazem a apologia da tradução. Praticamente todos, porém, veem nessa prática um importante recurso de mediação na comunicação e/ou aprendizagem do indivíduo plurilíngue.

Carpi (2006, p. 70) vê duas justificativas na proposta do uso da tradução como mediação feita pelo QECRL. Uma está “no emprego excessivo que foi feito desta prática no passado”<sup>42</sup> e a outra está exatamente “nas razões sociopolíticas que motivam a aprendizagem de línguas hoje”<sup>43</sup>. A autora ressalta ainda que, “ao levar em conta as recomendações europeias, os desenvolvimentos da pesquisa em didática das línguas e em neurolinguística nos levam, portanto, a reconsiderar essa prática”<sup>44</sup>.

Na Perspectiva Acional (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a língua materna deixa de ser excluída de sala de aula e a tradução literal, utilizada na metodologia Gramática-tradução, perde a sua função. A tradução passa a ser considerada para resolver problemas de ambiguidade, para sanar problemas de metalinguagem, para orientar o pensamento comparativo etc.

Nos métodos funcionais, a tradução é reconsiderada. Admite-se que essa prática está presente na aprendizagem de línguas, sobretudo na fase inicial da aprendizagem (CHEVALIER, 1994). De fato, tanto a tradução, quanto a alternância de línguas são inerentes

---

<sup>40</sup> No original: La traduction comme pratique didactique doit donc être repensée à la lumière d’une pédagogie électorique capable d’intégrer les différents approches sans les opposer les unes aux autres.

<sup>41</sup> No QECRL, a definição de PA é a seguinte: “A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

<sup>42</sup> No original: “dans l’emploi excessif qui a été fait de cette pratique dans le passé”.

<sup>43</sup> CARPI, 2006, p. 70. No original: “dans les raisons sociopolitiques qui motivent l’apprentissage des langues aujourd’hui”.

<sup>44</sup> Ibid., p. 70. No original: “tout en tenant compte des recommandations européennes, les développements de la recherche en didactique des langues et en neurolinguistique nous poussent donc à reconsidérer cette pratique.



à comunicação de sujeitos plurilíngues. As marcas linguísticas referentes a essas práticas, presentes em textos (orais e escritos) desses atores sociais (como os desse estudo), revelam não somente os códigos de línguas dos locutores, como também seus traços pluriculturais.

## 1.2 A DIMENSÃO PLURICULTURAL

Assim como todo contexto de heterogeneidade linguístico-cultural é necessariamente plurilíngue, ele é também essencialmente pluricultural. Neste estudo, consideramos contexto pluricultural aquele em que há o encontro/contato de diversas culturas, emergidas em determinado ambiente por meio de sujeitos oriundos de países diferentes, como a nossa sala de aula de PLE, entre outros.

O termo pluricultural (ou pluriculturalismo, ou pluriculturalidade) aparece com frequência em discussões de estudiosos que tratam de diversidade de línguas-culturas, atrelado a outros como: competências, capacidades, abordagens etc. Grosjean (1993) constata que, se o bilinguismo (plurilinguismo) é um campo de pesquisa muito mencionado na literatura por estudiosos, o mesmo não acontece com o biculturalismo (pluriculturalismo). Assim, não por acaso, “muitos aspectos relacionados ao bilinguismo (as ‘vantagens’, adiantadas por alguns, as desvantagens mencionadas por outros) são frequentemente características específicas do biculturalismo e não do bilinguismo” (GROSJEAN 1993, p.30)<sup>45</sup>.

O fato é que, embora língua e cultura estejam intrinsicamente ligadas, há particularidades de uma e de outra que são evidenciadas, de formas diferentes, em comportamentos, atitudes etc. de sujeitos pluriculturais.

O Conselho da Europa, na sua tentativa mais geral de definir o termo, explica que “A pluriculturalidade designa o desejo e a capacidade de se identificar e de participar de diferentes culturas” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2010, p. 16)<sup>46</sup>. A ideia de pluriculturalidade como o *desejo* nos agrada. Durante nosso estudo, percebemos comportamentos variados, entre aprendentes que desejavam participar das culturas que circulavam em sala de aula (da nossa e

---

<sup>45</sup> No original : de nombreux aspects liés au bilinguisme (les « avantages », avancés par certains, les inconvénients mentionnés par d'autres) sont souvent des traits propres au biculturalisme et non au bilinguisme.

<sup>46</sup> No original : La pluriculturalité désigne le désir et la capacité de s'identifier et de participer à des cultures différentes.

de outras) e os que resistiam. Esses comportamentos ora favoreciam, ora desfavoreciam a aprendizagem dos sujeitos pluriculturais deste estudo<sup>47</sup>.

### 1.2.1 O sujeito pluricultural

Assim como todo sujeito é plurilíngue (se levarmos em conta as variações linguísticas de cada um), podemos dizer também que todo indivíduo é pluricultural, pelo mesmo motivo, pela variação de traços de culturas que o sujeito apresenta. No entanto, neste estudo, chamamos de sujeito pluricultural aquele que vivencia necessariamente duas ou mais culturas (com suas variações), de países diferentes (como é o caso de nossos alunos de PLE).

Indo por essa linha de pensamento, Grosjean (1993) aponta três traços distintos que caracterizam os sujeitos bi/plurilíngues:

a) ele participa, pelo menos em parte, da vida de duas culturas (dois mundos, duas grandes redes culturais, ambiente cultural) e isto de maneira regular; b) ele sabe adaptar, parcial ou extensivamente, seu comportamento, suas atitudes, sua linguagem a um determinado ambiente cultural; c) ele combina e sintetiza traços de cada uma das duas culturas (GROSJEAN, 1993, p.31-32)<sup>48</sup>.

O autor chama atenção para o item (c), acima, afirmando que alguns traços apresentados por um determinado sujeito plurilíngue como atitudes, crenças, valores etc. emergem de uma ou de outra cultura (das quais ele faz parte) e se combinam. Já outros traços “não pertencem mais nem a uma, nem a outra, mas são a síntese das duas. É esse aspecto de síntese que reflete sem dúvida melhor o ser bicultural<sup>49</sup>.

Como podemos perceber, Grosjean (1993) afirma não só que o sujeito bi/plurilíngue apresenta dois lados – um que é adaptável/controlável e outro que é fixo (síntese) –, mas também que esse caráter de fixação/síntese o diferencia do bi/plurilíngue. Para o autor, o sujeito bi/plurilingue pode se comportar como um monolíngue quando desejar, já o bi/pluricultural (pela sua característica de síntese) vai ter dificuldade em se comportar como um indivíduo monocultural. No entanto, Grosjean (1993) ressalta que não é apenas o traço

---

<sup>47</sup> Cf. terceira parte deste estudo – análise dos dados.

<sup>48</sup> No original: a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, environnement culturelles) et ceci de manière régulière; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné; c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures.

<sup>49</sup> GROSJEAN, 1993, p.31-32. No original : n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel.

relativo à síntese que caracteriza o indivíduo bi/pluricultural: todos eles devem ser levados em consideração, de acordo com cada contexto.

De fato, cada sujeito plurilíngue (refugiado, intercambista etc.) carrega em suas vidas experiências diversas que o diferenciam dos demais, mas que também os aproximam. As suas representações culturais se manifestam através de traços culturais.

### 1.2.2 As representações pluriculturais

As representações pluriculturais são conhecimentos adquiridos ao longo da vida de um sujeito que esteve/está imerso em culturas diversas. Tais representações, quando mobilizadas pelos indivíduos em um determinado contexto cultural, podem revelar traços culturais de comportamentos interpessoais, de atitudes de aprendizagem de outras culturas...

Tratamos aqui de comportamentos culturais interpessoais no sentido mais amplo de atitudes diversas entre pessoas de culturas diferentes. São ações que, por vezes, podem causar algum tipo de estranhamento no outro devido a hábitos culturais. De fato, “as pessoas carregam com elas um sistema de referência que é construído como um modelo único de referência. O desejo de encontrar o outro não é natural e pode haver incompreensão ou até mesmo rejeição. É complexo tanto compreender quanto ser compreendido” (CHAVES; FAVIER; PÉLISSIER, 2013, p. 45)<sup>50</sup>. Nesse sentido, são comuns fenômenos como o choque cultural – espécie de conflito gerado entre pessoas que, ao se envolverem com outras línguas-culturas, têm o sentimento, a convicção de que as orientações da sua são as “melhores”.

Muitas vezes, esses conflitos são frutos de estereótipos. De acordo com o *Dictionnaire de Didactique du français* (CUQ, 2003), um estereótipo é uma representação, um “clichê”, que se tem de uma dada realidade, em relação a pessoas, lugares etc. De modo geral, “Os estereótipos identificam imagens estáveis, descontextualizadas, esquemáticas e encurtadas que operam na memória comum e às quais certos grupos aderem” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 8)<sup>51</sup>, o que gera muitas vezes preconceitos. Já em 2012, em nossa pesquisa de mestrado, havíamos percebido isso em sala de aula.

---

<sup>50</sup> Les individus portent en eux un système de référence qui est érigé en modèle de référence unique. L'envie de rencontrer l'autre ne va pas de soi, il peut y avoir une incompréhension voire un rejet. Il est à fois complexe de comprendre et d'être compris par lui.

<sup>51</sup> No original: Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes.

... eu pensava que os cubanos são terroristas, mas, quando perguntei e namorei com um cubano percebi que o meus pensamentos sobre eles eram ruim... (APRENDENTE/2012)

A escola tem apresentado preocupação em relação aos estereótipos e muitas vezes não sabe como tratá-los em sala de aula. Porém, “Se é vão, pedagogicamente, querer lutar contra os estereótipos, que são mais poderosos e mais enraizados que os seus objetos, é indispensável, no entanto, completá-los e demonstrar assim que eles representam apenas um aspecto da realidade considerada” (CUQ, 2003, p.224)<sup>52</sup>. Até porque, como ressaltam Castellotti e Moore (2002, p.8), “O grau de adesão e validade que certos grupos de falantes ou indivíduos lhes dão pode estar ligado a comportamentos linguísticos e a comportamentos de aprendizagem”<sup>53</sup>.

Entre os muitos comportamentos de aprendizagem observados em sala de aula de línguas, a rejeição a uma determinada variante linguística é uma das mais comuns. Normalmente, o aluno se interessa pela variante culta padrão da língua alvo, desprezando as demais. Isso porque ele ainda não compreendeu que “mesmo a mais normatizada das línguas, pensada em termo de ‘unidade’ ou de ‘homogeneidade’ revela nada mais ser do que um espaço de pluralidade que se declina em variações múltiplas” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2009b, p.5)<sup>54</sup>.

Essa rejeição causa impactos na interação, visto que “A comunicação linguística dos humanos não funciona na base do ‘domínio de uma língua comum’ idêntica para todos seus locutores” (BLANCHET, 2014, p. 10). Nesse contexto está claro que o aluno ainda não compreendeu que “A diversidade e a variabilidade das práticas linguísticas não são em si obstáculos à comunicação, às relações, ao viver junto, ao contrário, elas constituem uma fonte de grande riqueza”<sup>55</sup>. Na verdade, é a falta de capacidade para se servir dessa variabilidade que representa um obstáculo, tanto para a comunicação, quanto para as relações humanas.

Na atualidade, a escola tem se preocupado com a rejeição do aluno em relação à variação linguística e tenta conscientizá-lo de que a variação é incontornável a realidade de

---

<sup>52</sup> No original: S'il est vain, pédagogiquement, de vouloir lutter contre les stéréotypes, qui sont plus puissants et plus enracinés que leurs objets, il est indispensable néanmoins de les compléter et démontrer ainsi qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité considérée.

<sup>53</sup> No original: Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.

<sup>54</sup> No original: “Même la plus normée des langues, pensée en termes d'«unité» ou d'«homogénéité» s'avère n'être qu'un espace de pluralité se déclinant en variations multiples”.

<sup>55</sup> BLANCHET, 2014, p. 10.

qualquer língua (dado que praticamente não existe comunidade linguística homogênea). Dessa forma, ela o ajuda a desenvolver “uma capacidade [...] de gerenciar para si mesmo essas variabilidades, em função dos contextos e das finalidades da comunicação (alternância das línguas, alternância dos ‘registros’...) ou de formas de identidade assumida (comportar-se como um estrangeiro...)” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2010, p. 37)<sup>56</sup>.

Esses comportamentos de aprendizagens dos estudantes (assim como os comportamentos interpessoais) observados em contexto de diversidade de línguas-culturas, normalmente são traços de culturas educativas, nas quais os atores sociais estiveram envolvidos durante suas aprendizagens.

### **1.2.3 Os traços pluriculturais de culturas educativas**

Para Beacco (2008), a cultura educativa é um conjunto de traços que configuram processos educativos em uma sociedade ou em um conjunto de sociedades. Ela é constituída de filosofia de educação, instituições, práticas de ensino e comporta as dimensões institucional, política e pedagógica. O autor destaca dois tipos de culturas: as de linguagem (ou linguística) e as didáticas.

Para ele, as culturas de linguagem “são constituídas pelos mitos e representações das línguas (em particular, aquelas relativas à(s) língua(s) nacional(is) / regional(is), assim como ideologias que elas embasam (pureza da língua, uso ‘correto’, marcador de identidade nacional)” (p.33)<sup>57</sup>. As culturas de linguagem também podem ter relação, segundo o autor, com a história de ensino, com a forma de gramática da língua (sobretudo, com as descrições) e, logicamente, com “as caracterizações etnolinguísticas dos gêneros de discursos constitutivos da cultura partilhada de uma comunidade de comunicação e todas as suas formas de cristalização dos modos de dizer: locuções, combinações preferenciais, estereótipos ...<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> No original: une capacité [...] à gérer pour soi-même ces variabilités, en fonction des contextes et des finalités de la communication (alternance des langues, alternance des « registres » ...) ou de formes d'identité assumée (se comporter comme un étranger...).

<sup>57</sup> No original: elles sont constituées des mythes et représentations des langues (en particulier celles relatives à la/les langue/s nationale/s - régionale/s), ainsi que des idéologies qu'elles fondent (pureté de la langue, bon usage, marqueur identitaire national).

<sup>58</sup> BEACCO, 2011, p. 33. No original: les caractérisations ethnolinguistiques des genres de discours constitutifs de la culture partagée d'une communauté de communication et toutes ses formes de figement des manières de dire : locutions, combinatoires préférentielles, stéréotypes, énoncés ritualisés... ;

Já no que concerne às culturas didáticas, o autor explica que elas são mais conhecidas como objeto de pesquisa e que “devem ser mobilizadas, juntamente com o conhecimento acadêmico, para dar conta dos programas, da natureza das atividades de ensino e dos repertórios metodológicos dos professores, das progressões de ensino...”<sup>59</sup>.

Puren (2010), por sua vez, ao discutir cultura educativa, diferencia *cultura social* de *cultura profissional*. Para o autor, a *cultura social* é a “cultura do país de origem dos aprendentes, cultura do país ou dos países estrangeiros cujos alunos aprendem a língua” (p.3)<sup>60</sup>. Já a *cultura profissional* é “relativa à ação de ensinar: cultura de ensino – relativa à ação de aprender: cultura de aprendizagem – relativa à relação estabelecida entre a atividade de ensino e as atividades de aprendizagem: cultura didática”<sup>61</sup>.

Percebe-se que, para o autor, as culturas de ensino e de aprendizagem são o que forma a cultura didática, ou profissional, como explica a seguir:

Volto para a definição de "cultura profissional" aplicada a nossa disciplina: é o conjunto das concepções relativas à ação de ensinar, à ação de aprender e à relação dessas duas ações. Portanto, há culturas de ensino, culturas de aprendizagem, e o que precisa ser criado na sala de aula, que podemos chamar de uma "cultura didática" no sentido de "cultura comum de ensino-aprendizagem". Esta cultura didática é, pois, o conjunto de concepções que devem compartilhar o professor e os alunos para que sua ação conjunta de ensino-aprendizagem seja eficaz (PUREN, 2010, p. 4)<sup>62</sup>.

Puren (2010) ressalta que o termo cultura não deve ser visto apenas no sentido de cultura social, que cada país possui; deve se referir também “[...] ao modo individual dos ‘tipos’, ‘estratégias, e outros ‘hábitos’ de aprendizagem, que correspondem às ‘culturas de ensino’ e às ‘culturas de aprendizagem’”<sup>63</sup>. De modo geral, a escola só tem se interessado

---

<sup>59</sup> Ibid., p. 33. No original: Elles sont à mobiliser, en même temps que les savoirs d’origine savante, pour rendre compte des programmes, de la nature des activités d’enseignement et des répertoires méthodologiques des enseignants, des progressions d’enseignement...

<sup>60</sup> No original : culture du pays dont sont issus les apprenants, culture du ou des pays étrangers dont les apprenants apprennent la langue.

<sup>61</sup> PUREN, 2010, p. 7. No original : concernant l’action d’enseigner : culture d’enseignement - concernant l’action d’apprendre: culture d’apprentissage - concernant la mise en relation de l’activité d’enseignement et des activités d’apprentissage : culture didactique.

<sup>62</sup> No original : Je reviens sur la définition de « culture professionnelle » appliquée à notre discipline : c’est l’ensemble des conceptions concernant l’action d’enseigner, l’action d’apprendre et la mise en relation de ces deux actions. Il existe donc des cultures d’enseignement, des cultures d’apprentissage, et ce qui doit se créer en classe, c’est ce que l’on peut appeler une « culture didactique » dans le sens de « culture commune d’enseignement-apprentissage ». Cette culture didactique, c’est donc l’ensemble des conceptions que doivent partager l’enseignant et les apprenants pour que leur action conjointe d’enseignement-apprentissage soit efficace.

<sup>63</sup> PUREN, 2010, p. 3. No original : sur le mode individuel des «types», « stratégies » et autres « habitudes » d’apprentissage, à savoir celui qui correspond aux « cultures d’enseignement» et aux « cultures d’apprentissage».

pela cultura social de seus aprendentes de línguas estrangeiras. Dessa forma, ela perde a oportunidade de conhecer e resolver, em sala de aula, problemas de aprendizagem de alunos oriundos de culturas educativas diferentes.

Já para Cicurel (2011, p. 188), a cultura educativa seria o "conjunto de comportamentos, imagens, valores, transmitidos pela inculcação, imitação, formação, que são ligados aos atos de ensino-aprendizagem e que exercem certa influência sobre o agir docente" <sup>64</sup>. A autora explica que, para tratar de cultura em sala de aula é necessário "descrever os contextos de ensino, saber depreender deles os traços constitutivos, conhecer melhor a evolução das práticas pedagógicas através das épocas, ligá-las a uma cultura nacional, estudar o encontro com outros usos culturais e pedagógicos" <sup>65</sup>. Para ela, esses traços podem ser observados em sala de aula através:

- das interações em sala de aula e dos modos como a palavra é distribuída, como as regras de comunicação operam em sala de aula;
- dos manuais de língua em uso para tentar depreender as representações dos traços culturais que eles veiculam através do texto ou da imagem;
- das entrevistas com os participantes e atores de uma dada cultura;
- das atividades didáticas e dos modos de avaliação <sup>66</sup>.

Cicurel (2011) ressalta que, em sala de aula, as atividades devem ser descritas cuidadosamente, pois um aluno pode ter dificuldade em compreender o propósito de uma determinada tarefa, por ser muito diferente das que está acostumado a executar na sua cultura educativa, e perder o interesse em realizá-la. Em determinadas culturas, fazer uma pergunta ao professor, por exemplo, pode demonstrar despreparo; assim como expor um estudante a uma determinada atividade em grupo pode gerar desconforto para ele (visto que, em algumas culturas, só se apresenta algo publicamente quando se domina bem o que se vai fazer). Os hábitos de aprendizagem do estudante como, por exemplo, decorar, memorizar, imitar etc., também precisam ser levados em consideração, já que podem ser parte da sua cultura educativa.

---

<sup>64</sup> No original : "l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral".

<sup>65</sup> CICUREL, 2003, p. 192. No original : décrire les contextes d'enseignement, savoir en dégager les traits constitutifs, mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, les relier à une culture nationale, étudier la rencontre avec d'autres usages culturels et pédagogiques.

<sup>66</sup> Ibid., p.192. No original: - les interactions en classe et les manières dont la parole est distribuée, sur la façon dont les règles communicatives sont à l'oeuvre dans la classe; - les manuels de langue en usage pour tenter de dégager les représentations des traits culturels qu'ils véhiculent par le texte ou par l'image; - des entretiens avec les participants et les acteurs de la culture donnée; - les activités didactiques et les modes d'évaluation.

Outro ponto importante a se considerar em relação às culturas educativas é o contexto de aprendizagem. Note-se que até mesmo em turmas “homogêneas” (com professores e alunos de mesma nacionalidade) os indivíduos podem ter culturas educativas diferentes, já que não é/são apenas a nacionalidade e/ou o espaço geográfico que define(m) a cultura educativa dos indivíduos de um determinado país, mas, sobretudo, o contexto. Em uma mesma região geográfica a cultura educativa pode variar em função do nível de estudos (ex. ensino infantil/ensino médio), da instituição (ex. escola militar/escola religiosa), dos professores etc. Sendo assim, o contexto de ensino-aprendizagem é fundamental para se compreender a cultura educativa na qual o indivíduo foi inserido.

No entanto, reconhecer o contexto de ensino-aprendizagem de um sujeito e, assim, traços de sua cultura educativa, é uma tarefa complexa uma vez que, normalmente, o que se reconhece são apenas representações de cultura educativa de determinado país. Por exemplo, países em que as escolas consideram o “ditado” como uma forma de ensino da escrita, parecem dar pouca importância ao aspecto sócio comunicativo da linguagem (que todo texto oral ou escrito possui). Esse aspecto é relevante para o professor porque ajuda a compreender, entre outros, porque alguns alunos (estrangeiros) não conseguem agir, com facilidade, através de textos escritos, que requerem interação entre os interlocutores.

É importante observar que os sujeitos envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem, sobretudo de língua estrangeira, apresentam frequentemente culturas educativas diferentes. Essas diferenças causam às vezes inquietações ou frustrações nos indivíduos em sala de aula.

De fato, quando se ignoram as culturas educativas dos indivíduos, fica difícil ajudar quem têm hábitos diferentes de aprender (em relação ao país da língua alvo) e levá-lo a desenvolver as competências plurais dos atores sociais. Quando isso acontece, é porque se ignorou também um fator primordial em qualquer contexto educacional, a alteridade, princípio básico de um ensino com foco na dimensão intercultural.

### 1.3 A DIMENSÃO INTERCULTURAL

Embora todo contexto de heterogeneidade linguístico-cultural seja necessariamente um contexto plurilíngue e pluricultural, nem sempre é intercultural. Nesse estudo, consideramos



contexto intercultural aquele em que há não apenas a justaposição de línguas-culturas, mas também uma atitude de alteridade entre os indivíduos que compõem esse contexto.

O surgimento do termo *Interculturalidade* tem relação com a sensibilização da escola aos problemas enfrentados por filhos de imigrantes na França dos anos 60. Nessa época, a escola se preocupou em levar a todos uma referência cultural francesa sem que cada indivíduo perdesse a referência de sua cultura de origem. Foi quando se alimentou a “ilusão de que a escola oferecia a todos, acima das diferenças individuais, uma cultura comum” (CUQ, 2003, p. 136)<sup>67</sup>; que ela oferecia a possibilidade de várias culturas conviverem na mesma sociedade. O problema é que os imigrantes, sobretudo os da periferia, viviam separados dos demais membros da sociedade francesa.

A justaposição de culturas começou a ser questionada por estudiosos que esperavam um convívio, uma interação entre as diferentes culturas e não viam isso acontecer. A noção de *multi* (de multicultural) não pareceu mais suficiente para tratar da diversidade de culturas enquanto diálogo, tolerância, compreensão etc. Passou-se então a adotar o prefixo *inter* (de intercultural) que, para Abdallah-Preteille (2003), pressupõe duas ou mais culturas interagindo em uma sociedade. Assim, em uma sociedade multicultural deveria haver relações interculturais que teriam como finalidade a articulação, a conexão, a interação, o contato entre culturas diferentes. Passou-se a perceber com mais clareza que quase todas as sociedades são multiculturais (considerando as várias culturas existentes em um mesmo território), e que as relações entre os indivíduos é que deveriam ser interculturais (dado que o princípio básico do termo *intercultural* é a igualdade entre as culturas, em termos de dignidade e ética).

Em 1975 o termo *intercultural* apareceu nos documentos oficiais na França. No início dos anos 80 o Conselho da Europa começou a tratar do tema. Interessava-lhe, sobretudo, a transposição dos princípios da interculturalidade para a escola a fim de integrar alunos filhos de imigrantes ao contexto escolar.

Nos anos 90, o Conselho da Europa questionou os sistemas educacionais em uso e sua capacidade de responder às exigências socioculturais na Europa como, por exemplo, favorecer a aprendizagem de saberes e de competências suscetíveis de levar os cidadãos a participarem de uma sociedade democrática.

---

<sup>67</sup> No original: “à l’illusion que l’école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune”.

Em 2001, o Conselho da Europa publicou o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas com a finalidade de “preservar ‘o rico’ patrimônio representado pela diversidade linguística e cultural na Europa”, de ‘favorecer a mobilidade, a compreensão recíproca e a cooperação na Europa’ e de ‘eliminar os preconceitos e a discriminação’ ” (LALLEMENT; PIERRET, 2007, p.10).

Para Abdallah-Pretceille (2003), a visão de *interculturalidade* dos anos 60 ainda é, muitas vezes, confundida com uma abordagem *cultural* ou *multicultural* que enfatiza os processos e interações que se ligam e definem os indivíduos e os grupos uns em relação aos outros. “De fato, qualquer focalização excessiva nas especificidades dos outros leva ao exotismo, assim como aos impasses de culturalismo, por sobrevalorização das diferenças culturais e por ênfase, consciente ou não, nos estereótipos e até mesmo nos preconceitos” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 10)<sup>68</sup>. Foi o que aconteceu na França da época, marcada por contradições em torno de questões sociais e políticas.

A autora explica ainda que um dos equívocos em relação à noção de intercultural está relacionado à formação intercultural do aprendente. Trata-se de uma formação comum, define-se inicialmente o público e suas necessidades. O problema é que ela se torna complexa quando se tem um público bastante heterogêneo em razão de trajetórias sociais, profissionais etc. muito diferentes (como em nossas salas de PLE); daí porque a formação intercultural acaba sendo categorizada pejorativa ou valorativamente.

A interculturalidade e, portanto, as formações interculturais são com demasiada frequência consideradas como sendo característica, seja de categorias sociais e culturais específicas, desvalorizadas, a imigração, os estrangeiros, os marginais, os mestiços e agora os subúrbios (!), seja de profissões relacionadas ao meio internacional (diplomático, comércio, negócios...). Enquanto as primeiras se voltam para indivíduos ou populações percebidos negativamente ou estigmatizados, as outras privilegiam setores de atividades profissionais de alta legitimidade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 02)<sup>69</sup>.

Para a autora, hoje em dia a complexidade do tecido social e seu componente heterogêneo sugerem a ampliação da noção de interculturalidade para que se considere a

---

<sup>68</sup> En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses de culturalisme, par sur-valorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes voire des préjugés.

<sup>69</sup> L'interculturel et donc les formations interculturelles sont trop souvent considérés comme étant le propre soit de catégories sociales et culturelles spécifiques, dévalorisées, l'immigration, les étrangers, les marginaux, les métis et maintenant les banlieues (!), soit de professions liées à l'international (diplomatie, commerce, entreprise...). Alors que les premières s'adressent à des individus ou des populations perçus de manière négative voire stigmatisés, les secondes privilégient des secteurs d'activités professionnelles à haute légitimité.

aprendizagem da diversidade e da alteridade como componentes integrantes de toda formação. A heterogeneidade que compõe esse tecido social não se define, pois, por um só critério (a imigração, por exemplo) e não representa uma categoria social, nem um nível acadêmico homogêneo.

### **1.3.1 A heterogeneidade e a identidade intercultural**

Para Abdallah-Pretceille (2010) todos os grupos sociais são heterogêneos e a heterogeneidade está ligada à globalização. Por sua vez, a globalização favorece múltiplos contatos que levam a construções de identidades. Dessa forma, “Cada indivíduo, mesmo o mais caseiro, está, por sua leitura, pela TV, pela internet, etc. em contato com o mundo inteiro. A estranheza se tornou diária e próxima” (p.92)<sup>70</sup>.

Compreendemos que essa aproximação com o “estranho” requer que pensemos na heterogeneidade cultural como práticas, discursos, atitudes, comportamentos, ações diversas, que possamos ver, ouvir, estar atentos ao outro, sem que o categorizemos, mas sim que tenhamos com isso uma experiência de alteridade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010).

De fato, a sociedade não pode ser vista como a redução de grupos homogêneos, arbitrários, categorizados, seja pela língua, religião, nacionalidade etc., “[...] cada indivíduo representa apenas a si mesmo e suas maneiras pessoais de expressar sua ou suas afiliações” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 10)<sup>71</sup>. Não podemos afirmar que “fulano” representa totalmente uma cultura e “ciclano” outra, é como normalmente ocorre quando encontramos estrangeiros. Até porque os critérios que “classificam” as pessoas (por exemplo, o nome de família, religião etc.), embora estejam todos interligados, na sua unidade não podem identificar um sujeito.

A autora critica a valorização das excessivas diferenças que provoca distância entre os sujeitos e grupos de indivíduos, justificando que a diferença é usada para identificar (no sentido de categorizar) e não para atribuir identidade: “Através desta operação de marcação e estigmatização, se estabelecem limites e distâncias que servem para justificar a exclusão”<sup>72</sup>. E quem define aquele que é diferente se coloca como o referente, como a norma. Dessa

---

<sup>70</sup> No original : Chaque individu, même le plus casanier, est, par ses lectures, par la télévision, par internet, etc... en contact avec le monde entier. L'étrangeté est devenue quotidienne et proche.

<sup>71</sup> No original : [...] chaque individu ne représente que lui-même et a ses manières personnelles d'exprimer sa ou ses appartenances.

<sup>72</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 12.

maneira, muitas vezes o objetivo da diferença é levar o indivíduo “diferente” a ser marginalizado por aquele que lhe atribuiu a diferença. No entanto, a generalização também não deixa de ser uma forma de marcação.

A visão da autora condiz com a de Morin (2002, p. 55) para quem “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Entendemos assim que conceber o *outro* apenas a partir da unidade é simplificar a identidade humana, é ignorar a complexidade/heterogeneidade do todo, é desprezar a possibilidade diálogos, sobretudo, do diálogo intercultural – tão necessário no mundo globalizado.

### 1.3.2 O diálogo intercultural

Considerando que o termo *intercultural* tem relação com atitude, postura, maneira de se ver as coisas, o mundo, é conveniente discutir, aqui, diálogo intercultural. De fato, em nossas salas de PLE, mais do que compreender diferentes culturas é preciso buscar uma interação, um diálogo entre elas.

A ideia de diálogo intercultural vem sendo amplamente debatida pelo Conselho da Europa (2008). Os autores de *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, por exemplo, afirmam que

O diálogo intercultural designa um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. A liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 21).

O diálogo intercultural está ligado à tolerância. Não no sentido do senso comum, de “aturar” o *outro*, mas sim de uma “necessidade de indivíduos de diferentes origens culturais desenvolverem a capacidade de pelo menos aceitar o fato de que, na sociedade ou no mundo, outras pessoas pensam e vivem de maneira diferente, mesmo que eles compartilham alguns valores essenciais” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2009c, p.8)<sup>73</sup>. Dessa forma, o diálogo intercultural não pode ser alcançado simplesmente pela justaposição de culturas em um determinado contexto. Dado que cada cidadão carrega em si representações de suas culturas

---

<sup>73</sup> No original : la nécessité pour les individus d'origine culturelle différente de développer la capacité à au moins supporter le fait qu'à l'intérieur de la société ou dans le monde, d'autres personnes pensent et vivent différemment, même si elles partagent certaines valeurs essentielles.

locais, regionais, nacionais... que dificultam a sua participação na cultura do *outro* gerando conflitos em sociedade.

O diálogo intercultural está inter-relacionado com a inclusão, a democracia, a liberdade... e depende, necessariamente, do desenvolvimento de competências interculturais. A partir do domínio dessas competências, os atores sociais podem interagir no novo contexto, com respeito às diferenças, participando com mais harmonia da vida na nova comunidade cultural.

#### 1.4 A DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS

A discussão sobre competências ganhou força a partir de 2001 com a publicação do QECRL. Mas, é importante lembrar que o conceito não é novo. A noção de competência linguística, por exemplo, foi introduzida por Chomsky (1965). Para ele,

A teoria linguística diz respeito principalmente a um identificador de falantes ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece seu idioma perfeitamente e não é afetado gramaticalmente por condições irrelevantes como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) na aplicação do conhecimento do idioma no desempenho atual (CHOMSKY, 1965, p. 3)<sup>74</sup>.

A perspectiva em que está inserida a teoria de Chomsky tem dois lados. De um está a *competência*, de outro a *performance*. A competência tem como “objeto o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, um saber que geralmente não é consciente, nem suscetível de descrição espontânea, mas necessariamente implícito naquilo que o locutor-ouvinte-ideal, pode exprimir” (HYMES, 1984, p. 24)<sup>75</sup>. Já a performance, tem relação “com os processos que chamamos frequentemente de codificação e decodificação”<sup>76</sup>.

Para Hymes (1984), que criticou o conceito chomskyano, esse estudo sobre competência “coloca objetos ideais, ignorando as trajetórias socioculturais que poderiam ser incluídas em suas descrições. A aquisição da competência é considerada como essencialmente

---

<sup>74</sup> No original: Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speakerlistener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

<sup>75</sup> No original: objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur-auditeur idéal peut exprimer.

<sup>76</sup> HYMES, 1984, p. 24. No original: avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage.

independente de fatores socioculturais”<sup>77</sup>. O autor ampliou, então, a ideia de competência para além do conhecimento gramatical do falante nativo. Hymes (1972) propôs a noção de *competência comunicativa*, que aparece pela primeira vez em 1972 no seu texto *On Communicative Competence*. Trata-se da capacidade que o indivíduo possui não só de produzir enunciados, mas também de interpretar e adaptar o seu discurso a determinadas situações de comunicação. Em outras palavras, o sujeito consegue demonstrar competência quando, além de conhecer o código linguístico de sua comunidade, sabe adequar o seu discurso a uma dada situação de comunicação, visto que conhece as regras socioculturais da comunicação.

As reflexões de Hymes sobre competência comunicativa não foram elaboradas para discutir o ensino-aprendizagem de línguas, mas influenciaram inúmeros estudiosos como, por exemplo, Canale e Swain (1980) que apresentaram um modelo teórico minucioso – muito bem recebido pelos estudiosos do ensino-aprendizagem de línguas – com quatro tipos diferentes de competências às quais um indivíduo deveria ser exposto a fim de desenvolver sua competência comunicativa:

- *A competência gramatical* (domínio do código linguístico e habilidade de uso);
- *A competência sociolinguística* (conhecimento de regras sociais de sua comunidade e do contexto social);
- *A competência discursiva* (relação/conexão de frases e orações, a fim de ter um discurso claro e compreensivo);
- *A competência estratégica* (compensação das falhas no conhecimento de regras).

As reflexões dos autores acima, dentre outros, embasaram o conceito de competências gerais e comunicativas propostas no QECRL<sup>78</sup>.

#### **1.4.1 As competências gerais e comunicativas**

Para o Conselho da Europa (2001, p. 29), “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências

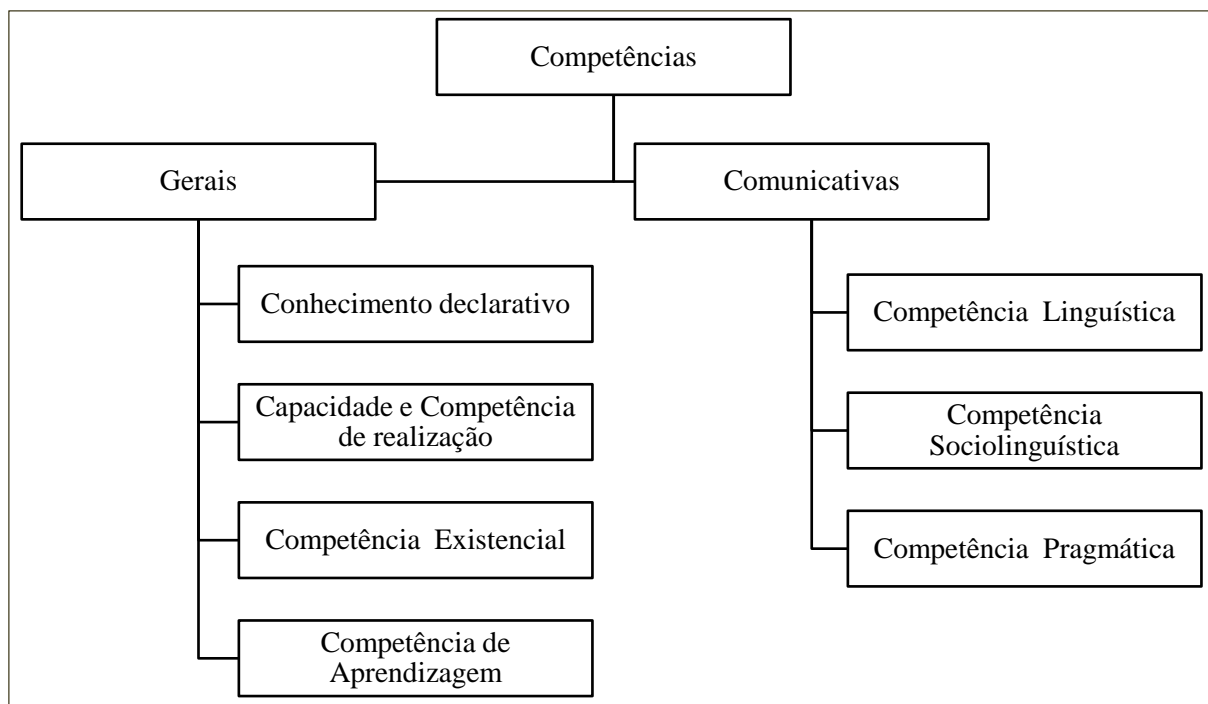
---

<sup>77</sup> Ibid., p. 24 No original: pose des objets idéaux, en faisant abstraction des traits socio-culturels qui pourraient entrer dans leurs descriptions. L'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socio-culturels.

<sup>78</sup> Cf. referências no QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 271-279).

comunicativas em língua”. As competências *gerais* e *comunicativas* aparecem no QECRL subdivididas. Ver figura a seguir.

Figura 1.1. As competências do usuário de uma língua – com base no QECRL



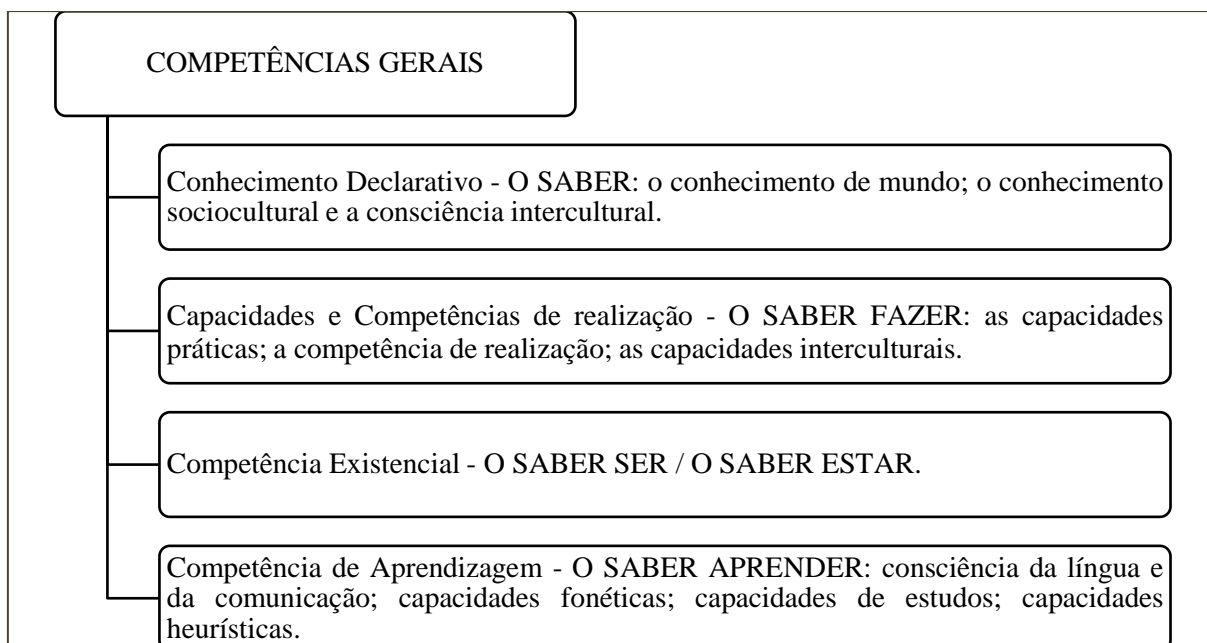
Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Os autores do QECRL afirmam que as *competências gerais* são as que os indivíduos mobilizam para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as linguísticas. Já as *competências comunicativas* são as a que se recorre para agir utilizando especificamente meios linguísticos. No entanto, eles ressaltam que essas competências não ocorrem de forma separada, são mobilizadas e combinadas durante a realização de atividades de comunicação.

- **As competências gerais – saber, saber fazer, saber ser/estar, saber aprender**

De acordo com o Conselho da Europa (2001), as competências gerais envolvem quatro componentes específicos. Ver figura a seguir.

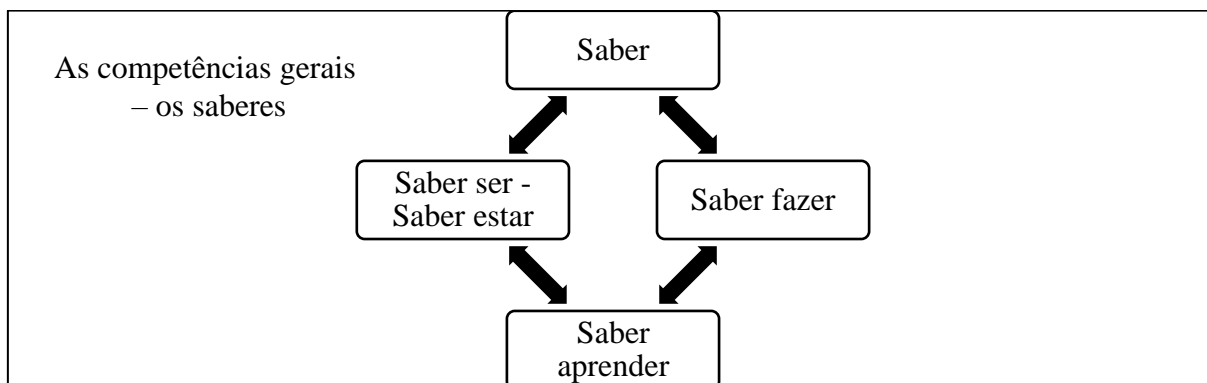
Figura 1.2. As competências gerais e os diferentes tipos de saberes – com base no QECRL



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Estes quatro componentes das competências gerais podem ser considerados como uma rede de saberes que o indivíduo precisa dominar durante o processo de aprendizagem de uma língua alvo. Ver figura abaixo.

Figura 1.3. As competências gerais – a inter-relação dos saberes – com base no QECRL



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

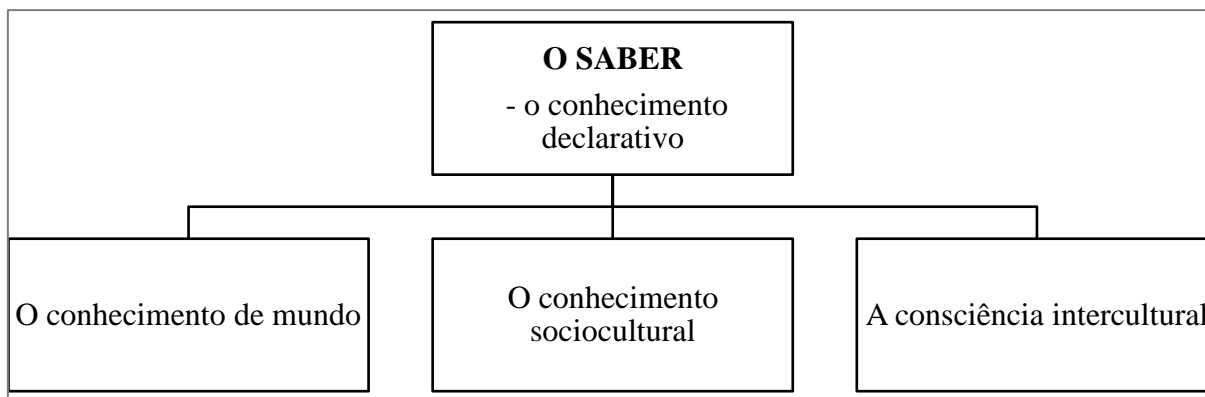
Estes saberes não existem senão de forma inter-relacionada. Porém, para fins didáticos, trataremos de cada um deles separadamente.

O *conhecimento declarativo* – **O SABER** – é todo conhecimento adquirido pelo indivíduo, seja de maneira formal ou informal, empírico ou acadêmico, em domínios diversos. Não se trata exclusivamente do conhecimento de língua e/ou de cultura. Pode ser, por exemplo, um “conhecimento empírico relacionado com a vida cotidiana (organização do dia,



horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação)...” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.31). O conhecimento declarativo diz respeito a três tipos de componentes. Ver figura abaixo.

Figura 1.4. O Saber – o conhecimento declarativo – com base no QECRL



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Estes componentes, assim como os demais tratados aqui, estão intrinsecamente ligados, mas para clareza da exposição, também serão apresentados separadamente:

O *conhecimento de mundo* é toda e qualquer experiência adquirida no decorrer da vida que, certamente, vai interferir diretamente na língua do falante, pois, “a imagem do mundo e a língua materna desenvolvem-se em função uma da outra” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147). Este tipo de conhecimento engloba “Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios” (p.148), entre outros.

O *conhecimento sociocultural* é aquele conhecimento que se tem das comunidades da língua falada (nos aspectos social e cultural) sobre, por exemplo: a vida quotidiana (comidas, maneiras à mesa...); as condições de vida (nível de vida, condições de moradia...); as relações interpessoais (relações entre classes, relações entre sexos...); os valores, as crenças e as atitudes...; a linguagem corporal: o conhecimento das convenções que regem os comportamentos...; as convenções sociais (hospitalidade, pontualidade, presentes...); os comportamentos rituais em áreas como: prática religiosa e ritos; nascimento, casamento, etc.

A *consciência intercultural* - “O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história

comum etc., são essenciais para a comunicação intercultural” (CONSELHO DA EUROPA, 2001. p. 31).

A consciência intercultural pode otimizar as diferenças de valores e de crenças, princípios de delicadeza, expectativas sociais etc. “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”<sup>79</sup> produzem uma tomada de consciência intercultural. A tomada de consciência intercultural permite que se compreenda melhor a diversidade regional e social dos dois mundos. Além disso, ela “É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente”<sup>80</sup>.

As *capacidades e competências de realização* - **O SABER FAZER** - são as capacidades dos indivíduos para realizar as coisas. Elas compreendem dois componentes. Ver figura abaixo:

Figura 1.5. O Saber fazer – as capacidades e competências de realização – com base no

QECRL



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

As *capacidades práticas e a competência de realização* são categorizadas pelo QECRL como: as capacidades sociais; as da vida quotidiana; as técnicas e profissionais; as dos tempos livres etc.

As *capacidades interculturais e a competência de realização*, para os autores do QECRL, são as capacidades de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a estrangeira; de estabelecer contato com gente de outras culturas; de ser intermediário cultural,

<sup>79</sup> CONSELHO DA EUROPA, 2001. p. 31.

<sup>80</sup> Ibid., p.31.

de gerir situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; de ultrapassar as relações estereotipadas etc.

O QECRL não apresenta componentes para a *competência existencial* – **O SABER SER / O SABER ESTAR**. No portfólio há apenas a informação de que esta capacidade tem relação com “fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (CONSELHO DA EUROPA, 2001. p.152). Exemplo: atitudes (abertura e interesse por novas experiências...); motivações (necessidade humana de comunicar...); valores (éticos e morais); crenças (religiosas, ideológicas, filosóficas); estilos cognitivos (convergente/ divergente; holístico/ analítico/ sintético); traços de personalidade (capacidade de empreendimento/ timidez; otimismo/pessimismo; introversão/extroversão...) etc.

No que concerne aos traços de personalidade, os autores do QECRL afirmam que estes podem afetar consideravelmente a aprendizagem dos alunos. Por isso, os professores devem observar, por exemplo, “Em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objetivo educativo explícito; como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética” (p.153).

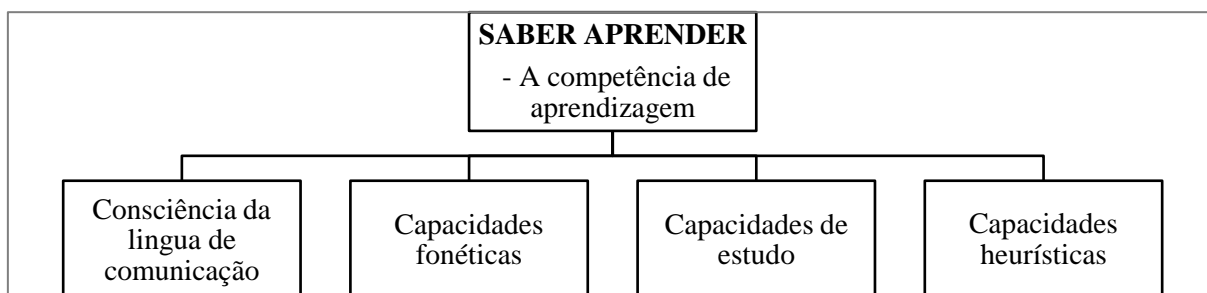
Os traços de personalidade, as características individuais e as atitudes fazem parte do que se chama de *competência existencial*. Essa competência está relacionada com a forma como o indivíduo se vê, como vê o outro, além de como estabelece contato social com esse outro. É uma competência relacionada com a aculturação e que pode mudar conforme a experiência cultural do aluno.

Os traços de personalidade devem ser considerados no ensino-aprendizagem de línguas, porque podem ser diferentes de uma cultura para outra e causar mal-entendidos. Além disso, toda atividade de comunicação é afetada por fatores que estão relacionadas com a personalidade dos indivíduos e que formam a sua identidade.

Os autores do QECRL citam alguns traços de personalidade que podem afetar a capacidade do aluno de realizar tarefas e de aprender: autoestima; envolvimento e motivação, atitude etc.

A *competência de aprendizagem* – **O SABER APRENDER** –, “é a capacidade para observar e participar de novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário” (p.154). Trata-se de uma capacidade adquirida com o tempo, ao longo da aprendizagem, que leva o aprendente a saber lidar com os desafios da aprendizagem de uma nova língua. Ela compreende outras capacidades (ver figura abaixo).

Figura 1.6. O Saber aprender – a competência de aprendizagem e seus componentes – com base no QECRL



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

A *consciência da língua de comunicação* leva o estudante a compreender melhor a língua alvo, seus princípios e organização, a fim de que esta seja acolhida e não rejeitada por ele, em detrimento de suas experiências anteriores. Dessa forma, “a nova língua pode, então, ser aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente, que é considerado por este, frequentemente, como normal e ‘natural’” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.154).

As *capacidades fonéticas* levam o aprendente de línguas a se preocupar com a sua pronúncia. De acordo com o Conselho da Europa (2001, p.154-155), a pronúncia é uma capacidade que está ligada a outras como: “capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos; capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos” etc.

A *capacidade de estudo* tem relação com a capacidade do aluno de aproveitar, de fazer uso das oportunidades que lhe são oferecidas na situação de ensino em que se encontra. Os autores do QECRL citam, entre outros: “permanecer atento à informação apresentada; entender a intenção da tarefa a realizar; cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo; utilizar ativamente, de maneira frequente e rápida, a língua estudada” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 155).

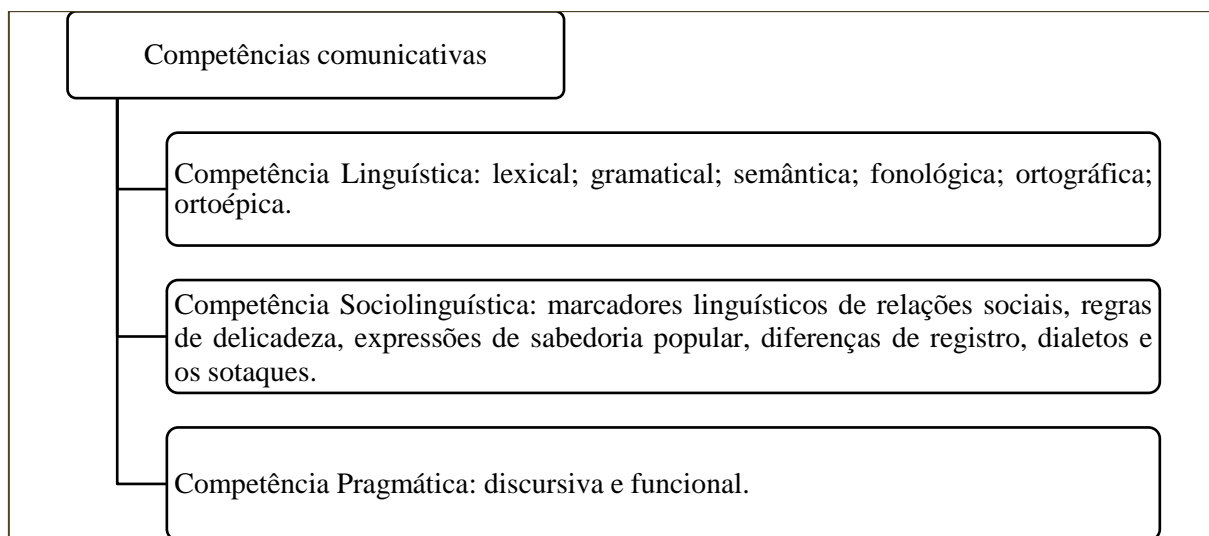
Já a *capacidade heurística* compreende: “a capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova [...]; para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova [...]; para utilizar as novas tecnologias...” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 156).

No ato de comunicação, as competências não existem de forma justaposta: “os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais [...] e combinam-nas com uma competência comunicativa” para realizar suas intenções<sup>81</sup>.

- **As competências comunicativas – linguística, sociolinguística, pragmática**

Como já mencionamos acima, os autores do QECRL ao discutirem as *competências comunicativas*, afirmam que elas dão a possibilidade a um indivíduo de agir utilizando meios linguísticos (ver figura a seguir).

Figura 1.7. As competências comunicativas – com base no QECRL



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

As competências comunicativas, assim como as demais estudadas aqui, são compósitas. Vejamos brevemente cada uma delas.

A *competência linguística* tem relação com o arcabouço linguístico de uma língua, com as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

<sup>81</sup> CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 156.

A *competência sociolinguística* está relacionada com o conhecimento e as capacidades necessárias para lidar com a dimensão social especificamente no que concerne ao *uso* da língua. Exemplos:

- *Os marcadores linguísticos de relações sociais* - são importantes no estudo de línguas porque, normalmente, são diferentes de uma língua-cultura para outra e porque dependem de fatores como: *o status relativo dos interlocutores; a proximidade da relação; o registro do discurso, etc.* Por exemplo<sup>82</sup>: Saudação (Olá! Bom Dia!...), Formas de tratamento (Vossa Eminência, Vossa Excelência...), Exclamações (Meu Deus! Valha-me Nossa Senhora!...) etc.

- *As regras de polidez* - também são diferentes de uma língua-cultura para outra, o que as torna frequentemente fonte de mal-entendidos. Seguem alguns exemplos adaptados do QECRL: mostrar interesse pelo bem-estar de alguém; partilhar experiências; evitar comportamentos de poder ameaçador para o interlocutor etc.

- *As expressões de sabedoria popular* - são conhecimentos que contribuem para a cultura popular. Por exemplo: provérbios, expressões idiomáticas etc.

- *As diferenças de registro.* Para o Conselho da Europa (2001), o conceito de ‘registro’ tem relação com as “diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes” (p. 171). Exemplos: Oficial (Está aberta a sessão. Tem a palavra Sua Excelência o senhor Presidente); Formal (Podemos retomar a ordem dos trabalhos, por favor?) etc.

- *Os dialetos e os sotaques.* A competência sociolinguística inclui também a capacidade de reconhecer classe social, origem regional, origem nacional, grupo étnico, grupo profissional... tem relação com o léxico (Madeirense – semilha por batata); a gramática (Português do Brasil – Eu lhe vi por eu o vi) etc.

A *competência pragmática*, no QECRL, é composta pelas competências *discursiva* e *funcional*:

- A *competência pragmática discursiva* é a capacidade de organizar enunciados coerentes em termos de tópico/foco; informação dada/informação nova; sequência

---

<sup>82</sup> “Os exemplos [...] fornecidos para o português não são universalmente aplicáveis e podem ter equivalentes noutras línguas ou não” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169).

natural; capacidade para estruturar e gerir o discurso em termos de: organização temática; coesão e coerência; ordenação lógica; estilo e registro; eficácia retórica.

- A *competência pragmática funcional* é o uso do discurso falado e dos textos escritos. Ela tem a ver não somente com formas linguísticas, como também com a interação. “Os interlocutores estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 178).

As particularidades das competências gerais e comunicativas apresentadas aqui formam as *competências plurais*.

#### **1.4.2 As competências plurais**

Nesse estudo, consideramos *competências plurais* aquelas que comportam dimensões plurilíngues, pluriculturais e interculturais, que os alunos precisam desenvolver para agir em situação de comunicação, em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural, como as competências gerais e comunicativas discutidas aqui.

Para Castellotti e Moore (2011), a *competência plurilíngue e pluricultural* ganhou força a partir da publicação do QECRL, quando levantou discussões importantes sobre pluralidade linguística e cultural e, também, sobre a dimensão intercultural do ensino de LE.

Os autores do QECRL definem competência plurilíngue e pluricultural como a “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.231). Assim, não se considera a aprendizagem de uma LE como se fosse a soma de uma competência para comunicar numa LE com a competência para comunicar na língua materna (LM), de forma compartimentada. Pelo contrário, os aprendentes são reconhecidos como indivíduos que possuem uma competência plurilíngue e pluricultural integrada.

Nos documentos do Conselho da Europa, as definições dessas competências plurilíngue, pluricultural e intercultural aparecem ora entrelaçadas, ora desatreladas. Por *competência intercultural*, por exemplo, há a informação de que esta

[...] permite compreender melhor a alteridade, estabelecer vínculos cognitivos e afetivos entre o que já foi adquirido e qualquer nova experiência de alteridade, desempenhar um papel mediador entre os participantes de dois (ou mais) grupos sociais e suas culturas, e questionar aspectos geralmente considerados evidentes no próprio grupo cultural e seu meio (CONSEIL DE L'EUROPE, 2010, p.16)<sup>83</sup>.

No mesmo documento, há ainda a informação de que “a competência plurilíngue e intercultural pode ser definida como a capacidade de mobilizar [...] o repertório plural de recursos linguísticos e culturais para enfrentar as necessidades de comunicação ou interagir com a alteridade, bem como para desenvolver esse repertório”<sup>84</sup>.

Para Blanchet (2014), a noção de competência plurilíngue e pluricultural “insiste nos aspectos interlinguísticos e interculturais [...] heterogêneos que constituem a unidade de uma competência integrativa do conjunto de recursos linguísticos e culturais de um repertório individual plural (ou coletivo plural partilhado)” (p. 11).

É importante salientar que, embora a literatura insista em usar muito mais a expressão *competência plurilíngue*, esta não será completa se não forem consideradas as suas dimensões pluriculturais e interculturais. Aliás, todas as definições de competências adotadas aqui têm em comum a premissa de que a língua é fenômeno sociocultural, fato esse que nos leva a adotar, neste estudo, os parâmetros de língua-linguagem *interacionista sociodiscursiva*, do grupo de Genebra, de Jean-Paul Bronckart, para discutir questões de textualidade.

---

<sup>83</sup> No original : La compétence interculturelle [...] permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

<sup>84</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, 2010, p.19. No original : La compétence plurilingue et interculturelle peut être définie comme la capacité à mobiliser [...] le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire.



## CAPÍTULO II

### O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O CONTEXTO DE HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL

---

O segundo eixo teórico em que esta pesquisa está assentada é o do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2007a). Trata-se de um quadro teórico-metodológico que compreende o estudo da linguagem nas suas dimensões discursivas e/ou textuais e vê no texto e/ou discurso as únicas manifestações que podem ser observadas das ações de linguagem humana.

As reflexões do ISD serão prioritariamente foco deste capítulo, no entanto, em momentos específicos relacionamo-las a aspectos de heterogeneidade linguístico-cultural. Primeiramente, tratamos do quadro teórico epistemológico e dos princípios gerais do ISD. Em seguida, da sua noção de texto, quando direcionamos o olhar também as particularidades de textos produzidos em situação de diversidade de línguas-culturas. Depois, abordamos a proposta de análise de texto de Bronckart (2007a), trazendo para a discussão o contexto de produção de texto de sujeitos plurilíngues e pluriculturais. Nesses dois últimos momentos, fica clara a necessidade dos dois eixos teóricos adotados nesta pesquisa (ISD e HLC).

As discussões que fazemos aqui, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, estão baseadas em Bronckart (2003/2018) e em pesquisadores de seu grupo de pesquisas da Universidade de Genebra na Suíça (BULEA, 2010; DOLZ, 2004-2011; SCHNEUWLY, 2008/2014...), além de estudiosos brasileiros que se debruçam sobre o ISD (MACHADO, 2005; ROJO, 2005...).

#### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Para uma melhor compreensão do Interacionismo Sociodiscursivo é necessário antes de tudo, apreender o quadro teórico epistemológico que o sustenta, assim como seus princípios gerais.

### 2.1.1 O quadro teórico epistemológico

De acordo com Bronckart (2007a), os princípios teóricos do ISD têm raízes na psicologia da linguagem (que implica que toda unidade linguística deve ser vista como conduta humana) com orientação de princípios epistemológicos oriundos do Interacionismo Social (IS), no qual as condutas humanas são consideradas ações significantes (situadas), produtos de socialização.

Para o autor, a expressão Interacionismo Social está relacionada a uma posição epistemológica geral em que várias correntes da filosofia e das ciências humanas são reconhecidas. O que há em comum entre essas correntes é que todas aderem “à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2007a, p. 21). Ou seja, as condutas humanas específicas (impossíveis de serem interpretadas pela essência biológica - cognitivismo, neurociências; e/ou pelo condicionamento - behaviorismo...), devem ser consideradas na historicidade do humano.

Essas correntes se interessam pelas condições em que se desenvolvem formas particulares de organização social da espécie humana (considerando as interações de caráter semiótico) e pelas características estruturais e funcionais dessas organizações sociais (assim como dessas formas de interação semióticas).

Bronckart (2007a) explica que os princípios epistemológicos adotados pelo ISD (herdados de Vygotsky, 1934/1985...; e que estão de acordo com os de Hegel, Marx e Engels...) encontram-se atualmente revitalizados pelas contribuições da antropologia (LEROI-GOURHAN, 1964/1965); da sociologia (MORIN, 1977) e da filosofia (HARBERMAS, 1987 e RICOEUR, 1986). Acrescente-se ainda à lista, a releitura crítica da obra de Piaget (1936; 1937; 1946) e as contribuições de autores que discutem: fatos sociais (DURKHEIM, 1898; BOURDIEU, 1980; MOSCOVICI, 1961); interação verbal (VION, 1992); análise de gêneros (BAKHTIN, 1978-1984); formações sociais (FOUCAULT, 1969); interações entre formas de vida e jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1971-1975); análise do signo (SAUSSURE, 1916). Mas foi, sobretudo, na obra de Vygotsky que o ISD encontrou inspiração.

Vygotsky (1947-2002) apresentou uma teoria de aquisição da linguagem, divulgada nos anos 70, que contestava os estudos inatistas e qualquer estudo de base positivista relacionado à linguagem. Ele é o principal representante do Interacionismo Social (IS). Para ele, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento têm origens sociais e externas, e se realiza nas trocas comunicativas. A “Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro” (VYGOTSKY, 2002, p. 10). Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky aponta como um dos princípios básicos de sua teoria o que ele chamou de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP), que “abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém”<sup>85</sup>. De maneira simplista, podemos dizer que a ZDP pode ser imaginada como um *continuum* onde, em um polo está aquele conhecimento que a criança já adquiriu e, no outro, aquele que ela está por adquirir com a ajuda dos pais, professores, responsáveis, colegas de sala de aula etc.

Essa importância dada ao fator sócio histórico para o desenvolvimento da linguagem, a partir da interação entre os sujeitos e o meio social, postulada pelo IS, é também compartilhada pela teoria do discurso de Bakhtin que serviu de fonte para a incorporação dos gêneros e tipos textuais no ISD.

Bakhtin (1895/1975 - 1997), assim como Vygotsky, concebe a linguagem a partir de uma perspectiva social. Para ele, a unidade de comunicação é o enunciado: “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). O enunciado tem, portanto, um caráter real e não convencional. Por ser a unidade comunicativa (ou discursiva), é sempre uma resposta a outro enunciado: “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados [...] todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida”<sup>86</sup>. Na teoria do discurso de Bakhtin, compreende-se que uma língua só pode ser utilizada na forma de enunciados e que a capacidade languageira não se manifesta por palavras, frases ou orações isoladas, mas por gêneros do discurso.

---

<sup>85</sup> VYGOTSKY, 2002, p. 11.

<sup>86</sup> BAKHTIN, 1997, p. 279.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 142), considerando a noção bakhtiniana de gênero, afirmam que esta noção também define as interações dos indivíduos, uma vez que, “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros textuais”.

Segundo Rojo (2005), a teoria dos gêneros *textuais* de Bronckart têm raízes na teoria dos gêneros do *discurso* de Bakhtin, só que com uma leitura diferente, pois a “teoria dos gêneros do discurso centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio históricos e [...] a teoria dos gêneros de texto –, na descrição da materialidade textual” (p. 185). Tal oposição nos parece questionável quando observamos que, para Bronckart (2007a), os gêneros textuais nunca podem ser determinados apenas por critérios linguísticos.

Para Machado (2005), não há um conceito de gênero que possa ser atribuído, isoladamente, a Bronckart, mas sim uma forma contextualizada no quadro da psicologia da linguagem e da didática das línguas – concebida pelo autor e pelo grupo da Universidade de Genebra, consoante com os princípios gerais do ISD.

### **2.1.2 Os princípios gerais**

O ISD, concebido por Jean-Paul Bronckart e sua equipe da Universidade de Genebra, não é um novo modelo de análise do discurso, nem uma nova teoria linguística, psicológica e/ou sociológica. Trata-se de um quadro teórico e epistemológico que partilha e desenvolve princípios do Interacionismo Social, apresentando e/ou desenvolvendo outras questões.

Para o autor, o ISD vai além da linguística, vai ao encontro de uma ciência integrada do humano centrada na formação das práticas de linguagem. Uma ciência situada na contemporaneidade. O quadro teórico visa a “demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (BRONCKART, 2007b, p.20).

Para o ISD, é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações e são nestas que se desenvolve a capacidade mental do ser humano. As condutas verbais são ações de linguagem e estas são concretizadas em textos.

O autor explica ainda que o ISD trata das condições de produção dos textos, de sua classificação e do seu funcionamento em um quadro teórico que concebe as condutas humanas como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização (BRONCKART, 2007a). Ele se opõe a qualquer corrente teórica considerada mentalista e biologizante e adere a uma psicologia interacionista social, que leva o estudo da linguagem à dimensão discursiva e/ ou textual, em duas vertentes: uma que compreende os textos e/ou discursos como as únicas manifestações observáveis das ações de linguagem humana; outra que entende que são nos textos que emergem as relações de interdependência entre produções de linguagem e contexto acional e social.

Para Machado (2005), ainda há certa dificuldade em interpretar o ISD. A autora aponta como um dos problemas que dificultam a sua interpretação “O fato de o ISD estar em contínua construção, o que exige uma leitura extensiva dos textos subjacentes aos atuais” (p. 240). Mas destaca que a temática geral desse quadro teórico discorre sobre texto – ressaltando que essa terminologia, na área do estudo da linguagem, pode apresentar sentidos diferentes.

## 2.2 O TEXTO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL

A discussão sobre a noção de texto no ISD ocorre de maneira genérica. Bronckart (2007a) não teve, obviamente, a intenção de direcioná-la a contextos específicos, como o abordado nesta pesquisa. Nesta subseção, tratamos do assunto, primeiramente, à luz do ISD. Em seguida, direcionamos o foco para textos produzidos em situação específica de heterogeneidade linguístico-cultural.

### 2.2.1 O texto no Interacionismo Sociodiscursivo

Para o ISD a noção de texto “pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita [...] que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2007a, p.71). Por exemplo, uma conversa, um pedido, um bilhete etc.

Em outras palavras, de modo geral, texto pode ser definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2007a, p.75). No âmbito do quadro teórico do ISD, o texto é a unidade comunicativa superior.

Para o ISD, independentemente do tamanho, cada texto tem como características comuns:

- A interdependência com o seu contexto de produção;
- O modo determinado de organização;
- Frases articuladas;
- Mecanismos de textualização;
- Mecanismos enunciativos.

Para Bronckart (2007a), por serem os textos resultados da atividade humana, ligados às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais, há características distintas que definem as múltiplas “espécies de texto”, com características comuns, que são denominadas no ISD de *gêneros de textos*.

- Os gêneros de textos

Os gêneros de textos são entidades relativamente imprecisas, visto que há dificuldade de critérios para classificá-los (BRONCKART, 2007a). De fato, um texto do mesmo gênero pode apresentar vários segmentos de textos, sem que haja uma unidade entre as espécies que apresentam características comuns.

Para o ISD, os gêneros não podem ser identificados a partir de suas propriedades linguísticas, isso porque “se cada texto constitui, de fato, uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser definido por critérios linguísticos” (BRONCKART, 2007a, p.75), ao contrário dos *tipos de discurso*.

- Os tipos de discurso

Os gêneros são em número indeterminado, porém os segmentos que os compõem, não. Estes podem ser identificados por características linguísticas. Esses segmentos que compõem

um gênero são denominados *discurso* ou *tipos de discurso*. Os tipos de discurso que compõem um texto também não são suficientes para caracterizá-lo.

De modo geral, o ISD define texto como “[...] uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de produção particular” (BRONCKART, 2007a, P. 77). Para nós, essa definição de texto pode ser ampliada, quando consideramos o contexto de heterogeneidade linguístico-cultural.

### **2.2.2 O texto e a heterogeneidade linguístico-cultural**

Como já explicado, a noção de texto proposta pelo grupo de Genebra não foi desenvolvida, evidentemente, para discutir textos específicos, como os produzidos por indivíduos/ atores sociais/ aprendentes plurilíngues e pluriculturais de turmas heterogêneas (do ponto de vista linguístico-cultural) de português para estrangeiros - PLE (foco deste estudo). Por isso, acrescentamos essa reflexão a algumas das proposições do ISD. São discussões necessárias para que possamos analisar um recorte de uma realidade com mais precisão, isto é, considerando fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural, como os discutidos no primeiro capítulo.

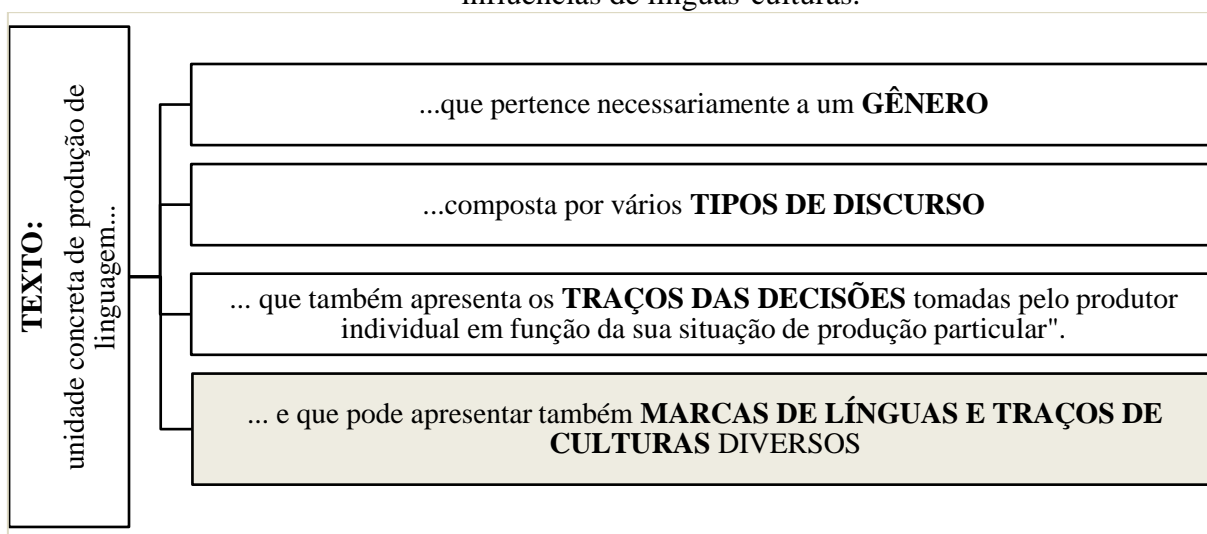
Destacamos que não encontramos, em nenhuma teoria sobre texto, discussões que abordem especificidades como as que aparecem em produções escritas de nossos alunos (impactos de línguas e culturas diversas). O próprio Bronckart (2007a) ressalta que as proposições apresentadas no ISD (assim como em teorias sobre texto), têm caráter de incompletude, e que a diversidade de proposições teóricas existentes sobre o assunto decorre de duas opções. A primeira, de ordem epistemológica e/ou disciplinar, orienta o trabalho dos pesquisadores e os leva "a privilegiar uma ou outra dimensão da textualidade, em detrimento das demais, o que resulta na formulação de modelos necessariamente orientados por essa hierarquização" (BRONCKART, 2007a, p. 77). A segunda opção parece decorrer da "metodologia adotada, dos dados empíricos coletados e das características de análise que lhes é aplicada" <sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> BRONCKART, 2007a, p. 77

Refletindo sobre a nossa experiência com turmas heterogêneas (do ponto de vista linguístico-cultural) e considerando que o nosso produtor individual de texto é um aprendente heterogêneo (do ponto de vista linguístico-cultural) de PLE, propomos acrescentar à noção de texto do ISD uma característica importante para favorecer a compreensão dos textos produzidos pelos atores sociais desta pesquisa: as influências de línguas-culturas na produção textual. Ver ilustração, abaixo.

Figura 2.1. Noção de texto - com base em Bronckart (2007a) – com acréscimo das influências de línguas-culturas.



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

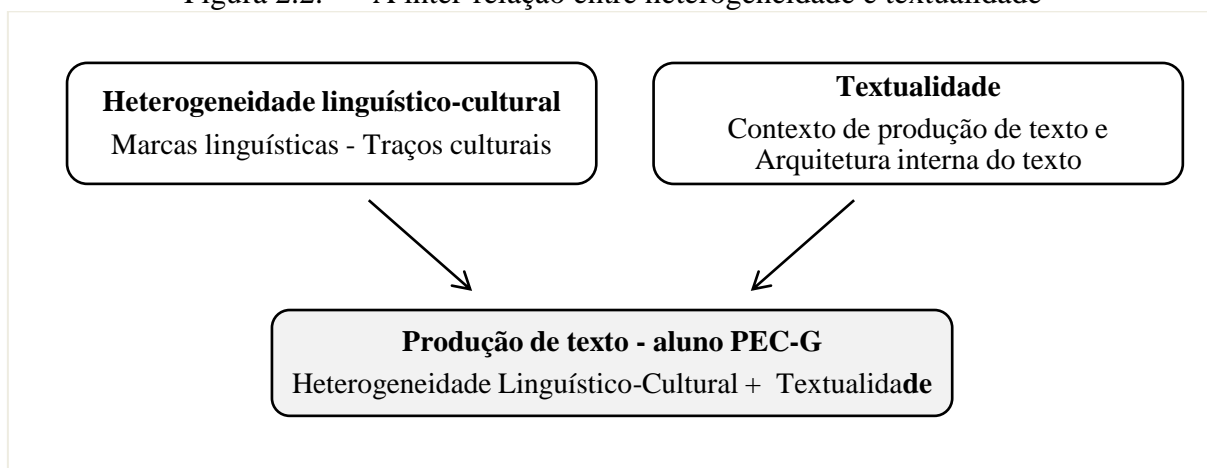
Trazemos essa discussão para nosso estudo porque nosso aluno (produtor/ator social/aprendente heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural) produz textos com marcas de línguas e traços de culturas diversos, durante o processo de ensino-aprendizagem, o que impacta a produção escrita em PLE.

As influências de línguas-culturas não foram consideradas explicitamente no trabalho de Bronckart (2007a), quando ele tratou da noção de texto. Logicamente, o ISD não tem a intenção (nem a obrigação) de situar a reflexão em recortes de realidades (como fizemos aqui). Mas seu autor parece compreender a complexidade e a incompletude do conceito de texto. Ele mesmo afirma que “os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos” (BRONCKART, 2007a, p.77). Um desses parâmetros que cercam a produção textual tem relação com os mundos representados pelos agentes produtores de textos.



Como já explicado neste estudo, os textos produzidos por nossos estudantes apresentaram desvios que estudos, apenas, sobre textualidade não dão conta de resolver. Percebemos que fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural, ora se acentuavam, ora se depreciavam nos textos escritos pelos aprendentes, dependendo da tarefa escrita. Acreditamos que isso pode ter ocorrido porque esses fenômenos têm influência sobre a textualidade. Ver ilustração abaixo.

Figura 2.2. A inter-relação entre heterogeneidade e textualidade



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

A figura, acima, ilustra nossa convicção de que a produção de texto do sujeito plurilíngue-pluricultural é influenciada pela heterogeneidade linguístico-cultural e pelos fatores de textualidade. Por isso acreditamos ser importante observar estes eixos inter-relacionados, a fim de analisar seu impacto na produção textual dos agentes, baseando-nos no modelo de análise de texto do interacionismo sociodiscursivo.

## 2.3 O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

No modelo de análise de texto do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (2007a) propõe uma análise “descendente”, que parte do texto para as unidades menores, em duas perspectivas: uma que considera o texto como processo (as condições de produção de texto) (BULEA, 2010) e outra como produto (a arquitetura textual interna do texto). É desse modelo que tratamos agora, com as devidas adequações ao recorte de nossa pesquisa.

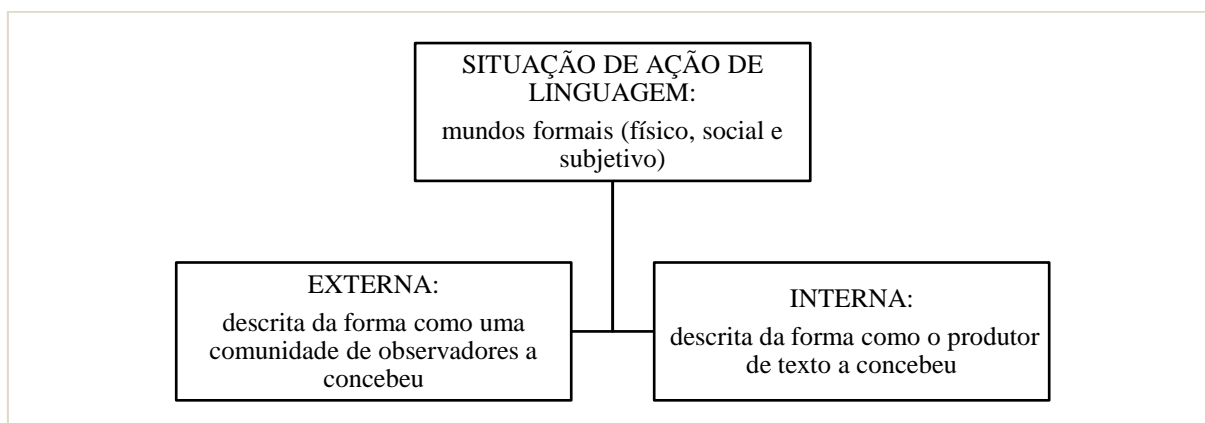
### 2.3.1 As condições de produção dos textos

Ao tratar de condições de produção de texto, Bronckart (2007a) chama atenção para os seguintes parâmetros: situação de ação de linguagem, ação de linguagem e intertexto.

### 2.3.1.1 A situação de ação de linguagem

Para o autor, a *situação de ação de linguagem* pode ser definida como “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 2007a, p. 91). Os mundos formais são “conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a *priori*”<sup>88</sup>. Considerando que, em uma situação de produção, essas representações sociais são apenas versões particulares que o produtor de texto possui, a *situação de ação de linguagem* deve ser categorizada como: externa e interna ou efetiva (ver figura abaixo).

Figura 2.3. A representação de situação de ação de linguagem externa e interna - com base em Bronckart (2007a).



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Uma situação de ação de linguagem é considerada *externa*, quando as características dos mundos formais podem ser descritas por uma comunidade de observadores. Uma situação de ação de linguagem é *interna* ou *efetiva*, quando a descrição ocorre da forma como o produtor as concebeu. Esta última é a que tem maior influência em uma produção textual, mas também é aquela à qual o pesquisador não tem acesso.

Segundo Bronckart (2007a), um pesquisador pode descrever uma situação de ação a partir do quadro comunicativo, do tema, do estatuto do entrevistado. Porém, não pode fazer isso a partir das representações sociais específicas que o agente produtor do texto possui de si, do tema e do quadro comunicativo. Por isso, o pesquisador faz apenas hipóteses, a partir da situação de ação de linguagem externa. Assim, as relações entre texto empírico e situação de ação nunca são diretas.

<sup>88</sup> BRONCKART, 2007a, p. 91

O autor afirma também que, para produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas representações dos mundos físico, social e subjetivo. Esses três mundos se mobilizam em duas direções distintas: uma referente ao *contexto de produção de texto* e outra referente ao *conteúdo temático*.

- O contexto de produção textual

Ainda segundo Bronckart (2007a), o *contexto de produção de texto* é subdividido em dois planos, o *físico* e o *sócio/subjetivo*, e está relacionado, sobretudo, com os fatores que exercem influência sobre a organização textual. O autor diz compreender que múltiplos aspectos de uma situação de ação podem ser mencionados na organização textual como, o estado emocional do agente, o clima etc. Ele opta, porém, assim como a maioria dos teóricos, pelos fatores que exercem uma influência necessária na organização textual. Esses fatores são reagrupados em dois conjuntos: um tem relação com o mundo físico e o outro com o mundo sócio/subjetivo.

- O *mundo físico* pode ser definido a partir de quatro parâmetros:

- ✓ O *lugar* (onde o texto é produzido);
- ✓ O *momento* da produção textual;
- ✓ O *emissor* (produtor/locutor) que produz o texto (oral ou escrito);
- ✓ O *receptor* que percebe ou recebe o texto.

Bronckart (2007a, p. 93) afirma que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”.

- O *mundo sócio/subjetivo* é também constituído por quatro parâmetros:

- ✓ O *lugar social* (ex: escola, família etc.);
- ✓ A *posição social do emissor* (enunciador) que produz o texto (ex: aluno, professor, mãe, pai etc.);
- ✓ A *posição social do receptor* (destinatário) do texto (ex: colega, namorado, esposo etc.);
- ✓ E, por fim, o *objetivo* da interação, o efeito que o locutor deseja causar no interlocutor.

Para Bronckart (2007a, p. 94), a produção de todo texto inscreve-se no âmbito das atividades de uma formação social, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo *social* (normas, valores, regras etc.) e o mundo *subjetivo* (imagem que o agente dá de si ao agir).

- O conteúdo temático.

No que diz respeito ao *conteúdo temático*, Bronckart (2007a) afirma que um texto pode ter como tema fenômenos concernentes tanto ao mundo físico “(a descrição de um animal e da sua condição de vida, por exemplo)”, quanto ao mundo social “(discutir, por exemplo, valores utilizados por um grupo)” (p. 97). Pode ainda veicular temas mais subjetivos e combinar temas concernentes aos três mundos (físico, social e subjetivo).

Na mesma obra, o autor ressalta que os parâmetros referentes ao *contexto* e ao *conteúdo temático* são representações construídas pelo agente produtor do texto e dependem do seu conhecimento estocado e organizado na sua memória, desencadeado anteriormente pelas ações de linguagem.

#### 2.3.1.2 A ação de linguagem

Para o ISD a *ação de linguagem*, como qualquer ação humana, pode ser definida em dois níveis: o sociológico e o psicológico.

No nível sociológico, a ação de linguagem pode ser vista “como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (BRONCKART, 2007a, p.99). No nível psicológico, a ação de linguagem pode ser compreendida “como um conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”<sup>89</sup>. Percebemos, pois, que uma ação de linguagem é fruto tanto de uma formação social discursiva, quanto de uma atividade individual.

O segundo nível, o *psicológico*, é o que mais interessa ao ISD. Nele, a ação de linguagem reúne e integra, como afirma Bronckart (2007a), o contexto de produção de texto e o conteúdo temático, mobilizados pelos agentes em uma produção textual. Para a descrição de

---

<sup>89</sup> BRONCKART, 2007a, p.99.

uma ação de linguagem é necessário “identificar valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizados” (BRONCKART, 2007a, p.99). Já as representações sobre uma interação de comunicação são construídas pelo agente produtor, que por conhecer bem a sua situação de espaço e de tempo, mobiliza representações do mundo em forma de conteúdo temático, para intervir no ato da interação verbal. Quando a ação de linguagem pode ser definida pelas representações disponíveis no agente, constitui uma unidade psicológica.

O autor ressalta, ainda, que a ação de linguagem, no nível psicológico, é apenas uma base de orientação que leva o agente a tomar algumas decisões na produção textual como, por exemplo, a escolha do gênero que deve ser acionado no momento da interação verbal. Aliás, a última proposição apresentada pelo ISD, quando trata das condições de produção de texto, é exatamente a do intertexto.

#### 2.3.1.3 O intertexto

Para Bronckart (2007a), *intertexto* é o conjunto de gêneros textuais elaborados por gerações que são utilizados, e até transformados, de acordo com as novas formações sociais. O agente que produz o texto é um indivíduo inserido em formações sociais discursivas – determinadas sócio-historicamente – que interage mobilizando outros discursos, outros textos, diferentes gêneros textuais.

Para o autor, embora esse agente não tenha um conhecimento total de determinado gênero disponível em sociedade (sua funcionalidade e/ou elementos linguísticos), ele aprendeu a reconhecê-lo, devido à situação de ação que vivenciou. Um agente escolhe um modelo textual a ser utilizado em uma situação de ação, com base no “conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização” (BRONCKART, 2007a, p. 101).

Essa escolha tem dois tipos de valores envolvidos: um valor atribuído pelo agente em relação à situação de ação (representação do contexto físico e sócio subjetivo); o outro tem relação com os valores de uso de um gênero; isso porque o gênero tem que ser eficaz para a realização de uma determinada ação de linguagem.

A discussão acima, sobre as condições de produção de texto, considerando a situação de ação, a ação de linguagem e o intertexto; embora importante, parece-nos muito ampla para o recorte de nossa pesquisa. Nesse sentido, vale aqui uma reflexão (apoiada na proposta do ISD) sobre as condições de produção de texto em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural.

### **2.3.2 As condições de produção dos textos e a heterogeneidade linguístico-cultural**

Como tratamos aqui de tarefas de produção escrita em ambiente escolar, categorizamos o contexto de produção de texto em: *real* (o apresentado por Bronckart) e *simulado*. Acrescentamos ainda, a cada um deles, um *plano cultural* para podermos levar em conta o contexto de heterogeneidade linguístico-cultural.

#### 2.3.2.1 A situação de ação de linguagem – o contexto “simulado”

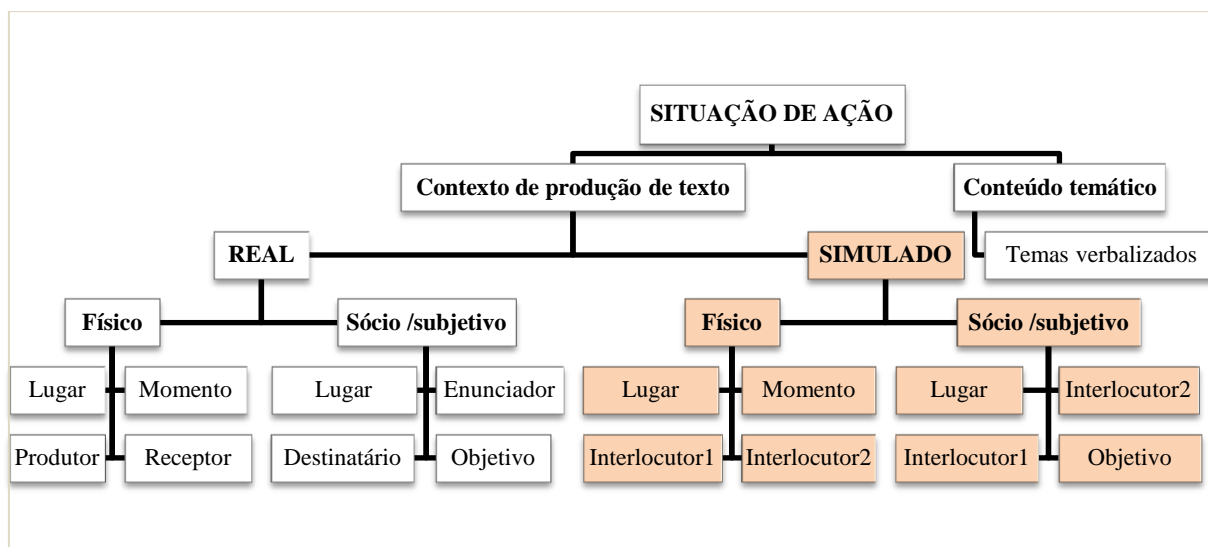
Nossa decisão de dividir o contexto, tal como apresentado por Bronckart (2007a) em contexto *real* e *simulado* (ver figura a seguir) se deve ao fato de que, ao produzir textos escritos em ambiente escolar, como os que analisaremos nesta pesquisa, o aprendente não o faz apenas na condição do aluno que terá seu texto corrigido para receber uma nota, mas também porque é um aprendente/ator social/usuário da língua que cumpre tarefas sociais<sup>90</sup>.

Ao cumprir tarefas em ambiente escolar, o aprendente precisa desempenhar, além do seu papel social de aluno, outros, *simulados*, pois impossíveis de serem efetivamente realizadas em sala de aula. Por exemplo, colocar-se na situação de médico, jornalista etc. É claro que essa divisão ocorre mais por uma questão didática, já que o contexto *simulado* comporta aspectos do contexto *real* (embora o contrário não seja verdade).

---

<sup>90</sup> Cf. Conselho da Europa (2001).

Figura 2.4. A situação de ação - o contexto “simulado”



Fonte: elaborada pela autora do trabalho (SALES, 2014).

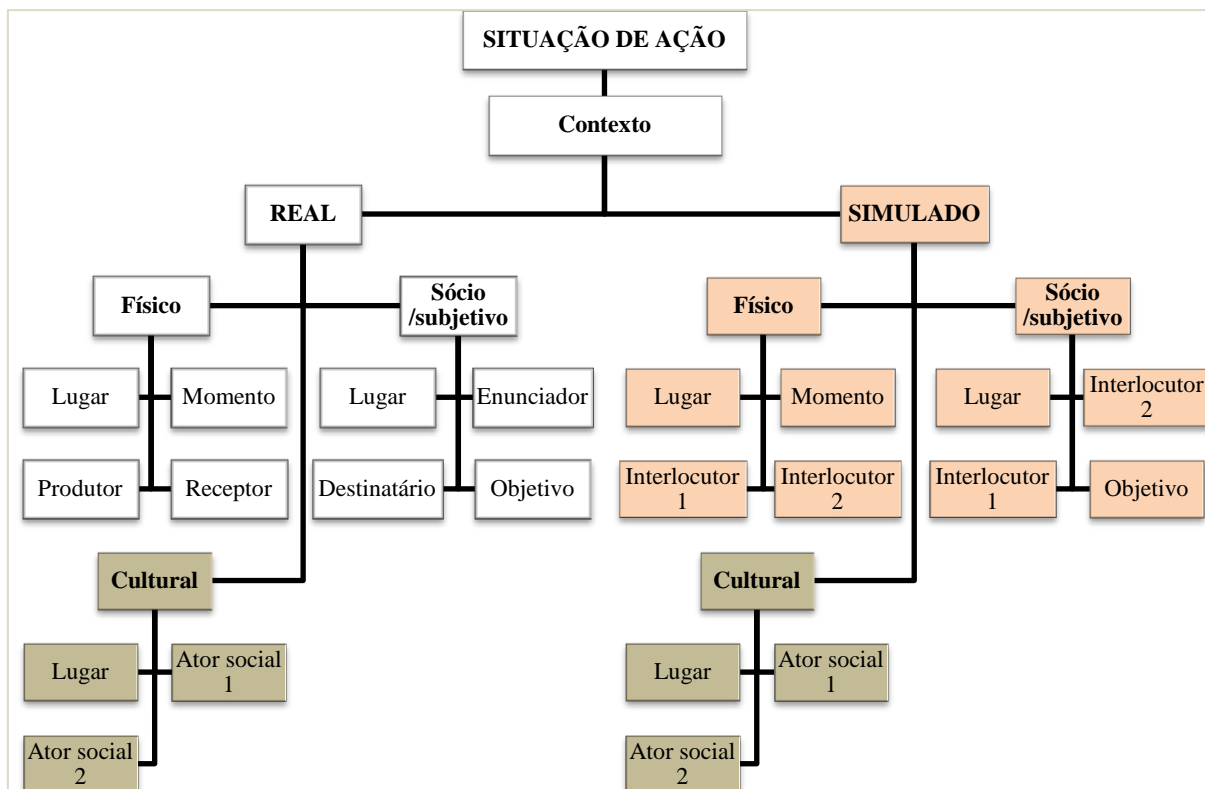
O contexto *real*, ilustrado na figura acima, é aquele proposto por Bronckart (2007a), que traz aspectos referentes a uma dada situação real de produção textual, em qualquer ambiente. Já o contexto *simulado* é aquele que ocorre em ambiente escolar na simulação de tarefas, visto que também pode influenciar uma produção textual.

O contexto *simulado* ajuda a compreender o contexto de produção de texto de qualquer aluno que realiza tarefas de produção escrita (como as que trataremos neste estudo), independentemente de estar ou não em turma heterogênea (do ponto de vista linguístico-cultural). Neste estudo, esse contexto está sempre atrelado à *dimensão cultural*.

### 2.3.2.2 A situação de ação de linguagem – a dimensão cultural

A dimensão cultural influencia bastante a organização textual do agente produtor de texto de turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural. Por isso acrescentamos, tanto ao contexto *real*, quanto ao *simulado*, o plano cultural (ver figura a seguir).

Figura 2.5. Os contextos *real* e *simulado* com a inserção do plano cultural



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Consideramos o *plano cultural* a partir dos seguintes parâmetros:

- O lugar: país (países) que influencia(m) linguística e culturalmente a elaboração do texto;
- O ator social 1: a identidade/personalidade plural do ator social/ produtor/ aprendiz que produz o texto e suas influências culturais;
- O ator social 2: aquele que percebe ou recebe o texto e como ele é apresentado pelo ator/social 1 que é plurilíngue e pluricultural.

Ressaltamos que compreendemos, obviamente, que o ISD não descarta o plano cultural na sua proposta de análise de textos. De fato se, como afirma Bronckart (2007a, p. 93), “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”, fatores culturais estão presentes em textos de aprendentes heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural, já que os estudantes não abandonam, totalmente, especificidades de suas línguas-culturas, durante o processo de aprendizagem da língua alvo. O que propomos aqui é um direcionamento desse plano, para o nosso contexto de pesquisa.



A nossa inquietação a respeito do contexto de produção de texto não é sem sentido. O próprio Bronckart (2004) já sinalizou que há uma necessidade de se rever as situações de produção de linguagem e que esse é “um dos eixos capitais que o futuro trabalho de reflexão do ISD se deve orientar” (PEREIRA; GRAÇA, 2007 p. 181).

Outro eixo que merece atenção, segundo Bronckart (2004), é o da *arquitetura interna* dos textos. Embora esta não seja foco deste estudo, cabe aqui uma breve discussão.

### 2.3.3 A arquitetura interna dos textos

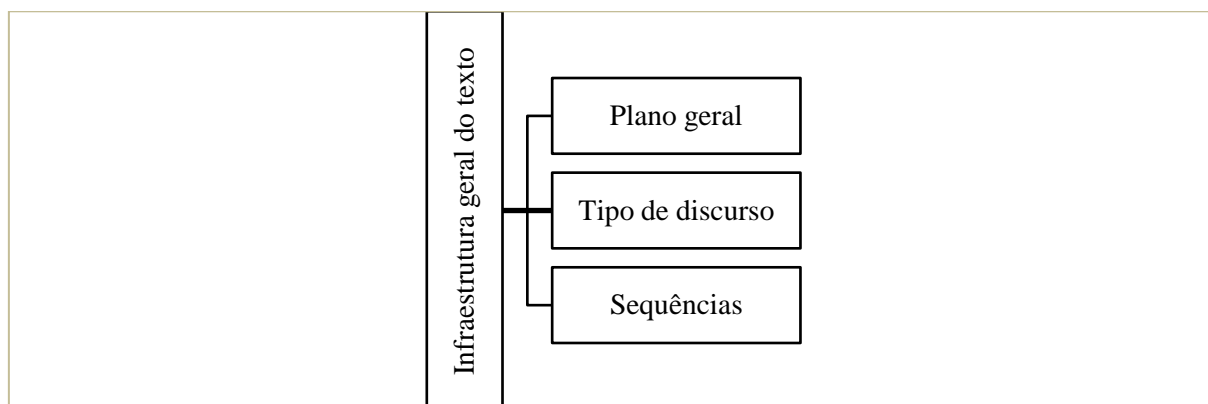
Para Bronckart (2007a, p. 119), “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos”, que definem o que o autor chama de folheado textual.

- A infraestrutura geral: o nível mais profundo do texto;
- Os mecanismos de textualização: o nível intermediário;
- Os mecanismos de enunciação: o nível mais superficial.

#### 2.3.3.1 A infraestrutura geral do texto

De acordo com Bronckart (2007a, p. 120), a *infraestrutura geral do texto* “é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação, entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparecem”. Ver figura a seguir.

Figura 2.6. A infraestrutura geral do texto – com base em Bronckart (2007a).



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

**O plano geral** (que pode ser compreendido como um resumo) refere-se à organização do conteúdo temático. Ou melhor, são reorganizações de representações/conhecimentos,

estocados na memória do agente, em estruturas sintáticas, em uma dada produção textual (BRONCKART, 2007a).

**Os tipos de discurso**, propostos pelo ISD, trata-se “de um conjunto finito de categorias recorrentes nas línguas naturais que funcionam como universais, diretamente relacionadas aos recursos gramaticais das línguas [...]” (BALTAR, 2007, p. 145). Eles refletem os engajamentos enunciativos, em vista da interação verbal que ocorre por meio de um gênero textual e estão relacionados ao raciocínio, ao pensamento consciente. O tipo de discurso tem relação com os diferentes segmentos que o texto apresenta. Ex.: segmento de discurso teórico, de narração, de interação etc. As articulações entre tipos de discurso compreendem o encaixamento de segmentos de discurso. Ex. o encaixamento de um discurso direto em um segmento de narração etc.

**As sequências**, discutidas por Bronckart (2007a), têm como base a ideia geral de sequência abordada por Adam (1992). Para este, as sequências são protótipos de que os interlocutores dispõem, isto é, modelos abstratos que, nos textos empíricos, são concretizados em tipos linguísticos. Há cinco tipos básicos de sequências: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal. Nesse estudo, interessam-nos mais a sequência argumentativa (a que mais foi percebida nos textos de nossos alunos).

Bronckart (2007a), citando abordagens desenvolvidas por Apothéloz; Borel e Pequignat (1984), entre outras, afirma que “o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema” (p.226). Para sustentar a *tese* são apresentados dados novos (processo de inferência) que orientam o texto para a conclusão ou para uma nova tese. No processo argumentativo, essas inferências podem ser apoiadas por justificações, suportes ou restrições que determinam a força da conclusão. O protótipo da sequência argumentativa ocorre em fases: premissa (ou dados) – a constatação de partida; apresentação de argumentos; apresentação de contra-argumentos; conclusão ou nova tese (BRONCKART, 2007a).

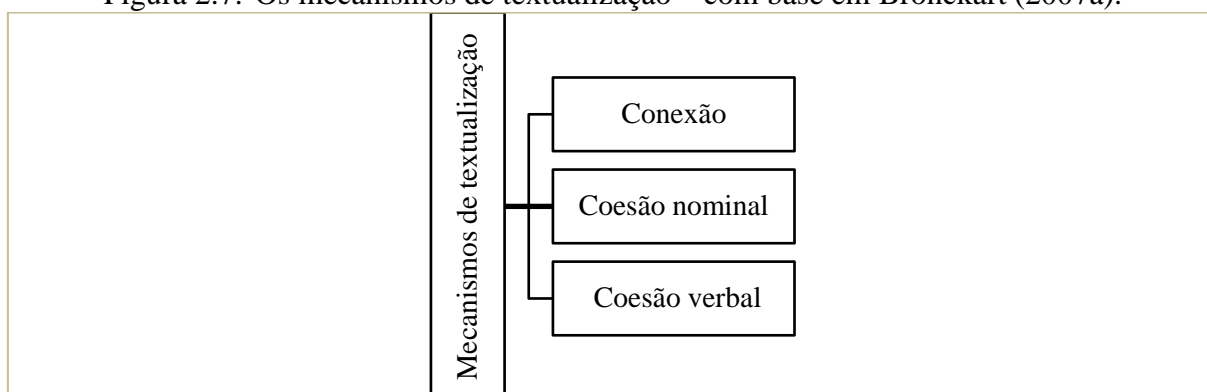
Bronckart (2010) ressalta que a abordagem de Adam se inscreve em uma tradição de abordagem de texto na qual o autor dá muita importância “às sequências lineares que organizam as frases de um texto, ou às sequências como modos de planificação dos textos, postulando que podemos distinguir tipos de textos pelo tipo de sequência específica que os organiza” (p.169).

De acordo com o ISD, o nível da infraestrutura geral do texto (plano geral, tipos de discursos e sequências), interage com dois outros: o dos mecanismos de textualização e o dos mecanismos enunciativos.

### 2.3.3.2 Os mecanismos de textualização

Os *mecanismos de textualização*, que promovem a coerência temática, propostos pelo ISD são: a *conexão*, a *coesão nominal* e a *coesão verbal*. Ver figura abaixo.

Figura 2.7. Os mecanismos de textualização – com base em Bronckart (2007a).



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Os *mecanismos de conexão* (conjunções, advérbios locuções adverbiais etc.) marcam as articulações da progressão temática entre tipos de discurso, fases de uma sequência etc., em uma produção textual. A *coesão nominal* (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, sintagmas etc.) introduz temas e ou personagens nos textos. Já os mecanismos de *coesão verbal* (estado, acontecimento, ações etc.) promovem a organização temporal ou hierárquica dos processos textuais.

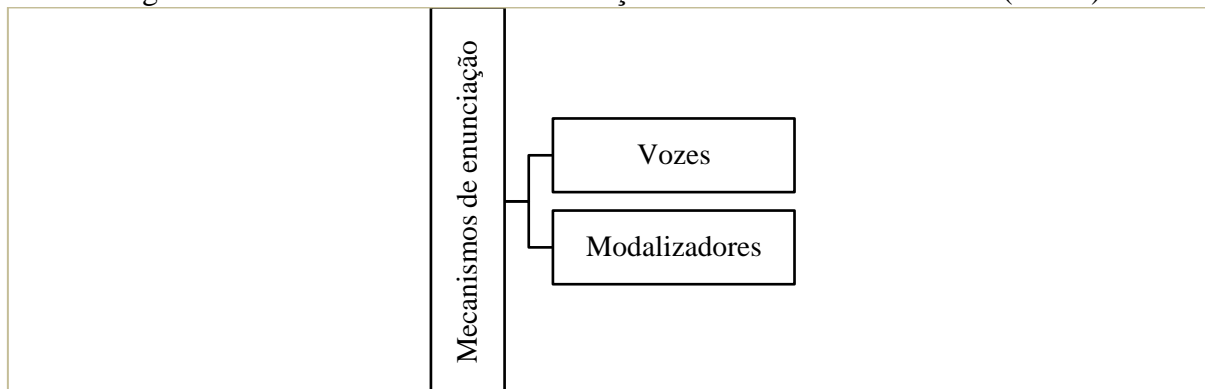
De fato, os mecanismos de textualização são “um conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal), quanto à coerência *enunciativa* (pela distribuição das vozes e das modalizações)” (BRONCKART, 2010, p.170-171).

### 2.3.3.3 Os mecanismos enunciativos

Os *mecanismos de enunciação* contribuem para a coerência pragmática ou interativa do texto, para “o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos [...] e traduzem as diversas

avaliações [...] sobre algum aspecto do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p.130). Ver figura abaixo.

Figura 2.8. Os mecanismos de enunciação – com base em Bronckart (2007a).



Fonte: elaborada pela autora do trabalho.

Para o ISD, os posicionamentos enunciativos são as diversas **vozes** que aparecem no texto e que podem ser reagrupadas: na voz do autor empírico, nas vozes sociais (outras pessoas ou instituições), nas vozes do personagem.

Já as **modalizações** são avaliações relacionadas a algum aspecto do conteúdo temático. O ISD apresenta quatro subconjuntos delas: 1) As lógicas (que consistem em julgamento de valor de verdade; 2) As deônticas (que avaliam o que é enunciado, considerando valores sociais); 3) As apreciativas (que traduzem julgamentos mais subjetivos, considerando seus valores de acordo com a instância que as avalia); 4) As pragmáticas (que introduzem um julgamento em relação à capacidade de ação, intenção e razões, de responsabilidade de um personagem).

Esses três níveis de texto (infraestrutura geral; mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação), que constituem a arquitetura textual, são contemplados na segunda parte do modelo de análise de texto do ISD. Para este estudo, interessa-nos mais a primeira parte do modelo – a que comporta *as condições de produção dos textos* – uma vez que foi observando o contexto no qual os textos de nossos alunos foram produzidos, que compreendemos particularidades textuais afetadas por aspectos de heterogeneidade linguístico-cultural. Tal procedimento de análise (considerando as condições de produção dos textos de nossos alunos) está descrito na segunda parte desse estudo, no percurso metodológico, a seguir.

---

## SEGUNDA PARTE

A metodologia

### **O PERCURSO METODOLÓGICO**

Na segunda parte desse estudo tratamos da metodologia adotada. A discussão ocorre em quatro capítulos. No primeiro, o do Contexto, discorremos o *locus* e os sujeitos. No segundo, o dos Métodos, abordamos a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação e a biografia languageira. No terceiro, o do *Corpus*, nos concentramos no processo de constituição, seleção e análise de dados. Por fim, no quarto capítulo – o das oficinas – descrevemos os procedimentos adotados na oficina de PE de 2018.

A resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva. Por isso, pode-se e deve-se lutar contra as incertezas da ação; pode-se mesmo superá-las em curto ou em médio prazo, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza (MORIN, 2002, p.91).

# CAPÍTULO I

## O CONTEXTO DA PESQUISA

---

Neste primeiro capítulo metodológico, descrevemos o contexto em que foi realizada a pesquisa sobre o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE. Primeiramente, tratamos do *Locus* – apresentando a IES, assim como o projeto de extensão, o curso de PLE, o PEC-G e o Celpe-Bras. Em seguida, tratamos dos sujeitos que fizeram parte desse estudo, assim como do perfil de cada uma das quatro turmas heterogêneas.

### 1.1 O *LOCUS* DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), uma das subunidades acadêmica do Instituto de Letras e Comunicação (ILC)<sup>91</sup>, órgão interdisciplinar, com autonomia acadêmica e administrativa, da Universidade Federal do Pará (UFPA) – instituição de ensino público superior, localizada na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. A FALEM oferece cursos de licenciatura em Letras com habilitações em Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa a estudantes, ao final da educação básica – que se submeteram ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>92</sup>.

A Faculdade mantém, também, entre outros, dois Projetos de Extensão que visam à promoção de línguas estrangeiras. O Projeto intitulado “Cursos Livres de Línguas Estrangeiras”, oferece cursos de Alemão, Árabe, Espanhol, Francês, Inglês, Libras (à comunidade acadêmica e a interessados que tenham concluído o Ensino Médio) e Português (a estrangeiros que tenham interesse em aprender o nosso idioma), mediante uma mensalidade. O Projeto de Extensão denominado de “Português Língua Estrangeira” (único

---

<sup>91</sup> “Atualmente, fazem parte da estrutura acadêmico-administrativa do ILC como subunidades acadêmicas a Faculdade de Comunicação (FACOM), a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), a Faculdade de Letras (FALE), o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), com o Mestrado em Letras, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e o Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom) com o Mestrado e o Doutorado em Comunicação da UFPA”. Fonte: <<http://www.ilc.ufpa.br/index.php/apresentacao>>.

<sup>92</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar ao final da educação básica e colabora para o acesso à educação superior por meio de, entre outros, convênios com IES. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>.

que interessa a este estudo) oferece, entre outros, cursos de Português direcionados, exclusiva e gratuitamente, a estudantes oriundos do Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G).

### **1.1.1 O Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”**

O Projeto “Português Língua Estrangeira” foi proposto, pela professora Cláudia Silveira, ao departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (atual Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas) e ao Conselho do Centro de Letras e Artes (atual Instituto de Letras e Comunicação) da UFPA, em 2005, devido a uma demanda considerável de estudantes estrangeiros em nossa IES, que precisavam aprender o nosso idioma. O objetivo mais amplo do projeto foi “estudar as peculiaridades do ensino de Português como Língua Estrangeira, dotando a UFPA de competências para propor/ministrar cursos (presenciais e a distância) a estrangeiros” (SILVEIRA; BATISTA, 2007, p. 120). Com o trabalho, buscava-se ainda criar uma área de pesquisa em PLE e de preparar profissionais para o ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros. Era a primeira vez que se cogitava, na UFPA, um trabalho sobre o Ensino-Aprendizagem do Português direcionado ao público estrangeiro.

Em 2006 o projeto foi aprovado pelas instâncias legais e, então, criou-se efetivamente o “Grupo de Estudos Português Língua Estrangeira”. Os objetivos do Grupo, obviamente, se alinhavam ao do projeto: desenvolver o ensino e a pesquisa do Português para Estrangeiros, na UFPA, e capacitar alunos da graduação de Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Português) para ministrarem aulas de Português a alunos Estrangeiros, oriundos de programas de intercâmbio como o PEC-G, o CAPES/Brafitec, e o Cooperação Brasil-EUA (SANTOS, BATISTA, SILVA, 2015).

De 2006 a 2007, diversas atividades foram realizadas pelo Grupo como: estudo de orientações gerais sobre o ensino-aprendizagem em LE e em PLE; pesquisas a respeito das diretrizes do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) etc. Aliás, os primeiros documentos investigados pelo Grupo foram exatamente a respeito do Celpe-Bras. O interesse pelo exame levou a coordenação do Projeto PLE a solicitar ao MEC a inclusão da UFPA como posto aplicador do exame.

De acordo com Santos, Batista e Silva (2015), uma das condições exigidas pelo MEC para que a UFPA se tornasse posto aplicador do Celpe-Bras, era que a nossa IES ofertasse

curso de Português para Estrangeiros, de modo presencial ou *online*. Na realidade, essa exigência do MEC passou a vigorar oficialmente somente a partir de 2013.

A PORTARIA Nº 334, DE 2 DE JULHO de 2013<sup>93</sup>, que dispõe sobre o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de Postos Aplicadores e define procedimentos para aplicação do Exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); no Art. 7º, item VI, visa que, “Ao solicitar o credenciamento, o interessado a Posto Aplicador deverá enviar entre outros, “Comprovação de que a instituição mantém o ensino regular de Português como Língua Estrangeira há, pelo menos, três anos” (BRASIL, 2013a).

Na época (mesmo sem a Portaria do MEC), a UFPA se comprometeu a criar um curso *online* de PLE. Embora tal exigência não tenha sido atendida de imediato, a nossa IES foi credenciada como posto aplicador do Celpe-Bras, já em agosto de 2006. Nesse mesmo ano, a instituição realizou a primeira aplicação do exame para seis examinandos, no dia 26 de outubro de 2006. Vale ressaltar que, antes das provas serem realizadas alguns membros do Grupo participaram de treinamentos para o exame, oferecidos pelo MEC (SANTOS, BATISTA E SILVA, 2015).

Em 2008, houve mudança na coordenação do Projeto “Português Língua Estrangeira”. Quem assumiu o cargo foi o Prof. Dr. José Carlos C. da Cunha, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

No mesmo ano, a nova coordenação ofertou o primeiro (e único até o momento) Curso de Especialização de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (Lato Sensu), da UFPA, em formato presencial (2008/2009) – aos membros do Grupo de Pesquisa e a todos que tivessem interesse em (e estivessem aptos a) realizar um curso de pós-graduação.

Ainda em 2008, a coordenação abandonou a ideia de curso *online* de PLE (o qual nunca chegou a sair do papel) e ofertou o primeiro Curso de PLE da UFPA, em formato presencial. O curso foi oferecido gratuita e exclusivamente a estudantes oriundos do Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G) – com presença rara de estudantes de outros programas. As

---

<sup>93</sup> Cf. [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30786644/do1-2013-07-04-portaria-n-334-de-2-de-julho-de-2013-30786638](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30786644/do1-2013-07-04-portaria-n-334-de-2-de-julho-de-2013-30786638)



aulas eram ministradas entre os meses de março e outubro (4 horas/aula por dia, de segunda a sexta-feira), por professores(-estagiários), alunos de graduação (Letras: Francês, Inglês e Espanhol) e de pós-graduação em Letras da UFPA. O trabalho era realizado com base, principalmente, no conjunto pedagógico Novo Avenida Brasil I, II e III (estudado e sugerido pelo Grupo, desde a gestão anterior) e em documentos autênticos. As aulas também eram orientadas para o exame Celpe-Bras, quando um dos professores direcionava o trabalho, especificamente, para o desenvolvimento das competências da oralidade e outro para as competências da escrita em português (conforme as exigências do exame). Nessas ocasiões, eram realizados também diversos simulados do exame Celpe-Bras. Esse formato mais amplo do curso permanece até hoje.

Em reuniões semanais (ou quinzenais), a coordenação conversava com o Grupo a respeito do andamento do Curso de PLE, discutia textos teóricos, dava as orientações metodológicas sobre o ensino-aprendizagem do PLE e tratava de problemas de sala de aula que deveriam ser foco de análise.

Essa segunda coordenação do projeto/curso de PLE permaneceu até 2011. A partir desse ano, as pesquisas em PLE na UFPA continuaram a ser coordenadas pelo Professor Dr. José Carlos Chaves da Cunha, mas com o seu próprio Grupo de Pesquisa: o “Grupo de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)”, que atuava na UFPA desde 1994.

Os principais trabalhos desenvolvidos pelo GEALC, sobre PLE, que datam de 2011 a 2019 (ver quadro a seguir), tiveram como objetivo investigar o *Impacto da heterogeneidade linguístico-cultural no Ensino-Aprendizagem do Português Língua Estrangeira*. São estudos que estavam atrelados à pesquisa *Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural*, coordenada pelo professor, na UFPA.

De 2012 a 2014, a coordenação do projeto de PLE passou para a Prof. Dra. Rosana Assef Faciola, que deu continuidade ao curso de Português Língua Estrangeira, a alunos do PEC-G, conforme a proposta anterior.

Em 2015, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Myriam Cunha assumiu a coordenação do projeto/curso. Essa gestão, além de abrir espaço, também, para pesquisadores de outras Universidades

desenvolverem seus estudos em PLE na UFPA, começou a promover um intenso trabalho de formação de professores, convidando docentes/pesquisadores que finalizaram seus estudos em PLE, em nossa universidade, para discutirem os resultados de suas pesquisas junto aos novos professores(-estagiários)/pesquisadores.

De fato, até 2019 foram concluídas, pelo menos, 29 publicações em Ensino-Aprendizagem em PLE na UFPA, entre: trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e capítulos de livros publicados (ver quadro a seguir). Além desses trabalhos, há outros em fase de finalização. Em 2020 teremos mais uma tese de doutorado, duas dissertações de mestrado e vários artigos, focados no PLE, que foram desenvolvidos exclusivamente na UFPA. Teremos ainda duas teses de doutorado, de alunos da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que concentraram seus campos de estudos no curso de PLE da UFPA.

Quadro 1.1. Pesquisas na área de PLE na UFPA – de 2008 e 2019.

<b>Trabalho de Conclusão de curso – TCC</b>	
1.	SILVA, Renata (2008);
2.	SANTOS, Edirnelis (2008).
<b>Mestrado</b>	
3.	BATISTA, Marcos (2010);
4.	GAYA, Karina (2010);
5.	SILVA, Luciana (2011);
6.	SANTOS, Edirnelis (2012);
7.	SILVA, Renata (2012);
8.	SALES, Hellen (2014).
<b>Doutorado</b>	
9.	SANTOS, Janderson (2017);
10.	CUNHA, Arimir (2018);
11.	SALES, Hellen (2019)
<b>Artigos e capítulos de livros</b>	
12.	SILVEIRA, Cláudia; BATISTA, Marcos (2007);
13.	CUNHA, José Carlos; SANTOS, Edirnelis (2013);
14.	SALES, Hellen; CUNHA, José Carlos (2013);
15.	SALES, Hellen (2013);
16.	SALES, Hellen; SOUSA Washington (2013);
17.	SANTOS, Hedson; CUNHA, José Carlos (2013)
18.	SALES, Hellen; CUNHA, José Carlos (2014);
19.	CUNHA, José Carlos; SANTOS, Edirnelis (2015);
20.	SANTOS, Edirnelis; BATISTA, Marcos e DÓRIA, Renata (2015);
21.	CUNHA, José Carlos; BASTOS, Amanda (2016);
22.	SANTOS, Edirnelis; CUNHA, José Carlos (2016);
23.	CUNHA, José Carlos; SANTOS, Edirnelis (2016);
24.	CUNHA, Arimir; DA CUNHA, José Carlos (2017);
25.	SANTOS, Janderson; CUNHA, José Carlos (2017);
26.	FERREIRA, Michele; CUNHA, José Carlos (2018);
27.	SILVA, Fernanda; Cunha Myriam (2018);
28.	BASTOS, Amanda; SILVA, Fernanda; OLIVEIRA, Márcia (2019);
29.	SALES, Hellen (2019).

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

A maioria dos trabalhos acima também foi apresentada em diversos eventos nacionais e internacionais como: VII SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (Porto de Galinhas-Pernambuco, 2019); IV e VI CIELLA – Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (Belém – Pará – UFPA, 2013 e 2018); XII PLE – Encontro de Português Língua Estrangeira e III CPLI – Congresso de Português Língua Internacional (Niterói – Rio de Janeiro – UFF, 2016); Colloque Pluralité linguistique et culturelle en Amérique Latine: politiques linguistiques, représentations et pratiques à l’université (São Paulo – SP – USP, 2015); III e IV SISEL – Seminário Interação e subjetividade no ensino de línguas (Belém – Pará – UFPA, 2013 e 2018); VII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (Fortaleza – Ceará – UFC, 2013); SIPLE – Simpósio da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (Belo Horizonte – Minas Gerais, 2012) etc.

Vale ressaltar que todos os estudos em PLE na UFPA se concretizaram graças ao esforço dos professores-estagiários (que além de ministrar aulas também desenvolvem pesquisas) e de seus orientadores que não dispõem ainda de condições adequadas para desenvolver seus trabalhos em nossa IES. De fato, embora exista há mais de 10 anos na UFPA, o curso de PLE infelizmente ainda não é institucionalizado, o que acarreta problemas para a sua manutenção. Entre as dificuldades enfrentadas está a de contratação de professores. O curso não tem professor fixo, ainda hoje, quem ministra as aulas são, em geral, professores(-estagiários)/pesquisadores/voluntários de cursos de graduação e/ou pós-graduação em línguas estrangeiras e em português língua materna. A maioria deles é estudante da UFPA, mas há também alguns provenientes de outras universidades, como da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que realizam pesquisas em PLE na UFPA, por isso, também ministram as aulas para os estudantes do Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G).

### **1.1.2 O Programa Estudante Convênio Graduação**

O Programa de Estudantes Convênio Graduação (PEC-G), desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e

culturais. O programa seleciona estudantes estrangeiros, preferencialmente, entre 18 e 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no Brasil.

Até o ano de 2019, podiam se inscrever no programa estudantes de países oriundos da África, Ásia, Oceania, América Latina e Caribe. No EDITAL N° 34/2019<sup>94</sup>, referente ao Processo Seletivo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, para o ano letivo de 2020, foram incluídos mais três países que, de acordo com o edital, estão situados na Europa. Ver quadro abaixo.

Quadro 1.2. Países participantes do PEC-G, com base no edital n° 34/2019.

<b>África</b>	<b>América Latina e Caribe</b>	<b>Ásia e Oceania</b>	<b>Europa</b>
1. África do Sul,	1. Antígua e Barbuda,	1. China,	1. Armênia,
2. Angola,	2. Argentina,	2. Índia,	2. Macedônia do Norte,
3. Argélia,	3. Barbados,	3. Irã,	3. Turquia.
4. Benin,	4. Bolívia,	4. Líbano,	
5. Botsuana,	5. Chile,	5. Paquistão,	
6. Cabo Verde,	6. Colômbia,	6. Síria,	
7. Cameroun,	7. Costa Rica,	7. Tailândia,	
8. Côte d'Ivoire,	8. Cuba,	8. Timor-Leste.	
9. Egito,	9. El Salvador,		
10. Gabão,	10. Equador,		
11. Gana,	11. Guatemala,		
12. Guiné-Bissau,	12. Guiana,		
13. Guiné Equatorial,	13. Haiti,		
14. Mali,	14. Honduras,		
15. Marrocos,	15. Jamaica,		
16. Moçambique,	16. México,		
17. Namíbia,	17. Nicarágua,		
18. Nigéria,	18. Panamá,		
19. Quênia,	19. Paraguai,		
20. República do Congo,	20. Peru,		
21. República Democrática do Congo,	21. República Dominicana,		
22. São Tomé e Príncipe,	22. Suriname,		
23. Senegal,	23. Trinidad e Tobago,		
24. Tanzânia,	24. Uruguai,		
25. Togo,	25. Venezuela.		
26. Tunísia.			

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Atualmente, como pode ser observado (Quadro 1.2), podem se inscrever no PEC-G, alunos oriundos de 62 países diferentes. Na UFPA, por exemplo, de 2008 a 2019, foram recebidos 131 alunos PEC-G, oriundos de 15 países diferentes (ver quadro abaixo). Para 2020, já foram selecionados mais 17 alunos: Benin (6); Guiné equatorial (5); Haiti (1); Honduras (2); República do Congo (2) e República Democrática do Congo (1).

<sup>94</sup> Cf. em: [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2020/Edital\\_PEC-G\\_2020.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2020/Edital_PEC-G_2020.pdf)

Quadro 1.3. Alunos PEC-G/UFPA – de 2008 a 2019.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
1. Benin				1		1	4	3		8	8	7	32
2. Camarões						1					1		2
3. Costa do Marfim									1		1		2
4. Cuba			1		3								4
5. Gana						1	4	3	3	6	1	2	20
6. Haiti	2				1			1			1		5
7. Honduras							4		1				5
8. Jamaica				1	1	1			2	1			6
9. Namíbia								1	6				7
10. Paquistão									1				1
11. República do Congo								1				1	2
12. República Democrática do Congo	6	5	6	6	2	4	1	2		3	2		37
13. Senegal										1	1		2
14. Timor Leste									2				2
15. Trindade e Tobago					1	1	1	1					4
	8	5	7	8	8	9	14	12	16	19	15	10	131

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Vale ressaltar que a tabela acima é um demonstrativo do número de alunos PEC-G que realizaram o curso de Português para Estrangeiros na UFPA. Outros estudantes, igualmente selecionados pelo programa, de 2008 a 2019, não conseguiram vir estudar no Brasil.

Todos os estudantes de 2008 a 2019 (a maioria deles do continente africano – mais especificamente da República Democrática do Congo – como pode ser conferido, acima) fizeram a prova para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)<sup>95</sup>, no posto aplicador da UFPA.

A obtenção do certificado é uma das exigências do PEC-G para que o aluno ingresse, efetivamente, em uma universidade Brasileira. Os documentos oficiais que regem o programa<sup>96</sup> esclarecem essa condição. O capítulo III, do Decreto Presidencial n. 7.948, que rege o PEC-G, por exemplo, prevê, entre outros, que:

<sup>95</sup> O Celpe-Bras é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. Cf. <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>.

<sup>96</sup> O primeiro protocolo lançado para reger o PEC-G é de 1965. Mas, desde 2013, o Programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G. Cf. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981.

Como pode ser conferido, sem o certificado de proficiência em língua portuguesa, o aluno não pode permanecer no PEC-G e, conseqüentemente, não pode estudar no Brasil. Tais informações, que estão explícitas no decreto do PEC-G (BRASIL, 2013b), também são encontradas em todos os editais de convocação de alunos para o programa.

No entanto, excepcionalmente, no ano de 2016, o “Edital de convocação nº 43 de 26 de abril de 2016 – do Processo seletivo 2017, para ingresso no programa de estudantes convênio de graduação – PEC-G”<sup>97</sup> (assim como sua republicação - EDITAL N. 71, DE 10 DE AGOSTO DE 2016<sup>98</sup>), no item 4 – o da Inscrição (BRASIL, 2016), previu – também, que:

4.6. O candidato anteriormente selecionado pelo Edital nº 17, de 09 de maio de 2014, mas que não obteve aprovação no exame Celpe-Bras de outubro de 2015, poderá efetuar sua inscrição ao presente processo seletivo por meio de procuração [...].

O acréscimo no edital de 2016/2017 ocorreu devido ao número considerável de alunos PEC-G – selecionados para o programa em 2014, que não obteve certificação no exame Celpe-Bras no ano de 2015. De acordo com MEC<sup>99</sup> (Ofício-Circular nº 5/2016/CGRE/DIPES/SESU/SESU-MEC), o índice de certificação ficou 68,6%, abaixo da média esperada.

O fato é que, a alteração no edital levou os alunos não certificados em 2015 (dentre os quais dois estudantes da UFPA) a terem uma nova chance de:

- Reingressar ao PEC-G;
- Permanecer no Brasil;
- Tentar ingressar em uma universidade em nosso país.

<sup>97</sup> Cf. [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2017/Edital\\_PEC-G\\_2017.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2017/Edital_PEC-G_2017.pdf)

<sup>98</sup> Cf. [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2017/Edital\\_PEC-G\\_2017\\_reabertura.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2017/Edital_PEC-G_2017_reabertura.pdf)

<sup>99</sup> Cf. [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Oficio\\_Circular\\_0115104%20\(1\).html](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Oficio_Circular_0115104%20(1).html)

Obviamente que, para cursar uma universidade no Brasil, esses alunos precisavam obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros na edição do exame de 2016/1 (foi o caso dos nossos dois alunos). Este assunto será retomado na análise de nossos dados<sup>100</sup>.

### 1.1.3 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o único outorgado e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Para obtê-lo, o estrangeiro precisa se submeter a um rigoroso exame. De fato, diferentemente dos exames tradicionais, de base gramatical ou estruturalista, o Celpe-Bras não busca “aferir conhecimentos a respeito da língua portuguesa, por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida” (BRASIL, 2016a, p. 08). Tal capacidade é observada por meio de *tarefas*, característica fundamental do exame. Em relação à escrita, uma tarefa é “um convite para interagir no mundo, usando a modalidade escrita da língua com propósito social”<sup>101</sup>, que envolve, basicamente, uma *ação*, com um *propósito*, e *interlocutores*. Os conceptores do exame deixam claro que “As tarefas do Celpe-Bras propõem, portanto, que o/a examinando/a produza determinados gêneros do discurso, especificados no enunciado de cada tarefa”<sup>102</sup>.

Outra característica interessante proposta pelos conceptores do exame é que o Celpe-Bras não trata separadamente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita (CO/E; PO/E; IO/E)<sup>103</sup> na realização de uma tarefa, mas as considera de forma integrada, pois é assim que ocorre em situações reais de comunicação. “Ou seja, práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (BRASIL, 2016a, p.8). Os conceptores do Celpe-Bras afirmam que essas competências são consideradas nas provas que compoem o exame: a prova oral e a prova escrita.

---

<sup>100</sup> Cf. a terceira parte deste estudo, Capítulo 3 – item 3.3: O mundo “constituído” – os implícitos linguístico-culturais.

<sup>101</sup> BRASIL, 2016a, p. 8.

<sup>102</sup> Ibid, p.8.

<sup>103</sup> No manual do examinando do Celpe-Bras são apresentadas apenas quatro competências (habilidades): Compreensão Oral/Escrita, Produção Oral/Escrita. Mas é evidente que um exame de natureza comunicativa contempla, necessariamente, a Interação Oral/Escrita (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

## A prova escrita

A prova escrita, que nos interessa mais particularmente neste estudo, é composta de quatro tarefas: duas de compreensão oral (um áudio e um vídeo), que resultam em duas produções escritas, e duas de compreensão escrita (leituras), que culminam em mais duas produções escritas. Nas duas primeiras, os alunos têm que assistir a um vídeo e ouvir um áudio. Em seguida, devem produzir dois textos relativos aos assuntos apresentados. Nas duas últimas tarefas os alunos têm que ler dois textos e, em seguida, realizar duas produções escritas. Ou seja, em uma prova escrita é solicitado que o aluno produza quatro textos de até quatro diferentes gêneros textuais da modalidade escrita da língua portuguesa.

Percebemos dessa forma que a prova escrita contempla somente as competências/habilidades de compreensão oral - CO (vídeo e áudio), compreensão escrita – CE (leituras) e de produção escrita - PE (texto escrito).

Para corrigir a prova escrita, os avaliadores do exame Celpe-Bras (colaboradores/as selecionados/as por meio de chamada pública) utilizam uma grade de avaliação. “Embora os critérios gerais expressos na grade sejam comuns a todas as tarefas, a grade de avaliação de cada tarefa apresenta parâmetros desenvolvidos especificamente com base nas características da tarefa e em uma amostra de textos produzidos pelos examinandos” (BRASIL, 2013c, p.08).

A proficiência consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, “a prática da linguagem tem de levar em conta o *contexto*, o *propósito* e o(s) *interlocutor(es)* envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2013C, p. 05). Tal proficiência é observada, também na prova oral.

## A prova oral

Durante o exame oral, o examinando tem vinte minutos para interagir *face a face* com um entrevistador. Nos primeiros cinco minutos, a interação tem como base assuntos pessoais. Nos quinze minutos restantes discorre sobre três temas diferentes – selecionados anteriormente pelo entrevistador, com base em *elementos provocadores* (documentos compostos por imagens e textos – para estimular a interação)<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Cf. [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2019\\_1-1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2019_1-1)



## A certificação do Celpe-Bras

Para obter um certificado, o examinando precisa ter uma pontuação igual ou maior que 2,00 – na avaliação do Celpe-Bras (ver quadro a seguir), considerando que ele/a “deve demonstrar prociência nas duas Partes do Exame e nas quatro habilidades, que são avaliadas de forma integrada: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita” (BRASIL, 2016a, p. 8).

Quadro 1.4. Níveis de Proficiência do Celpe-Bras

Nível	Pontuação
Sem certificação	0,00 a 1,99
Intermediário	2,00 a 2,75
Intermediário Superior	2,76 a 3,50
Avançado	3,51 a 4,25
Avançado Superior	4,26 a 5,00

Fonte: digitado pela autora do trabalho, conforme documento do Celpe-Bras. Ver: Brasil (2016a).

No quadro acima, podemos perceber que a pontuação entre 0,00 a 1,99 não certifica o examinando. Embora pareça uma pontuação relativamente baixa, a mínima para a certificação (2,00), muitos sujeitos não conseguem obtê-la.

## A certificação do Celpe-Bras para o aluno PEC-G

Como já exposto, a certificação do Celpe-Bras é crucial para que o examinando/estudante do curso de PLE do PEC-G ingresse em um curso de graduação no Brasil. De 2008 a 2018, obtivemos na UFPA um índice elevado de certificação. Ver quadro a seguir.

Quadro 1.5. Examinandos Celpe-Bras do PEC-G/UFPA de 2008 a 2018

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Examinandos	8	5	7	8	7	9	14	12	16	19	15	120
<b>Certificados</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>103</b>
Não certificados	1	-	1	1	-	-	1	-	3	7	3	17

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Como pode ser conferido (Quadro 1.5), em 10 anos de curso de PLE/PEC-G/UFGA (2008 - 2018), mais de 85,5% de nossos alunos foram certificados no exame Celpe-Bras. Desses alunos, os de 2015 a 2018, são os sujeitos participantes dessa pesquisa.

## 1.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são 62 jovens aprendentes do PEC-G, inseridos no curso de português para estrangeiros da UFGA, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Doravante, os discentes serão nomeados como:

- **2015:** de A1/2015 a A12/2015;
- **2016:** de A1/2016 a A16/2016;
- **2017:** de A1/2017 a A19/2017;
- **2018:** de A1/2018 a A15/2018.

São estudantes que constituíram as quatro turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, de Português Língua Estrangeira, deste estudo. O interesse pelas turmas justifica-se pelo seu perfil heterogêneo (foco de nossa pesquisa) e, também, por serem nelas que a autora deste estudo atuava como professora. Ressaltamos que uma turma heterogênea é aquela formada por cidadãos oriundos de diversos países que possuem línguas-culturas variadas<sup>105</sup>.

### 1.2.1 A turma de 2015

A turma de 2015 foi constituída por 12 alunos oriundos de sete países diferentes: República Democrática do Congo – Kinshasa (2); República do Congo – Brazzaville (1); Gana (3); Benim (3); Haiti (1); Trinidad Tobago (1); Namíbia (1). A seguir, um quadro com o perfil geral da turma:

---

<sup>105</sup> As línguas apresentadas nesta subseção foram transcritas da forma como os alunos as declararam em seus relatos, inclusive os termos Crioulo e Patois. Definições breves de cada uma podem ser conferidas em APÊNDICE B (Línguas-culturas declaradas pelos aprendentes).

Quadro 1.6. O perfil da turma de 2015

SUJEITOS	PAÍS	L/CM (língua/cultura materna)	L/CNR (língua/cultura nacional ou regional)	L/COE (língua/cultura oficial de escolarização)	L/CE (língua/cultura estrangeira)
A1 (aprendente1)	Congo (Kinshasa)	Lingala	Kikongo	Francês	Português
A2 (aprendente2)	Congo (Brazzaville)	Lingala	Kikongo, Munukutuba, Kibochi, Larie, Mbémbe.vily, Kitéke, Dondo, Kizundi.	Francês	Italiano e Português.
A3 (aprendente3)	Congo (Kinshasa)	Lingala	Kikongo	Francês	Português
A4 (aprendente4)	Gana	Twi	Gã	Inglês	Português
A5 (aprendente5)	Gana	Twi	-	Inglês	Português
A6 (aprendente6)	Gana	Twi	-	Inglês	Português
A7 (aprendente7)	Benim	Fon	Tchabé, Yoruba, Mahi.	Francês	Português
A8 (aprendente8)	Benim	Fon	Adja, Goun, Minan.	Francês	Português, Inglês e Alemão.
A9 (aprendente9)	Benim	Fon	-	Francês	Inglês e Português.
A10 (aprendente10)	Haiti	Crioulo Haitiano	-	Francês	Português
A11 (aprendente11)	Trinidad Tobago	Crioulo de Trinidad	-	Inglês	Português, Espanhol e Francês.
A12 (aprendente12)	Namíbia	Afrikaans	-	Inglês	Português
	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Nesta turma, os alunos tinham como língua oficial (ou de escolarização) a inglesa (5) ou a francesa (7). As aulas eram, prioritariamente, em português, mas as conversas paralelas ocorriam em diversos idiomas, sobretudo, nos oficiais. Ressaltamos que mantivemos nas tabelas os termos Patois (Jamaica) e Crioulo (Haiti), por terem sido assim definidos pelos alunos.

### 1.2.2 A turma de 2016

No ano de 2016, recebemos no curso de PLE 16 alunos, também de sete países diferentes: Gana (3); Jamaica (2); Costa do Marfim (1); Namíbia (6); Honduras (1); Timor-Leste (2); Paquistão (1). Segue o quadro geral da turma.

Quadro 1.7. O perfil da turma de 2016

SUJEITOS	PAÍÍS	L/CM (língua/cultura materna)	L/C_N/R (língua/cultura nacional ou regional)	L/COE (língua/cultura oficial de escolarização)	L/CE (língua/cultura estrangeira)
A1 (aprendente1)	Gana	Ga	Twi, Ewe, Fante.	Inglês	Português
A2 (aprendente2)	Gana	Twi	-	Inglês	Português
A3 (aprendente3)	Gana	Twi	-	Inglês	Francês e Português.
A4 (aprendente4)	Jamaica	Patois jamaicano	-	Inglês	Espanhol e Português.
A5 (aprendente5)	Jamaica	Patois jamaicano	-	Inglês	Espanhol, Francês e Holandês.
A6 (aprendente6)	Costa do Marfim	Baoulé	-	Francês	Inglês, Alemão e Português.
A7 (aprendente7)	Namíbia	Oshiwambo	Afrikaans, Oshierero, Silozi.	Inglês	Português
A8 (aprendente8)	Namíbia	Oshiwambo	-	Inglês	Português
A9 (aprendente9)	Namíbia	Silozi	Afrikaans	Inglês	Português
A10 (aprendente10)	Namíbia	Oshiwambo	Afrikaans	Inglês	Português
A11 (aprendente11)	Namíbia	Oshiwambo	-	Inglês	Português
A12 (aprendente12)	Namíbia	Oshiwambo	-	Inglês	Português
A13 (aprendente13)	Honduras	Espanhol	-	Espanhol	Inglês e Português.
A14 (aprendente14)	Timor-Leste	Saáni	Tétum	Português	Inglês, Bahasa Indonésia.
A15 (aprendente15)	Timor-Leste	Tétum	-	Português	Inglês, Indonésio
A16 (aprendente16)	Paquistão	Shina	Khowar, Balti.	Urdu, Inglês.	Inglês, Árabe e Português.
	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Nesta turma, diferentemente da anterior, as línguas oficiais eram: a inglesa (11), a francesa (1), a espanhola (1), a portuguesa (2) e a urdu/inglesa (1). Embora a diversidade de línguas oficiais fosse maior, a interação paralela em sala de aula, frequentemente, ocorria em Inglês (no início do curso), já que todos falavam o idioma. Ninguém, nem mesmo os estudantes do Timor-Leste, falavam em português no início do curso.

### 1.2.3 A turma de 2017

A terceira turma de PLE deste estudo, a do ano de 2017, foi a mais numerosa, composta por 19 alunos, mas a menor em termos de países diferentes, apenas cinco: Benim (8); Senegal (1); Gana (6); República Democrática do Congo – Kinshasa (3); Jamaica (1). Ver abaixo.

Quadro 1.8. O perfil da turma de 2017

SUJEITOS	PAÍÍS	L/CM (língua/cultura materna)	L/C_N/R (língua/cultura nacional ou regional)	L/COE (língua/cultura oficial de escolarização)	L/CE (língua/cultura estrangeira)
A1 (aprendente1)	Benim	Fon	Mina, Gun, Adja, Nago.	Francês	Inglês e Português.
A2 (aprendente2)	Benim	Cotafon	Fon, Mina, Adja.	Francês	Inglês e Português.
A3 (aprendente3)	Benim	Fon	Gun, Mina.	Francês	Inglês, Espanhol e Português.
A4 (aprendente4)	Benim	Fon	-	Francês	Inglês e Português.
A5 (aprendente5)	Benim	Fon	-	Francês	Inglês e Português.
A6 (aprendente6)	Benim	Fon	Goun, Mina, Yoruba.	Francês	Inglês e Português.
A7 (aprendente7)	Benim	Gum	Fon, Yoruba, Wla.	Francês	Inglês e Português.
A8 (aprendente8)	Benim	Fon	Gun, Mina.	Francês	Alemão, Inglês e Português.
A9 (aprendente9)	Senegal	Wolof	-	Francês	Espanhol, Inglês, Árabe e Português.
A10 (aprendente10)	Gana	Twi	Ewe	Inglês	Francês e Português.
A11 (aprendente11)	Gana	Twi	-	Inglês	Português
A12 (aprendente12)	Gana	Twi	Gã	Inglês	Francês e Português.
A13 (aprendente13)	Gana	Twi		Inglês	Francês e Português.
A14 (aprendente14)	Gana	Frafra	Twi	Inglês	Francês e Português.
A15 (aprendente15)	Gana	Gã	Twi	Inglês	Português
A16 (aprendente16)	Congo (Kinshasa)	Tshiluba	Tshibindji, Lingala.	Francês	Português
A17 (aprendente17)	Congo (Kinshasa)	Lingala	-	Francês	Português
A18 (aprendente18)	Congo (Kinshasa)	Lingala	Kikongo, Swayili.	Francês	Português
A19 (aprendente19)	Jamaica	Patois Jamaicano	-	Inglês	Espanhol, Francês e Português.
	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>06</b>

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Nesta turma, assim como na primeira, os alunos tinham como línguas oficiais a inglesa (7) ou a francesa (12). A interação paralela em sala de aula ocorria, normalmente, nesses dois idiomas, mas não era difícil encontrarmos grupos de falantes de inglês e de francês interagindo separadamente.

#### 1.2.4 A turma de 2018

A última turma desta pesquisa foi a de 2018. Ela foi constituída por 15 alunos que vieram de sete países diferentes: Benim (8); República Democrática do Congo – Kinshasa (2); Gana (1); Haiti (1); Senegal (1); Camarões (1); Costa do Marfim (1). Segue o perfil da turma e dos alunos.

Quadro 1.9. O perfil da turma de 2018

SUJEITOS	PAÍS	L/CM (língua/cultura materna)	L/C_N/R (língua/cultura nacional ou regional)	L/COE (língua/cultura oficial de escolarização)	L/CE (língua/cultura estrangeira)
A1 (aprendente1)	Benim	Kotafon	Adja, Mina, Fon, Sahoue.	Francês	Inglês, Português.
A2 (aprendente2)	Benim	Ioruba	Denti	Francês	Inglês, Português.
A3 (aprendente3)	Benim	Fon	Bariba	Francês	Português.
A4 (aprendente4)	Benim	Sahouèdgé	Fon, Mina.	Francês	Português
A5 (aprendente5)	Benim	Fon	Yoruba, Sahoue.	Francês	Inglês, Chinês.
A6 (aprendente6)	Benim	Goum	Fon, Mina.	Francês	Português, Inglês.
A7 (aprendente7)	Benim	Foum	Goum, Mina, Xwla.	Francês	Português
A8 (aprendente8)	Benim	Bariba	Denti	Francês	Português
A9 (aprendente9)	Congo (Kinshasa)	Swahili	Lingala	Francês	Português
A10 (aprendente10)	Congo (Kinshasa)	Lingala	Kiluba	Francês	Inglês, Português.
A11 (aprendente11)	Senegal	Wolof	-	Francês	Português
A12 (aprendente12)	Gana	Twi	Gã	Inglês	Português
A13 (aprendente13)	Camarões	Banganté	-	Francês e Inglês.	Português
A14 (aprendente14)	Costa do Marfim	Baoulé	Alladjan, Agni, Malinké.	Francês	Espanhol, Alemão, Português.
A15 (aprendente15)	Haiti	Crioulo Haitiano	-	Francês	Inglês, Espanhol, Português.
	7	13	14	2	5

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

Nesta turma, os alunos possuíam como língua oficial a inglesa (1) e a francesa (14). A interação paralela era sempre em francês. O único aluno falante de inglês, só participava dessas interações quando a conversa era em português.

Podemos resumir o perfil das quatro turmas da seguinte forma: de modo geral os aprendentes:

- Falam com frequência diversas línguas-culturas entre: materna (L/CM), nacional e/ou regional (L/C-N/R)<sup>106</sup>, oficial de escolarização (L/CE) e estrangeira (L/CE);
- São oriundos de quatorze países, de três continentes diferentes: 8 vieram da África (Benin, Camarões, Costa do Marfim, Gana, Namíbia, República Democrática do Congo/Kinshasa, República do Congo/Brazzaville e Senegal); 4 são das Américas (Haiti, Jamaica, Honduras e Trinidad & Tobago) e 2 da Ásia (Paquistão e Timor-Leste).

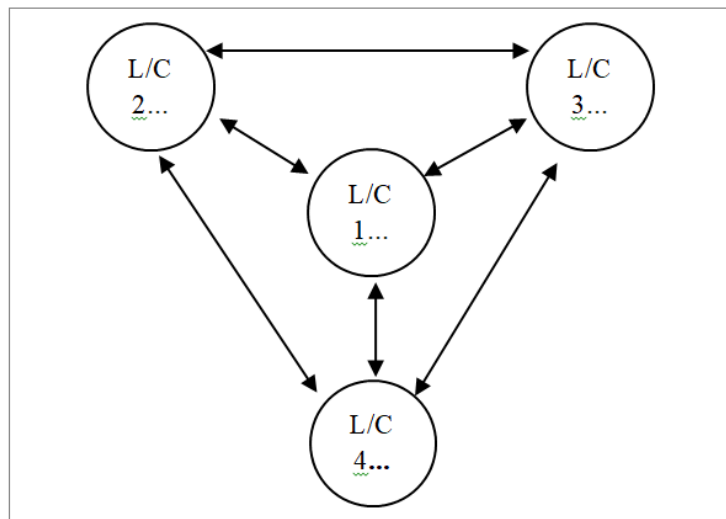
Este perfil mostra a complexidade do contexto de sala de aula. Essas línguas-culturas se entrelaçam de tal forma (nesse ambiente) que nem sempre é possível o professor saber em que idioma/dialeto o aluno se apoia na interação (sobretudo com o colega). De fato, nessas turmas é comum ainda a comunicação em grupos menores, de falantes que interagem apenas em línguas regionais. Assim, é mais adequado dizer que, em sala de aula, as línguas-culturas do estudante se entrelaçam com outras, conforme a ilustração a seguir <sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Alguns estudiosos a tratam como língua segunda que "se distingue de outras línguas estrangeiras [...] por seus valores estatutários, seja juridicamente, seja socialmente, seja os dois, e pelo grau de apropriação que a comunidade que o utiliza se outorgou ou reivindica. Esta comunidade é bi ou plurilingue » (CUQ; GRUCA, 2003, p.96). No original: La langue seconde « se distingue des autres langues étrangères [...] par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi ou plurilingue » .

<sup>107</sup> Proposta atualizada (SALES, 2014).

Figura 1.1. O entrelaçamento de línguas-culturas em turmas heterogêneas



Fonte: elaborada pela autora do trabalho (SALES, 2014)

Entendamos a ilustração da seguinte forma: a **L/C1...** representa a(s) língua(s)-cultura(s) do aprendente. A **L/C2...** é a alvo (nesse caso, o Português). A **L/C3...** a(s) do professor (que pode incluir / ou não a alvo). A **L/C4...** a(s) dos outros estudantes.

Neste contexto, mais que em outros de ensino-aprendizagem de línguas, as práticas de linguagem apresentam não só marcas de línguas diversas, mas também traços de culturas variados que provocam algum tipo de impacto no ensino-aprendizagem em PLE. Para lidar com essa complexidade, adotamos nesse estudo métodos de pesquisa que estão longe de se enquadrarem na objetividade (ver no capítulo a seguir).



## CAPÍTULO II

### OS MÉTODOS DE PESQUISA

---

Para a nossa investigação a respeito do impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE, adotamos métodos de pesquisa de base interpretativista. Considerando a natureza complexa dos nossos dados, sendo estes impossíveis de serem interpretados com um estudo quantitativo, ancoramos a nossa investigação no método qualitativo. Além disso, reconhecendo as necessidades sociais reais a que a nossa pesquisa está vinculada, buscamos no método de pesquisa-ação uma maneira de tratar os problemas encontrados. Para além dessas observações, com uma “lupa” direcionada à sala de aula de línguas, encontramos na biografia languageira uma forma de adentrar na história de vida dos sujeitos desta pesquisa para constituir e interpretar nossos dados.

#### 2.1. A PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa “tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional” (p. 120). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa surgiu de maneira natural, quando alguns pesquisadores perceberam que as informações sobre a vida de alguns povos não poderiam ser apenas quantificadas: precisavam ser interpretadas.

Segundo Haguette (2013), a pesquisa qualitativa é sustentada pela “existência de obstáculos que impedem a observação direta e a mensuração de certas variáveis” (p. 63). Dentre as razões para o pesquisador utilizar esse método de pesquisa está a de ele fornecer maior compreensão de “fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta de fenômenos complexos e dos fenômenos únicos”

108

---

<sup>108</sup> Haguette, 2013, p. 63

O nosso trabalho discute exatamente fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural que impactam nossa comunidade de sala de aula de turmas de PLE. As nossas reflexões sobre o método qualitativo nos levaram a entender que deveríamos nos inserir na comunidade estudada (sala de aula de turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural de PLE), não apenas para observá-la e interpretá-la (como na pesquisa etnográfica), mas também e principalmente para procurar agir no sentido de transformá-la. Fomos assim levados a privilegiar a pesquisa-ação.

## 2.2. A PESQUISA-AÇÃO

Para Ghedin e Franco (2008), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa qualitativa que deve partir de necessidades sociais reais, estar vinculada ao meio natural de vida. Por isso, ela comporta, entre outras, duas características básicas: a *imprevisibilidade* e a *complexidade*.

- A imprevisibilidade, porque está sempre “a serviço de um objetivo e não de um cliente, a fim de tornar-se militante de uma causa, e não um serviçal de um projeto imposto” (GHEDIN; FRANCO 2008, p 232);
- A complexidade porque, de acordo com esses autores, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados deve indicar que o pesquisador precisa, muitas vezes, agir na urgência e decidir na incerteza. Foi o que aconteceu muitas vezes em nossas aulas de PLE.

Em nosso trabalho, o método de *pesquisa-ação* possibilitou o estudo dos problemas da pesquisa, a (re)avaliação constante de nossas práticas, o (re)direcionamento do trabalho quando nos defrontamos com problemas.

Aliás, exemplos de (re)direcionamento do trabalho não faltam. Em 2015, realizamos uma oficina de produção escrita com o público em questão. Em 2016, 2017 e 2018 precisamos fazer mudanças consideráveis nessas oficinas a fim de favorecer o desenvolvimento da competência de produção escrita dos alunos e, conseqüentemente, encontrar dados que nos mostrassem o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural dos estudantes em seus textos escritos<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Cf.: capítulo 3 – desta parte do trabalho.

Vivenciamos o dia a dia da sala de aula, buscando a transformação de uma realidade, de uma situação social concreta,

implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216).

Agindo e refletindo sobre nossas ações percebemos a necessidade de conhecer melhor os alunos investigados, de compreender fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural que emergiam em sala de aula e impactavam o ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE. Conseguimos isso adotando a biografia languageira.

### 2.3. A BIOGRAFIA LANGUAGEIRA

A biografia languageira tem despertado interesse de pesquisadores, sobretudo, daqueles que trabalham com o ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se de uma valiosa ferramenta para conhecer a história de vida dos indivíduos/alunos, notadamente dos que são plurilíngues e pluriculturais.

A biografia languageira de uma pessoa é o conjunto dos caminhos linguísticos, mais ou menos longos e mais ou menos numerosos, que ela percorreu e que formam agora seu capital languageiro; ela é um ser histórico que passou por uma ou mais línguas, maternas ou estrangeiras, que constituem um capital languageiro em constante mudança. São, no total, as experiências linguísticas vividas e acumuladas em uma ordem aleatória, que diferenciam cada um do outro (CUQ, 2003, 36-37)<sup>110</sup>.

Se, para o pesquisador, esse tipo de pesquisa significa mergulhar na vida languageira do aluno plurilíngue (considerando língua materna, segunda e/ou estrangeira(s)), a partir de uma experiência holística, para o indivíduo investigado significa mais do que retornar às suas línguas-culturas, significa também ter uma experiência *recursiva/reflexiva* na qual ele pode reconhecer e selecionar aquilo que facilitou a sua aprendizagem e reconhecer e descartar o que a prejudicou, a fim de melhorar a sua aprendizagem futura.

A biografia languageira pode proporcionar ao pesquisador reconhecer, no sujeito investigado, as influências que ele recebeu de outras línguas-culturas; conhecer as suas

---

<sup>110</sup> No original : La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.

principais línguas-culturas de apoio, as suas representações languageiras etc., a fim de ajudar o aluno a resolver problemas de aprendizagem. De fato, “[...] A reflexão sobre a biografia languageira abre múltiplas rotas de exploração. Permite realçar a capacidade que o locutor plurilíngue tem de explorar todos os elementos de sua experiência linguística para a aprendizagem de uma língua estrangeira [...]” (MUSINDE, 2015, p.100)<sup>111</sup>. Foi o que levamos os alunos a fazer neste estudo.

Resumindo, a biografia languageira pode ajudar “[...] o aluno a construir, através de seu discurso, uma representação de si e de sua aprendizagem, para em seguida refletir e eventualmente agir sobre ela [...]” (BEMPORAD, 2010, p. 71)<sup>112</sup> e, o professor, a compreender os processos de apropriação de línguas-culturas pelos estudantes, para agir sobre os problemas de sala de aula. Foi o que aconteceu em nossas aulas de PLE<sup>113</sup>.

Esse tipo de pesquisa nos ajudou a compreender melhor os sujeitos investigados neste trabalho. Através de nossas oficinas de produção escrita, levamos os alunos a relatarem suas trajetórias plurilíngues e pluriculturais, o que nos fez perceber, entre outros, os sentimentos de alteridade dos aprendentes em contexto de aprendizagem plurilíngue e pluricultural. Consequentemente, a biografia languageira nos auxiliou, também, a constituir o *Corpus* desse estudo.

---

<sup>111</sup> No original : [...] la réflexion sur la biographie langagière ouvre des voies d’exploration multiples. Elle permet de mettre en exergue la capacité qu’a le locuteur plurilingue d’exploiter tous les éléments de son expérience linguistique pour l’apprentissage d’une langue étrangère [...].

<sup>112</sup> No original : [...] l'apprenant à construire, à travers son discours, une représentation de soi et de son apprentissage, pour pouvoir ensuite y réfléchir et éventuellement agir sur celui-ci [...].

<sup>113</sup> Cf.: terceira parte – análise, capítulo I.

## CAPÍTULO III

### O *CORPUS* DA PESQUISA

---

Nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, ministramos oficinas de Produção Escrita para aprendentes em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural, no curso de Português Língua Estrangeira, do PEC-G/CELPE-BRAS, da UFPA. Preparamo-las com base nas reflexões teóricas deste estudo e na metodologia de pesquisa adotada visando, entre outros, registrar fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural, ligados à produção escrita, possíveis de serem observados na comunidade estudada. Estes registros formaram exatamente o *Corpus* deste trabalho, que apresentamos de modo mais detalhado neste capítulo em três momentos. No primeiro, especificamos a maneira como *constituímos os dados* – percorremos as ações realizadas durante as oficinas e as nossas opções de *instrumentos de pesquisa*. No segundo momento, tratamos dos critérios adotados para *a seleção dos dados* – levando em conta marcas e traços de heterogeneidade linguístico-cultural suscetíveis de favorecer/desfavorecer a aprendizagem da PE em PLE. Por fim, discutimos *os procedimentos de análise dos dados* – com base em instrumentos teóricos a respeito de diversidade de línguas-culturas e de textualidade à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

#### 3.1 OS PROCEDIMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Os nossos dados foram constituídos no decorrer de quatro anos (de 2015 a 2018), durante quatro oficinas de PE. Em 2015, solicitamos à coordenação do curso de PLE da UFPA autorização para desenvolver a nossa primeira oficina com os alunos do PEC-G. Explicamos-lhe que tínhamos dois objetivos específicos: 1) ajudar a desenvolver a competência de produção escrita dos alunos (já que eles precisavam se preparar para realizar o Celpe-Bras, exame que exige dos examinandos competência nessa modalidade da língua) e; 2) constituir dados para este estudo. Com a devida autorização, iniciamos nossas aulas.

- **As oficinas de PE**

Nas quatro oficinas conseguimos atingir o primeiro objetivo<sup>114</sup>. Quanto ao segundo, o trabalho foi mais problemático: sabíamos que a heterogeneidade linguístico-cultural é um fator que impacta a aprendizagem do estudante – aqui a de produção escrita –, mas não conseguíamos, de início, dados suficientes para tratar do assunto. Isso foi mudando conforme íamos aprofundando nossa base teórica e refletindo sobre nossas práticas.

**A primeira oficina** foi desenvolvida no período de 13/07 a 16/10/2015. No total foram 15 aulas, normalmente as sextas-feiras (com exceção dos dias 13, 14 e 15/07/2015), das 14h30 às 18h.

Esta oficina teve um formato parecido com o trabalhado realizado durante a nossa dissertação de mestrado. Preparamos aulas de PE com sequências organizadas, sempre comparando a Produção Inicial com a Produção Final do aluno, a fim de aferir o desenvolvimento da escrita do estudante. Nos textos dos aprendentes tentávamos encontrar fenômenos que pudessem atestar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural. Acreditávamos que apenas com tarefas “simuladas” (proposta nessa oficina) e com alguns dos questionários respondidos pelos aprendentes, iríamos atingir os nossos dois objetivos, o que não aconteceu. Conseguimos bastante material onde se podia constatar o desenvolvimento da produção escrita do aluno, mas não conseguimos aferir o impacto da heterogeneidade linguístico cultural do aluno (e da turma) na aprendizagem da produção escrita.

Os questionários pouco nos esclareceram a respeito de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural. Os alunos respondiam a perguntas semidirecionadas fora da sala de aula e nos entregavam na aula seguinte e/ou por e-mail. Nas respostas, obtivemos informações sobre as suas relações com as línguas-culturas, por exemplo, o número de línguas faladas por cada um, a forma de ensino da escrita em seus países etc. Porém, como já mencionamos acima, isso não foi suficiente para tratar de alguns fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural observados nas salas de aula de PLE.

---

<sup>114</sup> Lembramos que as turmas tiveram outros professores que também ajudaram os alunos a aprenderem.

**A segunda oficina** ocorreu no período de 17/08 a 14 /10/2016. No total foram 10 aulas, ministradas às quartas-feiras (com exceção do dia 14/10/2016), também das 14h30 às 18h00.

Devido à experiência anterior, decidimos observar o aluno em processo, para além das tarefas “simuladas” e dos questionários. Buscamos também, em seus cadernos, borrões/rascunhos, dados sobre fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural (alternância, tradução, comparação de línguas etc.) que pudessem nos ajudar a compreender o impacto na produção escrita do público em questão. Nesses textos em processo, percebemos que os aprendentes mobilizavam, de maneira proposital e explícita, outras línguas-culturas para resolver problemas de escrita na língua alvo, no caso, o português. Conseguimos assim obter mais alguns dados interessantes, embora não suficientes para dar conta de nossa pesquisa.

**A terceira oficina** ocorreu no período de 11 a 22/09/2017. No total foram 10 aulas, de segunda a sexta-feira, das 9h00 às 12h30h.

Nesse ano, planejamos uma oficina na qual o aluno pudesse falar e escrever também a respeito dele mesmo, de suas histórias plurilíngues e pluriculturais. Foi o que aconteceu. Nessa oficina, propusemos aos aprendentes a produção de relatos de experiência (ou biografias languageiras). Depois de muita pesquisa, encontramos na internet relatos de experiências escritos por outros alunos plurilíngues e pluriculturais, em um site de aprendizagem de línguas<sup>115</sup>. Esses textos serviram de “espelho” para nossas discussões e para os relatos de nossos aprendentes (que se tornaram dados para a nossa pesquisa).

No decorrer das aulas, solicitamos aos estudantes que relatassem suas experiências em línguas-culturas. Isso acontecia após a leitura e discussão de um texto específico sobre algum fenômeno referente à heterogeneidade linguístico-cultural (ver capítulo a seguir). A tarefa era realizada em sala de aula. Dessa forma, os alunos foram levados a falar naturalmente de assuntos como *alternância de línguas, personalidade plural...* evidentemente, sem a terminologia científica.

---

<sup>115</sup> <https://pt.babel.com/> (<https://pt.babel.com/pt/magazine/uma-cidade-dois-idiomas-montreal/>; [https://pt.babel.com/pt/magazine/como-falar-dois-idiomas-quase-me-deixou-maluco/...](https://pt.babel.com/pt/magazine/como-falar-dois-idiomas-quase-me-deixou-maluco/))

Durante o processo de produção escrita, os aprendentes não se limitaram a escrever sobre os assuntos solicitados. Falaram de suas inquietações, usaram sua “voz” como nunca antes haviam feito em sala de aula. Falaram de comparação entre línguas, de tradução, de variação linguística, do “pensar na língua alvo”, do “olhar” do *outro*; da escrita em português etc. Encontramos nos relatos dos estudantes, dados importantes para o nosso trabalho: o sentimento do aluno em relação à língua que aprende; o seu posicionamento em vista a variações, sotaques... da língua alvo, a atitudes do professor... Todos, fenômenos que impactam a aprendizagem da produção escrita em LE. Dessa maneira, tínhamos nos textos escritos informações não apenas de ordem linguística como a alternância, tradução..., percebidos na oficina anterior, mas também de ordem cultural, relevantes para esse estudo.

**A quarta oficina** ocorreu no período de 03/08 a 29/09/2018. No total foram 14 aulas, as segundas e sextas-feiras, das 8h30 às 12h00 – exceto as dos dias 14 e 21/09, também à tarde (de 14h00 as 18h00) – perfazendo um total de 70h – aula/preparação.

Nesta oficina, propusemos aos alunos, tarefas “reais” (relatos de experiências) e “simuladas” (gêneros diversos), como no ano anterior. Não houve grandes mudanças em relação à precedente. O diferencial é que nesse ano os estudantes tiveram a oportunidade de realizar tarefas em uma ferramenta *online* (ver item 4.4 do capítulo 4 – a seguir), que propiciou o acesso a: seus textos com mais rapidez, já que não precisavam esperar uma semana para recebê-los; alguns textos dos colegas; slides de todas as aulas das oficinas; textos de apoio utilizados nas oficinas etc.

Os relatos nos proporcionaram mais dados sobre heterogeneidade linguístico-cultural: maneiras diferentes de aprender a escrita na língua materna (ditado, escrita criativa etc.); superlotação de salas de aulas de produção escrita;... Percebemos, ainda, como os alunos lidam com as diversas línguas-culturas que dominam, com as que circulam em sala de aula, com os seus sentimentos de alteridade diante de um contexto plurilíngue e pluricultural. Com os relatos, conseguimos informações importantes dos alunos sobre suas trajetórias de aprendizagem e suas biografias languageiras, que ajudaram a constituir nossos dados.

Essas oficinas, notadamente as duas últimas, nos levaram a atingir os nossos dois objetivos: ajudar a desenvolver a competência de produção escrita dos aprendentes e a constituir dados importantes para a nossa pesquisa.



- **Os instrumentos de constituição dos dados**

A fim de obter os instrumentos adequados para constituir os dados dessa pesquisa, preparamos, com antecedência, dois tipos de tarefas (que foram propostas aos alunos durante as oficinas de PE). Uma que chamamos de “real” e outra que definimos como “simulada”. Essas tarefas/instrumentos deveriam ser capazes de nos fornecer textos “simulados” e “reais”<sup>116</sup>, escritos pelos alunos.

**Os textos “simulados”** são aqueles que têm apenas objetivo didático. Por exemplo, um artigo de opinião escrito por um aluno dificilmente será publicado em um meio de comunicação, visto que quem escreve esse gênero é, geralmente, um *expert* no assunto. Esse tipo de tarefa é comum em simulações do exame Celpe-Bras – realizados em sala de aula de PLE, todos os anos, durante as oficinas de PE. As tarefas “simuladas” de gêneros textuais diversos foram trabalhadas em todas as oficinas. O objetivo principal foi ajudar os alunos a desenvolverem a sua competência em produção escrita. Os textos que eles produziram também nos ajudaram a observar alguns fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural como alternância, tradução etc.

**Os textos “reais”** são aqueles que, mesmo sendo produzidos em contexto escolar, não têm objetivo didático-pedagógico, são autênticos, isto é, não são elaborados para serem avaliados pelo professor como, no caso desta pesquisa: relatos de experiência, questionários...

Dessa forma, consideramos que os nossos dois principais instrumentos de constituição de dados foram:

- As tarefas “simuladas”: ex. artigo de opinião; carta do leitor; e-mail (sobretudo baseadas no exame Celpe-Bras);
- As tarefas “reais”: relatos de experiência/biografia languageira; questionários.

Estes dois tipos de tarefas nos forneceram ainda outros textos autênticos como: *borrões/rascunhos* e *anotações*, encontrados nos cadernos dos alunos (que também serviram de dados para esse estudo).

---

<sup>116</sup> Compreendemos que todo texto é real. A categorização do texto em “simulado” e “real” foi efetuada apenas por questões didáticas.

A fim de garantir que todo o material permanecesse conosco para este estudo, tomamos as seguintes providências: com a expressa autorização dos alunos, *escaneamos* (e/ou fotografamos) os textos escritos por eles e recolhemos, no final do curso, cadernos e borrões/rascunhos daqueles que concordaram em doar e/ou emprestar o material para a pesquisa. Com os dados constituídos, passamos a seleção daqueles que deveriam ser analisados nesta pesquisa.

### 3.2 OS PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS DADOS

As oficinas de produção escrita nos propiciaram acesso a um vastíssimo conjunto de textos escritos. De todo o material obtido, selecionamos para a nossa análise aqueles que nos ajudaram a verificar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno (e da turma) no ensino-aprendizagem da PE em PLE:

- Os relatos de experiência (alunos de 2017 e 2018);
- Os questionários (alunos de 2015 e 2016);
- As anotações em cadernos (estudantes de 2016, 2017 e 2018);
- A tarefa 4 do exame Celpe-Bras de 2016/1 (alunos de 2016, 2017 e 2018).

Nos *relatos* e em alguns *questionários*, verificamos como a trajetória de aprendizagem dos aprendentes e suas biografias linguageira podem favorecer/desfavorecer a aprendizagem em PLE. Nas *anotações* em cadernos (e também nos relatos), vimos como a mobilização de línguas-culturas pelos alunos pode ajudar/prejudicar o desenvolvimento de seus textos escritos. Na *tarefa 4* (simulada), identificamos como os implícitos linguísticos-culturais podem impactar negativamente a escrita em PLE. Com esses dados selecionados, passamos ao procedimento análise.

### 3.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Visando aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma, no ensino-aprendizagem da PE em PLE, analisamos os textos escritos pelos alunos em três momentos (capítulos):

- A heterogeneidade linguístico-cultural: o olhar dos aprendentes;
- A heterogeneidade linguístico-cultural em textos escritos: o processo e o produto;
- A heterogeneidade linguístico-cultural implícita em tarefas escritas “simuladas”.

Sobre o primeiro – *A heterogeneidade linguístico-cultural, o olhar dos aprendentes* –, o procedimento de análise dos dados foi de base interpretativista. A partir de um *Continuum linguístico-cultural*, procuramos relacionar princípios de plurilinguismo, pluriculturalismo e interculturalidade a situações em que os alunos relataram mobilizar suas línguas-culturas. Com esse procedimento percebemos a representação que têm os estudantes de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural (alternância, tradução, comparação de línguas-culturas; relação professor/aluno, aluno/aluno...) que emergem em contexto de sala de aula de PLE (e/ou fora dele) e como eles impactam o ensino-aprendizagem em PLE.

No segundo momento – *A heterogeneidade linguístico-cultural em textos escritos: o processo e o produto* –, o procedimento de análise dos dados também foi de base interpretativista. Relacionamos princípios de heterogeneidade linguístico-cultural a marcas e traços de idiomas diversos (explícitos / implícitos – propositais / não propositais), encontrados em textos dos aprendentes – em processo e finalizados. Verificamos em anotações em cadernos e em relatos como os fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural se manifestam nos textos escritos pelos discentes. Com esse procedimento dimensionamos o impacto desses fenômenos no ensino-aprendizagem da PE dos estudantes.

Para os dois primeiros momentos apoiamo-nos, sobretudo, nas reflexões de Abdallah-Preteille (2003/2010), Blanchet (2008/2014), Castellotti (2010), Coste (2001/2010), Conselho da Europa (2001/2010), Cicurel (2003/2011), Beacco (2007/2011) e Puren (2006/2012), sobre diversidade de línguas e culturas.

Dedicamos um espaço maior para discutir o procedimento de análise dos dados, relativo ao terceiro momento – *A heterogeneidade linguístico-cultural implícita em as tarefas escritas “simuladas”*. Visando a interpretação de nossos dados, nos apropriamos das ferramentas teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2007/2014; DOLZ, 2010; 2011; SCHNEUWLY, 2010/2014), sobretudo daquelas referentes ao modelo de análise de texto (descendente), proposto por Bronckart (2007a) – que parte do texto para as unidades menores.

Tal procedimento leva a análise de texto a duas perspectivas. Uma em relação ao texto enquanto *processo* e outra enquanto *produto*. Na primeira “a atividade linguageira é considerada sob o ponto de vista do processo ou das condições de produção de texto, o que permite considerar parâmetros contextuais, linguageiros e extralinguageiros que envolvem necessariamente toda produção textual” (BULEA, 2010, p.64). Já a segunda perspectiva envolve uma análise que busca “examinar as características linguísticas do texto enquanto produto”<sup>117</sup>, da arquitetura interna do texto. A primeira é a que mais interessa a esse estudo.

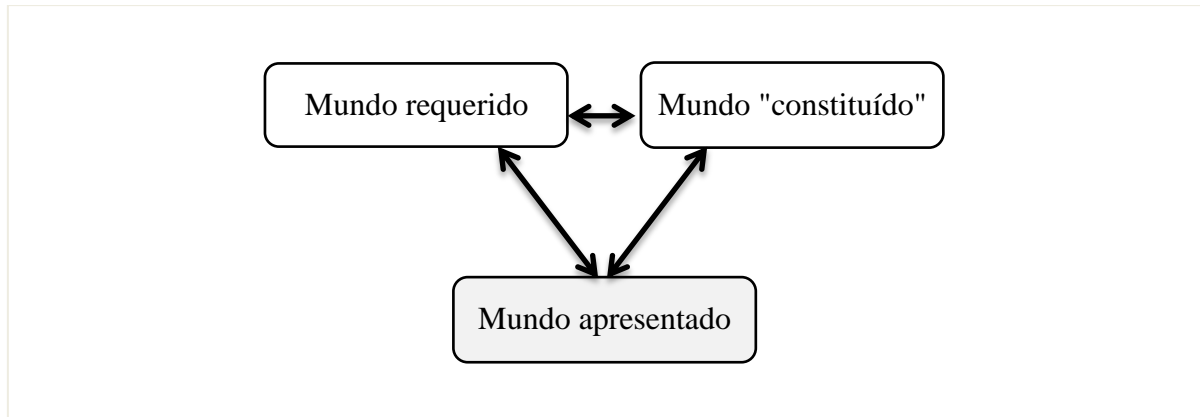
Bronckart (2007a), afirma que a metodologia global para a análise de ações de linguagem e dos textos que a materializam, é decomposta da seguinte forma: primeiramente, o que deve ser analisado é o estatuto das ações que são realizadas e a sua relação de interdependência com os mundos físico e sócio/subjetivo, ou seja, são as *condições de produção de texto*. Essas condições envolvem dois lados. Um referente à *situação de ação do agente produtor* (representações disponíveis no agente sobre o contexto físico e sócio/subjetivo, as suas próprias capacidades e o conteúdo referencial mobilizado) e outro, à preexistência de diversos gêneros de textos, no *intertexto* da formação social em que o agente está inserido. Nesse sentido, de acordo com o ISD, qualquer produção textual é resultado da interface das representações sobre uma determinada *ação de linguagem* e das representações sobre as propriedades de *intertextualidade* anteriormente adquiridas. Em seguida, a análise deve ocorrer sobre a arquitetura interna dos textos, quando à infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos são mobilizados e se pode verificar o papel das características da língua natural em ação em um texto. Este estudo contempla apenas as *condições de produção de texto*.

Como já explicado, considerando o nosso recorte de pesquisa, algumas propriedades foram acrescentadas à análise de textos de nossos alunos/sujeitos produtores textuais. Propomos uma análise considerando a do ISD, mas com foco na heterogeneidade linguístico-cultural. As *condições de produção de texto* serão discutidas aqui a partir do que chamamos de três “mundos” representados que se interligam (ver ilustração a seguir):

---

<sup>117</sup> BULEA, 2010, p.64

Figura 3.1. Os mundos representados em textos escritos por alunos de PLE



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Cada um dos três mundos representados apresenta *operações de linguagens* diferentes (determinadas por representações sociais e por decisões individuais do agente produtor de texto plurilíngue e pluricultural, nosso aprendiz de PLE)<sup>118</sup>, mas estão intrinsicamente interligadas, dialogando e interferindo no processo de produção de texto escrito de aprendizes em PLE. A partir dos procedimentos de análise considerando os três mundos propostos (baseados no modelo de análise de textos do ISD), conseguimos dimensionar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural na produção escrita dos aprendizes.

Durante a nossa pesquisa recorremos a discussões sobre diversidade de línguas e culturas para verificar as marcas linguísticas e os traços culturais que podiam ter influência nos textos dos alunos; e recorremos ao ISD para entender fatores contextuais que tinham influência na compreensão de tarefas, pelos aprendizes (o ISD é conhecido notadamente por favorecer a aprendizagem da produção de gêneros textuais). A opção pelos dois eixos teóricos ocorreu por compreendermos que, para ensinar produção escrita a alunos plurilíngues e para analisar os seus textos escritos, é necessário mais que conhecimento teórico-metodológico sobre textualidade; precisaríamos também estudar fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural que impactam os textos do público em questão.

Com o nosso procedimento de análise, preparamo-nos para responder a nossa principal pergunta de pesquisa (Qual o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE?) e, também, responder às demais:

---

<sup>118</sup> Cf.: – capítulo III, da análise.

- I. Qual a representação que os alunos têm de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural?
- II. Quais são as formas de heterogeneidade linguístico-cultural, possíveis de serem encontradas nos textos escritos pelos aprendentes?
- III. Quando e como a heterogeneidade linguístico-cultural impacta (positiva/negativamente) a produção escrita dos aprendentes de PLE?

Procuramos assim atingir o nosso objetivo geral que é, exatamente, o de *aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno (e da turma) no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE*. Mas, antes, vejamos com mais detalhes os procedimentos adotados na última oficina de PE, no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO IV

### A OFICINA DE PRODUÇÃO ESCRITA COM FOCO NA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL

---

Neste capítulo, discutimos em quatro momentos os procedimentos adotados, sobretudo, na oficina de PE de 2018. No primeiro momento – *Os procedimentos para mobilização de experiências de mundo* –, descrevemos como levamos os atores sociais a exporem suas trajetórias de ensino-aprendizagem, seus repertórios languageiros e suas representações de línguas-culturas. No segundo momento – *Os procedimentos para o trabalho com gêneros textuais* –, mostramos como agimos para que os alunos desenvolvessem textos de gêneros como *carta do leitor*, considerando o ato de afirmar (tese/ponto de vista) e de argumentar (justificativas). No terceiro momento – *Os procedimentos para (auto) avaliação* –, discutimos como os estudantes se conscientizaram de seus “erros” e “acertos”, considerando a avaliação (professor) e a autoavaliação (aluno) de textos escritos em português, oriundos do exame Celpe-Bras 2016/1. No quarto e último momento, *Os procedimentos para uso do aplicativo didático online* –, apresentamos como utilizamos um aplicativo didático *online* durante as oficinas de PLE.

Antes de passarmos para os procedimentos, vale lembrar que as aulas da oficina de 2018 ocorreram no período de 03/08 a 28/09/2018, as segundas e as sextas-feiras, no horário de 08h30 as 12h00 (exceto dias 14 e 21/09 pela manhã e tarde – de 14h00 as 18h00), perfazendo um total de 70h (entre aulas e preparação). Ressaltamos ainda que todas as discussões ocorreram prioritariamente em português. No entanto, em momentos específicos, quando o aluno não conseguia desenvolver uma ideia, por causa de uma palavra ou frase, ele pedia ajuda ou para um colega ou para a professora em outra língua, o que era permitido durante as aulas.

#### 4.1. OS PROCEDIMENTOS PARA A MOBILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE MUNDO

A fim de mobilizar as experiências de mundo dos alunos (sobre trajetórias de ensino-aprendizagem, repertórios languageiros e representações de línguas-culturas) e de ajudá-los a desenvolver as suas competências de produção escrita, propusemos-lhes um “jogo didático” organizado em etapas:

- Etapa 1 - Lendo imagens;
- Etapa 2 – Relacionando texto à imagem;
- Etapa 3 – Compreendendo o texto;
- Etapa 4 – Relatando experiências;
- Etapa 5 – Opinando/argumentando sobre o texto.

As imagens e textos utilizados foram selecionados cuidadosamente, conforme o tema tratado, para ajudar o estudante a realizar as tarefas propostas.

#### 4.1.1. Mobilizando trajetórias de ensino-aprendizagem



01



02



03



04

Imagens disponíveis na internet (Google)

#### ❖ ETAPA 1 - LENDO IMAGENS

Para instigar o ator social a falar de suas trajetórias de ensino-aprendizagem, apresentamos-lhes (em slide) as imagens acima, seguidas das questões:

- *Do que tratam as quatro imagens?*
- *Alguma dessas imagens tem a ver com a sala de aula no seu país? Explique!*



- *Você acha que o ensino no seu país parece com o do Brasil? Explique.*
- *Você pode resumir como são as aulas de escrita no seu país?*

A primeira pergunta, de caráter mais geral, teve o objetivo de deixar os estudantes à vontade com o tema, para que todos participassem do “jogo didático”. As seguintes, específicas, eram para instigar os alunos a falarem de suas experiências escolares.

➤ Com essas primeiras perguntas, começamos a ter uma ideia geral da turma – em relação às experiências de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, descobrimos que pelo menos um deles tinha estudado em sala de aula com mais de 500 estudantes... Informações como esta, nos ajudaram a compreender comportamentos de aprendentes em aulas de PLE (ver terceira parte – análise, capítulo 1).

#### ❖ ETAPA 2 – RELACIONANDO TEXTO À IMAGEM

Após o procedimento de leitura das imagens, apresentamos aos alunos (em slide) uma frase, incompleta (ver abaixo). Explicamos-lhes que se tratava do título do texto que leríamos a seguir.

CONTRASTE ENTRE \_\_\_\_\_ BRASILEIRA E UMA CHINESA É GRITANTE

Perguntamos-lhes: - *Qual é a palavra que você acha que está faltando?*

Como os estudantes já haviam realizado a 1ª etapa, não foi difícil para eles apostarem em termos como: *aula, classe, ensino, aprendizagem, escola...* Quando completamos a frase, o aprendente que acertou a palavra que faltava (escola), vibrou.

A maior dificuldade percebida foi com o sentido da palavra “contraste”, embora o termo seja transparente em Francês (contraste) e em Inglês (contrast). Talvez isso tenha ocorrido não só pela insegurança do aluno de línguas iniciante, mas, também pela sua consciência de que, todo idioma pode apresentar falsos cognatos. Solicitamos que dois alunos que a conheciam (um falante de inglês e outro de francês) a explicassem em português. Confirmada a resposta, pedimos-lhes que explicassem a palavra (em suas línguas oficiais) para a classe.

Para confirmar a compreensão de todos, solicitamos aos alunos – que antes não haviam compreendido o termo – que o explicassem em português. Consideramos que a atividade foi tranquila para todos. Não percebemos nenhum tipo de constrangimento.

Observando que todos acompanhavam a atividade, continuamos a aula. Apresentamos à turma (em slide) uma nova imagem junto à frase (ver abaixo). Explicamos-lhes que se tratava da imagem que ilustrava o texto que leríamos a seguir.

### **CONTRASTE ENTRE ESCOLA BRASILEIRA E UMA CHINESA É GRITANTE**



Imagem: <https://veja.abril.com.br/educacao/contraste-entre-escola-brasileira-e-uma-chinesa-e-gritante/>

Com o título e a imagem (do texto) “revelados”, fizemos as seguintes perguntas à turma:

- *Qual pode ser a relação entre a imagem e o título?*
- *Do que você acha que trata o texto que vamos ler?*

A maioria dos estudantes explicou que, olhando o título e a imagem, o texto só poderia tratar do ensino/da escola no Brasil e na China. Aos alunos que não fizeram logo essa relação, foi-lhes dada uma nova oportunidade.

➤ Essa interação ajudou notadamente os alunos a perceberem que os elementos paratextuais (título, imagens...) possuem relação, que as partes ajudam a construir a compreensão geral de um texto.

### ❖ ETAPA 3 – COMPREENDENDO O TEXTO

Entregamos aos estudantes o texto da aula (ver abaixo os dois primeiros parágrafos) e lhes fizemos mais uma pergunta – antes de começarmos a leitura do texto:

- ***Para você, quais são as possíveis diferenças – entre uma escola brasileira e uma chinesa, apontadas pelo autor no texto?***

A maioria dos aprendentes não soube explicar. Poucos se arriscaram a dizer que a escola chinesa possivelmente seria mais “dura”, mais tradicional que a brasileira. Alguns justificaram suas repostas descrevendo a relação professor/aluno no Brasil – com base em suas experiências nas aulas de PLE: *o professor se preocupa com todos os alunos, é amigo...*

Após a interação, fizemos leitura do texto em voz alta.

01	<b>CONTRASTE ENTRE ESCOLA BRASILEIRA E UMA CHINESA É GRITANTE</b>
02	Por: João Sousa - 18 dez 2017, 17h07
03	Fui para a China em outubro, já esperando ver escolas diferentes da realidade brasileira. Há
04	três diferenças em relação às nossas salas de aula. A primeira é que, tanto em Xangai quanto
05	Pequim, há uma bandeira da China sobre todo quadro-negro.
06	A segunda é que há um data show, através do qual os
07	professores mostram material didático através de
08	apresentações de Power Point. O terceiro é que há vassoura e
09	pá ao fundo de todas as salas: cabe aos alunos a limpeza do
10	seu ambiente. Há equipe de limpeza nas escolas, mas elas só
11	tomam conta das áreas comuns.
12	Acompanhei várias aulas de várias séries diferentes.
13	Todas começam da mesma maneira. A professora não se atrasa, nem os alunos. A professora,
14	de pé, então se inclina em direção à classe e diz: “bom dia, alunos”. Os alunos então se
15	levantam, se inclinam em direção à professora e, em uníssono, respondem: “bom dia,
16	professora”. Eles então se sentam e a aula inicia. As aulas têm quarenta minutos de duração e
17	dez minutos de intervalo entre elas, ao contrário do sistema brasileiro, em que a maioria das
18	escolas adota aulas de 50 minutos, sem intervalos, exceto o recreio. Na escola chinesa, os
19	horários são cumpridos à risca, e os alunos sabem quando a descontração começa e quando ela
20	terá de terminar. Quando a professora chega à aula, todos estão prontos para começar a lição [...].



Texto adaptado. Ver original em: <https://veja.abril.com.br/educacao/contraste-entre-escola-brasileira-e-uma-chinesa-e-gritante/>

Feita a primeira leitura, passamos para uma atividade de “leitura direcionada”. Entregamos aos estudantes um texto com as perguntas a seguir. Eles deveriam respondê-las, com base no texto lido. Em seguida, deveriam explicar, entre outros, se as diferenças – entre uma escola brasileira e uma chinesa (apresentadas pelo autor), foram as que eles imaginavam.

	- Segundo o autor,
1º parágrafo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para onde e quando ele viajou?</li> <li>✓ O que ele esperava ver ao chegar lá?</li> <li>✓ Quais as três diferenças que ele cita em relação à sala de aula</li> </ul>
2º parágrafo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como ele descreve o contexto das aulas na china.</li> </ul>
3º parágrafo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por que ele se surpreendeu com a disciplina dos alunos?</li> <li>✓ O que significa a “turma do fundão”?</li> </ul>
4º parágrafo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é a organização das aulas na china?</li> <li>✓ Os alunos costumam participar das aulas?</li> <li>✓ Se um aluno “errar” uma resposta, a uma pergunta feita pelo professor, o que acontece com o estudante?</li> </ul>
5ª parágrafo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por que uma série de programas da BBC considerou o ensino chinês cruel?</li> </ul>
6º parágrafo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por que ele diz que o sistema de ensino na China é o mesmo para todos?</li> </ul>

O estudante podia realizar a tarefa acima de forma individual ou em dupla. A maioria optou por ler individualmente, mas responder em dupla. Uns se limitaram a ler as respostas no texto; outros leram, explicaram e compararam o assunto com suas realidades (o que foi importante, sobretudo, para a nossa pesquisa). Alguns reconheceram traços da escola chinesa nas de seus países: *os alunos devem limpar a sala; o horário de aula é extenso...* Boa parte da turma afirmou preferir uma escola mais rígida (como a chinesa), mas com a relação professor/aluno da do Brasil.

➤ A leitura direcionada ajudou os aprendentes a compreenderem mais facilmente o texto. Eles se sentiram confortáveis para discutir o assunto em sala de aula.

#### ❖ ETAPA 4 – RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Depois de debatermos o texto e sanadas as dúvidas (léxico, discurso...), propusemos aos estudantes que relatassem, por escrito, suas experiências de ensino-aprendizagem (a seguir, o texto de comando). Nesse primeiro momento, deixamos-los à vontade para escrever, sem limitá-los com regras sobre o gênero<sup>119</sup>.

<sup>119</sup> Os relatos de experiência (biografia languageira), escritos pelos alunos não foram corrigidos, visto que o objetivo dessa produção escrita era constituir dados para a pesquisa. No entanto, todo o trabalho de leitura foi muito importante e serviu de base para a tarefa II, a produção escrita de uma Carta do leitor. Esta tarefa foi minuciosamente corrigida e avaliada pelo professor e pelos alunos.

### Tarefa I – Relato de experiência

A partir de tudo que foi discutido durante a nossa aula e de suas experiências como sujeito que estudou em mais de um país, escreva um texto explicando: como é o ensino nos países em que você já estudou (inclusive no Brasil), sobretudo o da produção escrita. Não deixe de dizer quais são as principais semelhanças e diferenças, dificuldades e facilidades, encontradas em sua trajetória de aprendizagem.

- Fique à vontade para escrever tudo o que achar necessário sobre o assunto.

Todos que estavam em sala de aula realizaram a tarefa. O texto escrito foi entregue ao professor.

De modo geral, os estudantes não apresentaram dificuldades para escrever sobre suas experiências de aprendizagem. É claro que nem todos seguiram o comando da tarefa, o que foi bom, pois a maioria escreveu além do que esperávamos.

- Essa primeira tarefa foi fundamental para que conhecêssemos nossos alunos. Em seus textos, foram revelados não só os seus problemas linguísticos/gramaticais, como também suas trajetórias de aprendizagem. Ficamos sabendo, por exemplo, quem se sentia à vontade ou não em participar das aulas (por ser ou não tímido(a); por estar ou/não acostumado a ter voz nas aulas em seu país...
- Além disso, o aluno percebeu que: a) ler uma imagem, um título, é importante para compreender bem um texto inteiro; b) compreender cada parte de um texto é fundamental para a apreensão do todo; c) contar uma história de vida é relatar um fato, é buscar na memória as representações de mundo.

### ❖ ETAPA 5 – OPINANDO/ARGUMENTANDO SOBRE O TEXTO

As etapas anteriores ocorreram em uma aula (mais precisamente no dia 03/08/2018). Antes de encerramos a aula, deixamos para os alunos outra tarefa (para ser realizada em casa). Propusemos que simulassem uma *carta* para ser enviada à revista VEJA, dando opinião sobre o texto estudado (a seguir, o comando da tarefa):

## Tarefa II – Carta do leitor

Você é um sujeito que já estudou em mais de um país e agora estuda no Brasil. Após ler o texto “**Contraste entre escola brasileira e uma chinesa é gritante**”, publicado na revista “**Veja**”, de 18 dez 2017, resolveu escrever para a revista dando a sua opinião sobre o assunto do texto. Para sustentar a sua opinião faça um breve contraste entre a escola brasileira e a do seu país.

Todos os alunos de 2018 fizeram a tarefa II. A maioria compreendeu bem o propósito e a realizou conforme o que fora solicitado, mas houve quem não a entendesse, completamente. Sabíamos que isso poderia acontecer (sobretudo em relação à escolha do gênero), já que os atores sociais ainda não haviam estudado, na oficina de PE, a Carta do leitor.

A maioria dos alunos não se preocupou com os elementos paratextuais do gênero (local, data...), com os traços de interlocução (prezado senhor... lhe, seu...), com o papel social do agente, com a organização textual etc. Mas todos trataram do assunto do texto e do ensino no seu país e no Brasil, o que nos satisfez. O propósito da tarefa foi alcançado.

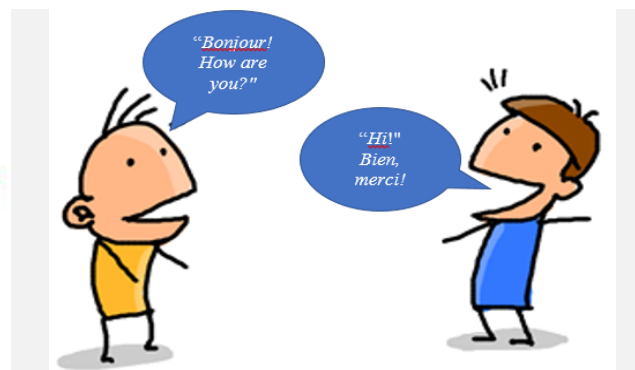
- A realização da Carta do leitor, seguida do Relato de experiência e sem uma aula expressa sobre o gênero, foi proposital. Primeiro porque queríamos que o aluno não perdesse o foco do tema estudado. Depois, porque queríamos saber qual era o conhecimento prévio do estudante em relação ao gênero proposto.

Tendo tomado conhecimento de parte da trajetória escolar de nossos alunos, passamos a concentrar a investigação nos seus repertórios linguageiros.

### 4.1.2. Mobilizando o repertório linguageiro



01



02

Imagem 01 disponível na internet (Google). Imagem 02 montada por nós.

## ❖ ETAPA 1 - LENDO IMAGENS

O mesmo processo realizado no subcapítulo anterior foi adotado para mobilizar o repertório linguageiro dos aprendentes. Partimos de uma questão geral para as específicas:

- *Do que tratam as imagens?*
- *Você acha natural as pessoas falarem em dois ou mais idiomas, na mesma conversa? Explique.*
- *Por que algumas pessoas costumam alternar dois ou mais idiomas?*
- *No seu país, em que situação as pessoas mobilizam mais de uma língua para falar?*
- *Você costuma alternar línguas em uma interação? Por quê?*
- *Em sala de aula de PLE, em que situação você mobiliza línguas?*

➤ Essa atividade foi fundamental para traçarmos o perfil da turma heterogênea<sup>120</sup>. Descobrimos, por exemplo, que nossos aprendentes falavam no mínimo três línguas e que eles as alternam sempre, naturalmente. Essa informação nos ajudou a compreender alguns ‘estranhamentos’ nos textos dos estudantes<sup>121</sup>.

## ❖ ETAPA 2 – RELACIONANDO TEXTO À IMAGEM

Após o procedimento de leitura das imagens, apresentamos aos alunos (em slide) a frase incompleta, abaixo.

UMA CIDADE, DOIS \_\_\_\_\_ : MONTREAL

Logo fizemos a pergunta: *Qual é a palavra que você acha que está faltando na frase?*

Nesse momento, a turma já havia compreendido o “jogo didático”. Com o termo *Montreal* na frase, ficou fácil adivinhar a palavra que faltava: *idiomas*.

<sup>120</sup> Cf. Segunda Parte – Capítulo I, Item 1.2.

<sup>121</sup> Cf. Terceira Parte (análise) – Capítulo I.

As respostas mais rápidas dos alunos nos levaram a perceber que eles estavam mais atentos à tarefa. Para continuar, apresentamos à turma (em slide) uma nova imagem junto à frase (título). Ver abaixo:

### UMA CIDADE, DOIS IDIOMAS: MONTREAL.



Imagem: <https://pt.babel.com/pt/magazine/uma-cidade-dois-idiomas-montreal/>

Com o título e a imagem (do texto) revelados, continuamos as perguntas:

- *Qual é a relação entre a imagem e o título?*
- *Do que você acha que trata o texto que vamos ler?*

Não foi difícil para os atores sociais inferirem que o texto que leríamos tratava do uso de mais de um idioma no ato de comunicação. Mais atentos ao “jogo didático”, eles explicaram a frase, a maioria deles demonstrando saber que Montreal fica no Canadá e que lá as pessoas falam dois idiomas: Inglês e Francês.

➤ Essa interação ajudou os alunos a tratarem do assunto (alternância de línguas) com tranquilidade. Eles expuseram as línguas que falam (inclusive as maternas – que normalmente são discriminadas, até por eles). Essas informações nos ajudaram a perceber as suas representações sobre o tema proposto e a compreender, por exemplo, que a alternância de línguas faz parte da vida do aluno de PLE.




### ❖ ETAPA 3 - COMPREENDENDO O TEXTO

Entregamos aos estudantes o texto da aula (ver abaixo os três primeiros parágrafos) e lhes fizemos mais uma pergunta – antes de começarmos a leitura do texto:

- *Para você, o que o autor do texto vai falar sobre o uso de dois idiomas em Montreal?*

A maioria dos aprendentes respondeu que o autor tratará o fato como normal. As justificativas vieram de suas experiências, já que falam no mínimo três idiomas. Após a interação, fizemos a leitura do texto, em voz alta.

01	<b>UMA CIDADE, DOIS IDIOMAS: MONTREAL</b>	
02		Escritos por <u>Denis Fracalossi</u>
03	É provável que a conversa entre os dois amigos	
04	sentados na mesa ao lado não chamasse minha	
05	atenção não fosse por um detalhe bastante peculiar: a	
06	mistura incessante e, à primeira vista, absolutamente	
07	aleatória, de frases em francês e inglês. Estou em	
08	Montreal e, pelo jeito, diálogos bilíngues são bastante	
09	frequentes por aqui.	
10	Mesmo tendo chegado à cidade com o mínimo de	
11	conhecimento sobre sua história de colonização francesa e dominação inglesa, eu estava	
12	totalmente consciente de que ambas as línguas eram faladas nesta parte do Canadá. Porém,	
13	confesso que não imaginava que as pessoas conversassem usando os dois idiomas ao mesmo	
14	tempo.	
15	Claro que essa nem sempre é a regra. Na maioria das vezes, as pessoas se comunicam usando	
16	inglês ou francês — e o idioma no qual transcorrerá a conversa costuma ser decidido de forma	
17	bem simples, inclusive sem a necessidade de se perguntar explicitamente por uma preferência.	
18	Basta entrar em alguma loja ou se dirigir a qualquer balcão de informações para perceber: você	
19	será sempre recebido com um “ <i>Bonjour, hi!</i> ”. A partir daí, basta continuar o diálogo no idioma	
20	que você quiser [...].	

Texto adaptado. Ver original em: <https://pt.babel.com/pt/magazine/uma-cidade-dois-idiomas-montreal/>

Após essa primeira leitura, propusemos uma atividade de “leitura direcionada”, que foi previamente planejada, seguindo as perguntas abaixo. Ao final da atividade, os alunos deveriam explicar se o que o autor apresentou no texto – sobre o uso de dois idiomas em Montreal – tinha sido o que eles imaginavam.

	- Segundo o autor,
1º parágrafo:	✓ O que significa “peculiar”, no texto? ✓ Qual é o detalhe peculiar que o autor se refere?
2º parágrafo:	✓ O autor diz que estava consciente de que ambas as línguas eram faladas no Canadá. Quais são essas línguas?

	✓ O que o autor confessa que não imaginava?
3º parágrafo:	✓ A regra no Canada é sempre falar duas línguas? Explique. ✓ De acordo com o autor, como as pessoas decidem o idioma que vão continuar a conversa?
4º parágrafo:	✓ Porque o autor diz que a sua leitura acabou não indo longe?
5ª parágrafo:	✓ Como Michael e Cedric conheceram as duas línguas que falam?
6º parágrafo:	✓ Michael e Cedric não nasceram bilíngues, isso os levou a ter dificuldades para se comunicar em duas línguas?
7º parágrafo:	✓ De acordo com o autor, qual o principal motivo que leva as pessoas a alternarem línguas em Montreal?

Novamente, alguns alunos se limitaram a ler as respostas no texto; outros leram, explicaram e compararam com as suas realidades. Muitos afirmaram que a alternância é bastante comum em seus países.

➤ A leitura direcionada ajudou os aprendentes a compreender mais facilmente o texto e assim expor suas opiniões de forma mais confortável, em sala de aula. Esse tipo de leitura é fundamental para atividades em que o propósito é levar aluno a compreender o assunto, para relacioná-lo com suas experiências de mundo.

#### ❖ ETAPA 4 – RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Depois da discussão sobre o texto, propusemos aos aprendentes uma produção escrita. Solicitamos que eles relatassem em sala de aula, por escrito, suas experiências com línguas-culturas (abaixo, comando da tarefa).

##### Tarefa I – Relato de experiência

A partir de tudo o que foi discutido durante a aula e da sua experiência como falante de diversas línguas-culturas, escreva um texto explicando a sua relação com as línguas que aprendeu (mesmo aquelas que você só fala com a família e/ou amigos). Explique:

1. *Quantas e quais são as línguas que você fala e/ou escreve?*
2. *Quando e porque você costuma alternar/mudar de línguas em uma interação?*
3. *Falar várias línguas ajuda ou não a escrever em português?*

- Fique à vontade para escrever o que mais achar necessário sobre o assunto.

Os aprendentes não apresentaram dificuldades para escrever sobre suas experiências com línguas-culturas. Como sempre, nem todos seguiram o comando da tarefa rigidamente. Alguns escreveram além do que pedíamos.

- Essa tarefa nos levou a perceber, além dos problemas linguísticos/gramaticais e da mobilização de línguas-culturas dos alunos nos textos, as suas inquietações sobre aprendizagem em PLE. Descobrimos, por exemplo, que algumas orientações de aprendizagem que nos parecem simples, são desastrosas para o sujeito plurilíngue como: orientar o aluno a “pensar” na língua alvo<sup>122</sup>.

#### ❖ ETAPA 5 – OPINANDO/ARGUMENTANDO SOBRE O TEXTO

As etapas anteriores aconteceram em uma aula, mais precisamente no dia 17/08/2018. Antes de finalizar o trabalho, os alunos foram orientados a realizar uma tarefa em casa (a seguir, comando da tarefa):

##### Tarefa II – Carta do leitor

Você é falante de mais de uma língua e leu o texto “**UMA CIDADE, DOIS IDIOMAS: MONTREAL**”, publicado no site da “**babbel.com**”. Escreva para o autor do texto dando a sua opinião sobre o assunto. Não se esqueça de apresentar exemplos que possam justificar a sua opinião.

A maioria dos alunos compreendeu o propósito da tarefa e a realizou conforme solicitado. Embora alguns não tenham escrito uma *carta*, todos trataram de diversidade de línguas-culturas.

- Essa tarefa foi importante para conhecermos o repertório linguageiro dos alunos. Apesar de ter sido uma *simulação*, eles falaram de suas experiências em línguas-culturas.

Após essa síntese dos procedimentos adotados por nós para mobilizar o repertório linguageiro do aprendente, passamos aos procedimentos utilizados para a compreensão das representações de línguas-culturas dos atores sociais.

---

<sup>122</sup> Cf. Tercera Parte – análise – Capítulo I.

### 4.1.3. Mobilizando representações de línguas-culturas

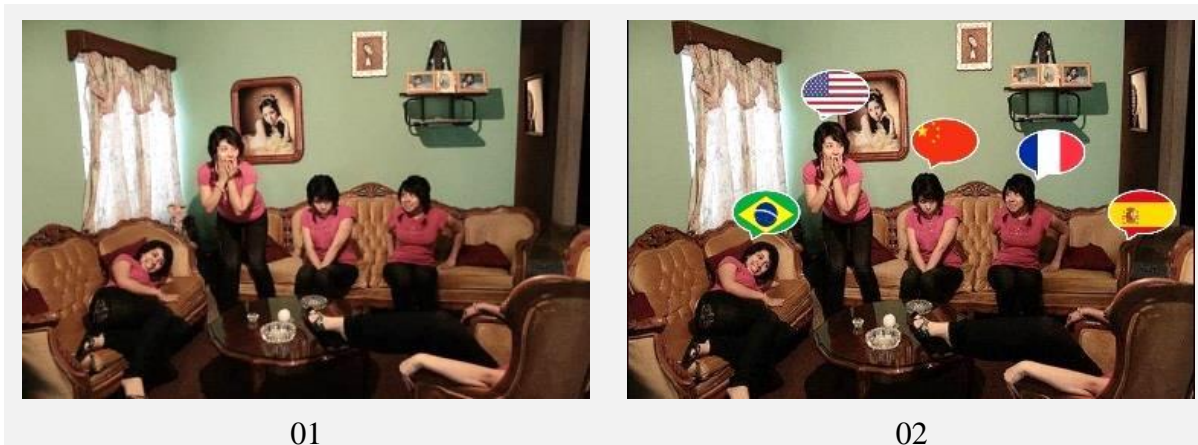


Imagem 01 disponível na internet (Google). Imagem 02 montada por nós.

#### ❖ ETAPA 1 - LENDO IMAGENS

As nossas etapas para a mobilização de representações de línguas-culturas foram como as anteriores. Iniciamos o trabalho com um “jogo” de palavras que pudesse levar o aluno a falar de sua relação com as línguas-culturas que aprendeu:

- *Do que tratam as imagens?*
- *Das línguas que você aprendeu qual você considera a mais fácil e a mais difícil? Explique!*
- *Qual parece ser a melhor para música e/ou poemas? Explique!*
- *Você acredita que ao falar determinada língua você pode ficar mais sério, tímido, extrovertido etc.? Explique.*

➤ Com essa atividade, começamos a perceber a representação de línguas-culturas para os alunos. Por exemplo, percebemos que a maioria dos atores sociais: não aceita variações linguísticas nas aulas de PLE; prefere aprender apenas a língua culta padrão do português; rejeita a sua língua materna...<sup>123</sup>

#### ❖ ETAPA 2 - RELACIONANDO O TEXTO À IMAGEM

Dando prosseguimento ao trabalho, apresentamos aos alunos (em slide) uma frase incompleta (ver abaixo) e novamente perguntamos-lhes:

<sup>123</sup> Cf. Terceira Parte – análise – Capítulo I.

- *Qual é a palavra que você acha que está faltando?*

COMO FALAR DOIS IDIOMAS QUASE ME DEIXOU \_\_\_\_\_

Nesse momento, os estudantes já compreendiam bem o “jogo didático”. Apostaram em várias palavras até descobrirem a correta: *maluco*.

Com o título do texto esclarecido, apresentamos a imagem do texto (ver a seguir):

### COMO FALAR DOIS IDIOMAS QUASE ME DEIXOU MALUCO



Imagem: <https://pt.babbel.com/pt/magazine/como-falar-dois-idiomas-quase-me-deixou-maluco/>

Questionamos-lhes:

- *Qual pode ser a relação entre a imagem e o título?*
- *Do que você acha que trata o texto que vamos ler?*
- *Como você se sente falando vários idiomas?*

A maioria dos estudantes entendeu que se tratava de uma discussão sobre personalidade, atitude etc. do falante de vários idiomas.

- Esse “jogo didático”, mais uma vez, levou os alunos a participarem bastante da atividade. Nesse momento, muitos começaram a afirmar que se sentiam diferentes quando falavam línguas diferentes, o que nos ajudou a compreender suas preferências em relação as suas línguas-culturas.

### ❖ ETAPA 3 - COMPREENDENDO O TEXTO

Entregamos aos estudantes o texto da aula (ver trechos abaixo) e lhes fizemos a seguinte pergunta (antes de começar a lê-lo):

- *Para você, qual a possível justificativa do autor para dizer que falar vários idiomas quase o deixou maluco?*

A maioria dos aprendentes inferiu que essa confusão pode acontecer no início da aprendizagem e assumiu que já passou por isso.

Em seguida, passamos a leitura do texto em voz alta (pelo professor).

01	<b>COMO FALAR DOIS IDIOMAS QUASE ME DEIXOU MALUCO</b>	
02		Por Federico Prandi
03	<i>Falar uma língua estrangeira nos altera de maneira que nem percebemos? Estudos mostram</i>	
04	<i>que temos diferentes personalidades dependendo do idioma que estamos falando.</i>	
05		
06	Minha professora de inglês do colegial costumava dizer	
07	que “aprender um idioma estrangeiro muda você para	
08	sempre”.	
09	(...)	
10	Aprender inglês fez meus hábitos mudarem radicalmente,	
11	mas será que eu também havia passado por alguma	
12	transformação? Não, até eu me mudar para a Alemanha.	
13	Em Berlim eu passei a falar e escrever em inglês dez vezes	
14	mais do que eu fazia antes...	
15	Quanto mais eu falava, mais a profecia da minha	
16	professora se tornava realidade. Eu não estava apenas	
17	mudando, minhas “versões” italiana e inglesa também haviam se transformado em duas pessoas	
18	bem diferentes.	
19	Os primeiros sinais dessa metamorfose (ou duplicação) apareceram on-line. Toda a vez que eu	
20	me sentava e tentava escrever algo para o meu blog no meu idioma nativo, a escuridão tomava	
21	conta das minhas intenções resplandecentes, fazendo surgir poesias e pensamentos	
22	crepusculares [...].	



Texto Adaptado. Ver original em: <https://pt.babel.com/pt/magazine/como-falar-dois-idiomas-quase-me-deixou-maluco/>

Após a leitura em voz alta, passamos à leitura direcionada (ver a seguir, as questões). Ao final, o aluno foi questionado se ele imaginava que o autor falaria sobre a relação idiomas/personalidade.

- *Por que a opinião da professora (06) tem relação com o título e o subtítulo?*
- *Por que o autor diz que: Quanto mais eu falava, mais a profecia da minha professora se tornava realidade (15)?*
- *O que o autor explica no trecho que vai de 19-22?*
- *O que o autor explica no trecho “O estado vegetativo persistente da festa”?*
- *Qual a informação do trecho “Sanidade recuperada”?*
- *Você concorda com a afirmação no subtítulo “Estudos mostram que temos diferentes personalidades dependendo do idioma que estamos falando”? Explique! (3-4)*
- *No texto o autor afirma que no final dos anos 60, Susan Ervin fez um teste com um grupo de mulheres japonesas vivendo nos Estados Unidos, pedindo que respondessem uma série de perguntas em inglês e japonês, com resultados estupefacentes. Quando respondiam em japonês, as mulheres davam respostas mais conservadoras [...]. Você acha que essa pesquisa tem sentido? Explique (40-42)*
- *O que você acha do trecho: Talvez idiomas não tenham poderes especiais e, no fim das contas, as palavras que conhecemos ou deixamos de conhecer não moldem nossas personalidades. Podemos ter todo o Dicionário Oxford na nossa cabeça, mas é só no momento em que despejamos tudo isso no ouvido de alguém disposto a escutar, reagir e responder que a língua realmente tem impacto em quem somos (46-49).*

Todos os alunos participaram da atividade. A maioria teve dificuldade com as respostas. Diferentemente das outras tarefas, nesta as perguntas eram mais subjetivas.

➤ A leitura direcionada com perguntas mais subjetivas ajuda o aluno a pensar para além do texto. Ele é levado a inferir situações e discutir mais amplamente o tema abordado.

#### ❖ ETAPA 4 – RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Após as atividades anteriores, propusemos aos alunos que relatassem, por escrito, suas representações de línguas-culturas. A seguir, o texto de comando.

### Tarefa I – Relato de experiência

A partir de tudo o que foi discutido durante a aula e da sua experiência como falante de diversas línguas-culturas, escreva um texto explicando a sua relação com as línguas que aprendeu (mesmo aquelas que você só fala com a família e/ou amigos). Explique:

1. *Como você se sente falando em cada uma das línguas que conhece;*
  2. *Como você acha que a personalidade do falante do português pode influenciar a sua fala neste idioma;*
  3. *Como você se sente escrevendo em cada uma das línguas que conhece;*
- Fique à vontade para escrever mais o que achar necessário sobre o assunto.

Devido às atividades anteriores, os alunos não tiveram dificuldades para realizar a tarefa.

- Com esta tarefa, conhecemos particularidades sobre as representações de línguas-culturas para os alunos. Por exemplo, dependendo da situação, o aluno escolhe uma das línguas para se expressar. Ou seja, para muitos, há a língua da emoção, da música etc<sup>124</sup>.

### ❖ ETAPA 5 – OPINANDO/ARGUMENTANDO SOBRE O TEXTO

Após entregar a tarefa ao professor, os alunos já sabiam que receberiam outra (para ser realizada em casa).

Diferentemente das propostas anteriores, nessa os alunos receberam um novo texto (ver a seguir), sobre o mesmo tema, que deveriam ler sozinhos em casa para realizar a tarefa 2.

---

<sup>124</sup> Cf. Terceira Parte – análise – Capítulo I.



## Texto de apoio para a tarefa II

01	<b>FALAR VÁRIOS IDIOMAS PODE DEIXAR VOCÊ COM VÁRIAS</b>	
02	<b>PERSONALIDADES</b>	
03		Por Thiago Perin
04	Espera aí, é isso mesmo? É sério que a	
05	nossa personalidade muda dependendo de	
06	qual língua estamos falando? Um estudo chinês sugere	
07	que sim.	
08	Psicólogos da Universidade de Hong Kong observaram	
09	que estudantes chineses fluentes em inglês se tornavam	
10	visivelmente “mais assertivos, extrovertidos e abertos a	
11	novas experiências” (características, segundo eles,	
12	culturalmente mais próximas de quem cresceu em	
13	países que falam inglês) quando estavam usando o segundo idioma.	
14	O efeito foi ainda maior dependendo de com quem os estudantes chineses estavam	
15	conversando. Se eles falavam inglês com uma pessoa estrangeira, a “nova	
16	personalidade” ficava ainda mais proeminente.	
17	Para os pesquisadores, isso sugere um link claro entre linguagem e personalidade. Eles	
18	explicam: o poder, é claro, não está na língua em si, e sim na ideia que as pessoas (no caso, os	
19	estudantes chineses) têm de quem a fala. Ou seja: se eles consideram os falantes de inglês	
20	mais extrovertidos, ajustam suas personalidades de acordo na hora de usar o idioma.	
...		

Textoadaptdo. Ver original em: <https://super.abril.com.br/blog/cienciamaluca/falar-varios-idiomas-pode-deixar-voce-com-varias-personalidades/>

### Tarefa II – Carta do leitor

Você é falante de diversas línguas e leu o texto “**Falar vários idiomas pode deixar você com várias personalidades**”, publicado na revista “**Super Interessante**”, de 21 dez 2016. Escreva para a revista dando a sua opinião sobre o assunto, respondendo à pergunta do autor. Não se esqueça de apresentar exemplos que possam justificar a sua resposta.

Nem todos os alunos realizaram a tarefa, mas os que a fizeram demonstraram tê-la compreendido bem.

➤ A tarefa foi importante para que os alunos refletissem sobre suas atitudes, comportamentos etc. em relação às línguas que falam, sobretudo, a portuguesa. A tarefa também nos ajudou a perceber dificuldades na aprendizagem dos alunos que poderiam ter relação com suas representações de línguas-culturas.

Neste subcapítulo, discutimos como agimos para mobilizar representações de mundos dos estudantes para que eles pudessem: 1) discutir sobre suas *trajetórias de aprendizagem*, seus *repertórios linguareiros* e suas *representações de línguas-culturas* e; 2) produzir textos escritos sobre esses assuntos. Verificamos que:

- O “jogo didático” (de perguntas e respostas) nos ajudou a ter uma ideia geral das experiências dos alunos e os levou a se familiarizar com os temas das aulas;
- A leitura direcionada, notadamente, ajudou os aprendentes a compreenderem mais facilmente o assunto discutido no texto e a relacioná-lo com suas experiências de mundo;
- Os relatos nos revelaram (além dos problemas linguísticos/gramaticais – que eram sanados com o tempo) particularidades da vida dos alunos que jamais saberíamos se não fosse através da tarefa. Particularidades que nos fizeram conhecê-los melhor e ajudá-los a resolver problemas de aprendizagem. Demos vozes aos estudantes e eles se sentiram à vontade para se expressar;
- A carta do leitor levou o aluno a se posicionar sobre o tema proposto mobilizando suas representações de mundo para agir em dada situação.

Tendo discutido os procedimentos para a mobilização de experiências de mundo dos aprendentes, passamos aos procedimentos adotados para o desenvolvimento de gêneros textuais.

#### 4.2. OS PROCEDIMENTOS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

A fim de ajudar a desenvolver a escrita dos alunos, em relação ao gênero textual *Carta do leitor*, propusemos-lhes um “jogo didático”, organizado em dois momentos, subdividido por etapas:

##### **I. O ato de afirmar e de argumentar:**

- Etapa 1 - provocando a afirmação;
- Etapa 2 – provocando a argumentação;
- Etapa 3 - conferindo as informações do texto;
- Etapa 4 - argumentando.

## II. O modelo de Carta do leitor:

- Etapa 1 – as primeiras impressões sobre o gênero carta do leitor
- Etapa 2 – analisando uma carta do leitor

### 4.2.1. O ato de afirmação e de argumentar



Imagens disponíveis na internet (Google)

#### ❖ ETAPA 1 – PROVOCANDO A AFIRMAÇÃO

Para iniciar o trabalho, apresentamos aos alunos (em slide) as charges acima e os provocamos com a seguinte questão:

- *Em uma frase afirmativa, diga o que o autor de cada uma das imagens quer nos dizer.*

Alguns alunos, de início, apresentaram dificuldades com a atividade, mas logo compreenderam a tarefa e reagiram com respostas do tipo:

- ✓ *O homem só pensa em dinheiro;*
- ✓ *O mundo está aquecendo;*
- ✓ *O celular atrapalha a aula.*

Escolhemos uma frase (como as acima) proposta por um aluno, escrevemo-la no quadro e continuamos a provocação. Para fins de ilustração, vejamos a terceira: - *O celular atrapalha a aula.*

Questionamo-lhes.

- ***Quem é a favor e quem é contra o uso do celular em sala de aula?***

Separamos a turma em dois grupos: os que eram a *favor* e os que eram *contra*. Para cada grupo, solicitamos que completasse a frase abaixo, de maneira afirmativa.

O CELULAR NA SALA DE AULA \_\_\_\_\_

Com essa atividade surgiram frases como:

- (Contra) ***O celular na sala de aula atrapalha a aprendizagem;***
- (A favor) ***O celular na sala de aula ajuda a aprendizagem.***

➤ A partir dessa atividade pudemos introduzir a ideia de tese/ponto de vista, em um texto escrito.

#### ❖ ETAPA 2 – PROVOCANDO A ARGUMENTAÇÃO

Na sequência, avisamos aos estudantes que cada grupo deveria apresentar pelo menos um argumento para justificar o ponto de vista/tese adotado. Abaixo alguns exemplos:

- (Contra) ***O celular na sala de aula atrapalha a aprendizagem porque no momento em que o aluno deveria realizar a tarefa (que a professora passou) ele pode estar distraído com as redes sociais; na hora da explicação da professora o aparelho pode tocar...***
- (A favor) ***O celular na sala de aula ajuda a aprendizagem porque o aparelho oferece acesso a dicionários, textos online... em aulas de línguas; pode ajudar o professor a propor trabalhos online...***

➤ Com essa atividade mostramos aos alunos que eles sabem argumentar e que o fazem naturalmente no dia a dia, dando e justificando sua opinião sobre diversos assuntos. Isso os deixou mais à vontade para continuarem com a tarefa.

❖ ETAPA 3 – CONFERINDO AS INFORMAÇÕES DO TEXTO

Projetamos um slide com a frase abaixo e explicamos que se tratava do título do texto com o qual trabalharíamos.

ALUNO CONTESTA AUTORIDADE AO USAR CELULAR EM SALA DE AULA

Logo depois, fizemos as seguintes perguntas:

- *Do que pode tratar o texto?*
- *Qual pode ser o ponto de vista do autor?*
- *Quais seriam os possíveis argumentos que ele usou?*
- *Qual o objetivo do autor ao escrever o texto?*

De início, a maioria dos alunos não compreendeu bem o título. Por isso, logo apresentamos, também, o subtítulo do texto:

ALUNO CONTESTA AUTORIDADE AO USAR CELULAR EM SALA DE AULA

*Escolas, como as do Rio de Janeiro, estão certas ao impor limites. Proibição pode ser autoritária, mas é necessária.*

Os estudantes entenderam então que o autor era contra o uso de celular na sala de aula.

Distribuímos o texto aos alunos (seguem os dois primeiros parágrafos) e fizemos leitura em voz alta.

01 ALUNO CONTESTA AUTORIDADE AO USAR CELULAR EM SALA DE AULA  
02 *Escolas, como as do Rio de Janeiro, estão certas ao impor limites. Proibição pode ser autoritária, mas*  
03 *é necessária.*  
04 Ana Cássia Maturano  
05 Especial para o G1  
06 Tivemos a notícia de que as escolas do Rio de Janeiro estão  
07 proibindo o uso de aparelhos que tocam Mp3 e celulares em  
08 sala de aula. Essa atitude é no mínimo coerente. Usar  
09 instrumentos alheios aos objetivos de uma aula é algo  
10 inconcebível num ambiente em que a concentração é  
11 ferramenta básica. Sem se concentrar no objeto de estudo,  
12 fica difícil aprender.  
13 É simples perceber que uma interferência sonora atrapalha a  
14 capacidade de concentração das pessoas. Não à toa, em salas de cinema, sem ter um controle  
15 rígido, é solicitado aos expectadores que desliguem os aparelhos de celular. Nem todos o  
16 fazem. E quando um toca, seu proprietário corre sério risco de ser vaiado. Com certeza, o  
17 ruído vai tirar a concentração e a compreensão daquilo que está sendo assistido.  
...



Texto adaptado. Ver original em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1086834-5604,00-OPINIAO+ALUNO+CONTESTA+AUTORIDADE+AO+USAR+CELULAR+EM+SALA+DE+AULA.html>

Após a leitura do professor, os alunos foram convidados a fazer uma leitura silenciosa para confirmar ou refutar as suas hipóteses.

- ***Qual é o ponto de vista da autora?***
- ***Quais os argumentos que ela usou para justificar a sua tese?***
- ***Qual foi a sugestão que ela apresentou para resolver o problema?***

Após as respostas dos alunos, abrimos uma discussão para saber o que os estudantes acharam do ponto de vista da autora e dos argumentos levantados por ela. Nesse momento, também aproveitamos para saber como era em seus países o uso do celular em sala de aula.

#### ❖ ETAPA 4 – ARGUMENTANDO

Os alunos foram convidados a escrever, cada um, uma *carta* para a autora emitindo a sua opinião sobre o assunto. Ver texto do comando da tarefa, abaixo:

##### Tarefa I – Carta do leitor

Você leu o texto “Aluno contesta autoridade ao usar celular em sala de aula”. Como estudante, escreva para a autora se posicionando sobre o uso do celular em sala de aula. Apresente pelo menos dois argumentos para justificar a sua opinião e uma proposta para resolver o problema.

- Com essa tarefa os alunos começaram a organizar melhor as suas ideias, a perceber quando estavam apresentando o ponto de vista, quando estavam argumentando e quando estavam apresentando uma proposta.

Além de levar o aluno a ter um ponto de vista e a defendê-lo, queríamos também que ele tivesse contato com um modelo do gênero *Carta do leitor*.

#### 4.2.2. O modelo de Carta do leitor



Fonte: Revista Conhecimento Prático - Língua Portuguesa – edição 16.

#### ❖ ETAPA 1- AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE O GÊNERO CARTA DO LEITOR

Partimos do texto acima para o nosso “jogo” de perguntas:

- *Quem escreveu?*
- *Para quem se escreveu?*
- *Qual o objetivo de quem o escreve?*
- *Onde foi publicado?*

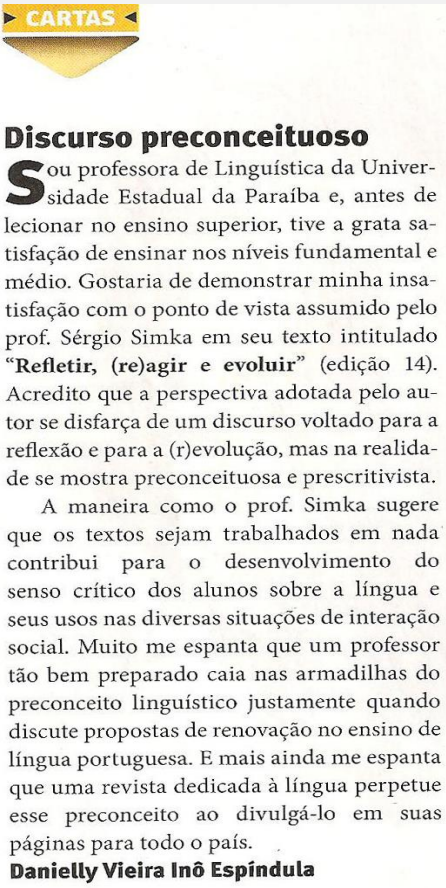
Instigamos os alunos com as perguntas acima. Em seguida, entregamos-lhes várias revistas e os provocamos para que percebessem onde (suporte), possivelmente, o nosso texto poderia ter sido publicado.

- Esta primeira tarefa ajudou os estudantes a perceberem, nas revistas, a seção Carta do leitor. Explicamos-lhes, ainda, que esse tipo de texto pode ser encontrado também em jornais e, atualmente, em revistas e jornais *online*.

## ❖ ETAPA 2 - ANALISANDO UMA CARTA DO LEITOR

Solicitamos que cada aluno escolhesse uma carta do leitor (nas revistas). Perguntamos-lhes se era possível saber do que tratava a carta. De modo geral, eles respondiam dizendo: é um elogio, é uma crítica negativa etc.

Convidamos os estudantes a uma breve análise do nosso texto modelo. A fim de promover uma discussão sobre o gênero do texto, direcionamos-lhes algumas perguntas.



**CARTAS**

### Discurso preconceituoso

**S**ou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Gostaria de demonstrar minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado “**Refletir, (re)agir e evoluir**” (edição 14). Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Muito me espanta que um professor tão bem preparado caia nas armadilhas do preconceito linguístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa. E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para todo o país.

**Danielly Vieira Inô Espíndula**

- *Como a autora começa a Carta e por quê?*
- *Qual o propósito da Carta?*
- *Por que a autora contextualiza o texto?*
- *Quais os possíveis interlocutores/receptores?*
- *Qual a crítica da autora?*
- *Quais palavras, escolhidos pela autora, demonstram a sua insatisfação?*
- *Como a autora apresenta sua crítica à revista?*



Assim que os alunos acabaram de analisar a carta do leitor, pedimos-lhes que confirmassem suas respostas no texto, como abaixo:

**CARTAS** ← • Seção.

**Discurso preconceituoso** ← • Título.

**S**ou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Gostaria de demonstrar minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado “Refletir, (re)agir e evoluir” (edição 14). Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Muito me espanta que um professor tão bem preparado caia nas armadilhas do preconceito linguístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa. E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para todo o país.

**Danielly Vieira Inô Espíndula** ← • Nome da autora do texto

- O papel social da autora.
- Propósito do texto; interlocutor; contexto.
- Ponto de vista da autora/tese.
- Argumento.
- Crítica direta ao interlocutor; argumento.
- Crítica direta à revista; argumento.

Explicamos aos estudantes que a nossa carta modelo foi publicada na Revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa – edição 16*; como resposta a um texto publicado na mesma revista, na edição 14 (como estava explícito na carta). Explicamos-lhes que se tratava de uma carta editada.

Em seguida, apresentamos-lhes uma cópia da carta original (que foi enviada à revista pela autora) e também o texto da edição 14, para que eles percebessem todo o processo envolvido em uma carta do leitor<sup>125</sup>.

- A atividade com o nosso modelo autêntico ajudou os estudantes a perceberem, notadamente: formas de agir em uma carta do leitor e a função sociocomunicativa do gênero.

Apresentamos, nessa subseção, uma síntese dos procedimentos adotados para o desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais (nesse caso, da carta do leitor). A seguir, tratamos da proposta de (auto) avaliação.

#### 4.3. OS PROCEDIMENTOS PARA (AUTO) AVALIAÇÃO

Para ilustrar os procedimentos de (auto) avaliação, tratamos aqui das provas do Celpe-Bras (simuladas pelos alunos), sobretudo da tarefa 4 – do exame de 2016/1 (foco do capítulo 3 de análise). O nosso “jogo didático” ocorreu em três momentos específicos:

1. O das tarefas;
2. O da autoavaliação;
3. O da avaliação linguístico/gramatical.

---

<sup>125</sup> Nosso primeiro contato com o texto *Discurso Preconceituoso* foi em 2012, durante a pesquisa de mestrado. Procurávamos um documento autêntico para trabalhar o gênero Carta do Leitor, em sala de aula. Encontramo-lo na revista *Conhecimento Prático - Língua Portuguesa* (edição 16). Mas, precisávamos do texto da edição 14 que motivara a Carta do Leitor. Fizemos contato com a revista, solicitando o material, mas não obtivemos retorno. Só em 2013 (no final do mestrado), encontramos em Espíndula (2013) o e-mail da autora e uma cópia da carta original (a que foi enviada à revista). Contatamo-la e conseguimos todo o material de que precisávamos. No entanto, não foi mais possível utilizá-los na pesquisa desse ano (com exceção da carta publicada). Porém, na pesquisa de doutorado, trabalhamos em sala de aula todos os documentos: a carta publicada, a carta original (ESPÍNDULA, 2013), o texto que motivou a Carta do Leitor (ANEXO C), além de um texto resposta para a autora da carta (ANEXO D).

#### 4.3.1. As tarefas



Imagem: Celpe-Bras 2016/1

#### ❖ ETAPA 1 – AS PROPOSTAS DAS TAREFAS

A parte escrita do exame Celpe-Bras contém sempre quatro tarefas. Na prova de 2016/1, (simulada pelos alunos) os textos de comando<sup>126</sup> foram os seguintes:

##### Tarefa 1 - Ciências sem fronteiras:

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras, podendo fazer anotações enquanto assiste. Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o site do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.

Nessa tarefa, esperava-se do agente produtor de texto (na posição de um ex-participante do programa *ciências sem fronteiras*) a AÇÃO de escrever um relato; com o PROPÓSITO de falar de sua experiência no programa *ciências sem fronteiras*, a fim de incentivar a participação de outros estudantes (interlocutores) no programa.

##### Tarefa 2 - Tecnoboné:

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre projetos tecnológicos inovadores podendo fazer anotações enquanto ouve. Você atua na área de apoio a projetos inovadores de uma grande empresa e tem como função selecionar instituições que receberão financiamentos. Com base na notícia que ouviu, escreva um e-mail para seu gerente a fim de indicar o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucke da Fonseca, Cefet-RJ. Para justificar sua indicação, descreva as características e o funcionamento dos protótipos (modelos) feitos pelos alunos, ressaltando a importância social do projeto Turin.

<sup>126</sup> Cf. original em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016\\_1-2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016_1-2)

Nessa tarefa, esperava-se do agente produtor de texto (na posição social de um funcionário de uma empresa – selecionador de projetos) a AÇÃO de escrever um e-mail para o seu gerente (interlocutor); com o PROPÓSITO de indicar o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucke da Fonseca (Cefet-RJ) para receber financiamento.

#### Tarefa 3 - Meu escritório é em casa

Você é gerente de recursos humanos e leu a reportagem "Meu escritório é em casa" sobre o modelo de home office. Escreva um texto ao seu diretor para convencê-lo de que a ideia poderia ser implementada em sua empresa. Em seu texto, explique essa modalidade de trabalho, as vantagens para o funcionário e para a empresa, assim como os aspectos legais envolvidos.

Nessa tarefa, esperava-se do agente produtor (na posição social de gerente de recursos humanos) a AÇÃO de escrever um texto (e-mail, carta...) para o seu diretor (interlocutor); com o PROPÓSITO de convencê-lo a implantar o sistema de home office na empresa.

#### Tarefa 4 - A era da solidão acompanhada

Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada". Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Nessa tarefa, esperava-se do agente produtor de texto (na posição social de jornalista); a AÇÃO de escrever um artigo de opinião para uma revista de circulação nacional (interlocutores indiretos); com o PROPÓSITO de discutir os fatos apresentados no texto "A era da solidão acompanhada".

Todos os alunos de 2018 fizeram o simulado, conforme os parâmetros do exame (tempo, ordem das tarefas...). Acabado o tempo da realização da prova (3h), os estudantes entregaram os textos ao professor e o simulado foi encerrado.

- Realizar o simulado conforme as orientações do exame, ajuda os estudantes (futuros examinando) a se familiarizarem com as provas.

❖ ETAPA 2 – OS TEXTOS DOS ALUNOS

Embora todos os alunos tenham realizado o simulado, nem todos conseguiram finalizar a tarefa 4. A seguir, trechos dos textos de A8/2018, aluno que finalizou todas as tarefas:

Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4
<i>Fazer um intercâmbio fora do meu país é muito legal. Meu sonho sempre fui viajar para estudar. E pela graça de Deus, eu fui participante do programa ciências sem fronteira. Graças a essa programa, eu viajei, descobri outro mundo, outra maneira de educação e a diferença entre relação dos professores e alunos do que Brasil ...</i>	<i>De: <u>xxxx@gmail.com</u> Para: <u>yygerente@yahoo.com</u> Assunto: indicar a meu gerente as instituições que receberão financiamentos.  Bom dia espero que você esteja bem. Do meu lado eu estou bem. Eu quero te dizer que o Centro Federal de Educação Tecnológico Celso Sucove da Fonseca, Cefet-RJ, vai receber financiamento...</i>	<i>Prezado senhor  Eu gostaria de compartilhar com o senhor um reportagem que eu li “Meu escritório é em casa” sobre modelo de home office. Acho bom isso. As pessoas terão mais de concentração do que ser na uma sala...</i>	<i>Eu como jornalista gostaria de parabenizar a equipe de redação ao texto “A era da solidão acompanhada”. Mas eu acho legal o uso da tecnologia no dia a dia das pessoas. Primeiro o telefone permite a gente de procurar qualquer coisa sobre a internet...</i>

Nas tarefas 1, 2 e 3, o aluno acima (assim como os demais) apresentou menos problemas de ordem contextual (propósito, gênero, interlocutores...) do que de ordem discursiva/gramatical (organização textual, coesão, coerência...). Já na tarefa 4, todos apresentaram grandes dificuldades de ordem contextual<sup>127</sup>.

- Com esse simulado, percebermos como os alunos realmente escreviam em português (eles já estavam tendo aulas, com os outros professores, desde marco de 2018). Verificamos que, além dos problemas de ordem linguístico/gramatical, os alunos precisavam, urgentemente, compreender os comandos das tarefas do Celpe-Bras. Constatamos, ainda, que a tarefa 4 precisava ser analisada, pois todos os alunos (2016, 2017 e 2018) apresentavam dificuldades ao desenvolvê-la.

<sup>127</sup> Cf. Terceira Parte – análise – Capítulo III.

### ❖ ETAPA 3 – A PRIMEIRA REFLEXÃO SOBRE AS TAREFAS

No dia seguinte ao simulado, todos os textos escritos pelos aprendentes foram *escaneados* e enviados para eles, via e-mail (junto à prova do simulado). O objetivo era fazê-los refletir sobre o que haviam escrito, antes da discussão dos textos em sala de aula, no dia seguinte.

- Essa primeira reflexão (em casa) sobre o simulado, ajuda os alunos a se prepararem para a discussão em sala de aula - sem desanimarem tanto com os primeiros problemas encontrados em seus textos.

#### 4.3.2. A autoavaliação



Tarefa 01



Tarefa 02



Tarefa 03



Tarefa 04

Imagens: Celpe-Bras 2016/1

### ❖ ETAPA 1 – COMPREENDENDO AS TAREFAS

Em sala de aula, abriu-se uma discussão para que os estudantes relatassem suas impressões sobre a prova do Celpe-Bras (que eles haviam simulado). Em seguida, foram expostas através de slide as imagens (acima), os textos de comandos das quatro tarefas e as perguntas a seguir:

- *Quem é você na tarefa 01, 02, 03, e 04?*
- *Para quem você escreveu em cada uma delas?*
- *Qual o objetivo do seu texto nessas tarefas?*
- *Quais as informações necessárias que devem aparecer nos textos?*

➤ Essa atividade ajudou os alunos a compreenderem seus papéis sociais nas tarefas simuladas. Eles passaram a observar melhor a diferença entre o que chamamos de contexto “real” e de contexto “simulado” na hora de produzir um texto.

#### ❖ ETAPA 2 – REFLETINDO SOBRE AS SUAS TAREFAS

Após as primeiras discussões, os aprendentes foram convidados a analisarem as suas provas (que receberam por e-mail - sem correção do professor). Eles receberam uma grade holística para autoavaliação (abaixo), para tirarem suas próprias conclusões em relação as suas produções escritas.

Quadro 4.1. Grade para autoavaliação

#### **AUTOAVALIAÇÃO** (1º SIMULADO CELPE-BRAS 2016/1 - alunos PEC-G/2018 – 06/08/2018)

ALUNO (A) \_\_\_\_\_

##### • PROBABILIDADE DE NOTAS/NÍVEIS

NOTA POR TAREFA	NOTA/NÍVEL FINAL (soma das 4 tarefas dividida por 4):
Tarefa 1: _____ a _____	Nota final: _____ a _____
Tarefa 2: _____ a _____	Nível de classificação: _____ a _____
Tarefa 3: _____ a _____	
Tarefa 4: _____ a _____	

##### • PARÂMETROS DE CLASSIFICAÇÃO

- (A/S) Avançado Superior: **sem problemas de contexto, discurso e linguístico;**
- (A) Avançado: **sem problema de contexto e discurso, mas com RAROS problemas LINGUÍSTICOS;**
- (I/S) Intermediário Superior: **sem problema de contexto, mas com RAROS problemas de DISCURSO e LINGUÍSTICOS;**
- (I) Intermediário: **sem problema de contexto, mas com ALGUNS problemas de DISCURSO e LINGUÍSTICOS;**
- (S/C) sem certificação: **COM PROBLEMAS DE CONTEXTO.**

• **GRADE HOLÍSTICA**

		4,26 a 5,00 (A/S)	3,51 a 4,25 (A)	2,76 a 3,50 (I/S)	2,00 a 2,75 (I)	0,00 a 1,99 (S/C)
Contexto	<p><b>Tarefa 1 - CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escreveu como um participante do Programa Ciências sem Fronteiras do ano passado?</li> <li>✓ Deu um depoimento para o site do Ciências sem fronteira relatando a sua experiência no programa?</li> <li>✓ Incentivou a participação de outros alunos no programa Ciências sem fronteiras?</li> <li>✓ Apresentou informações sobre o programa Ciências sem fronteiras?</li> </ul>					
	<p><b>Tarefa 2 -TECNOBONÉ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escreveu como alguém que atua na área de apoio a projetos inovadores de uma grande empresa, que tem como função selecionar instituições que receberão financiamentos?</li> <li>✓ Escreveu um e-mail para o gerente com objetivo de indicar o CEFET para receber financiamento?</li> <li>✓ Desenvolveu o texto com base na notícia que ouviu sobre o projeto Turin?</li> <li>✓ Descreveu as características e o funcionamento dos dois protótipos (modelos) feitos pelos alunos (cadeira de rodas e tecnoboné)?</li> <li>✓ Ressaltou a importância social do projeto Turin?</li> </ul>					
	<p><b>Tarefa 3 - MEU ESCRITÓRIO É EM CASA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escreveu como o gerente de recursos humanos de uma empresa?</li> <li>✓ Escreveu um texto para o diretor da empresa em que você trabalha com o objetivo de convencê-lo de implantar na empresa o modelo home office (trabalho em casa)?</li> <li>✓ Descreveu o home office?</li> <li>✓ Falou das vantagens do home office para os funcionários?</li> <li>✓ Falou das vantagens do home office para a empresa?</li> <li>✓ Falou dos aspectos legais envolvidos nesse modelo de trabalho (home office)?</li> </ul>					
	<p><b>Tarefa 4 - A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escreveu como um jornalista adepto a novas tecnologias?</li> <li>✓ Redigiu um artigo de opinião em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada"?</li> <li>✓ Discutiu os fatos apresentados na reportagem?</li> <li>✓ Posicionou-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas?</li> <li>✓ Negou a ideia de que há uma solidão acompanhada?</li> </ul>					
<b>PARA TODAS AS TAREFAS OBSERVAR, AINDA:</b>						
Discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentou ideias novas (e não copiadas/transcritas)?</li> <li>✓ As ideias apresentadas estão claras?</li> <li>✓ O texto apresenta sequência lógica (e não repetitiva), com introdução, desenvolvimento e conclusão?</li> <li>✓ As palavras, frases e os parágrafos estão bem articulados?</li> <li>✓ O texto é lido de uma vez, sem interrupções, sem trechos incompreensíveis?</li> </ul>					
Linguístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As palavras estão escritas de acordo com o português?</li> <li>✓ Há concordância de número (singular/plural) e gênero (masculino/feminino)?</li> <li>✓ As interferências de outras línguas são mínimas?</li> </ul>					

Fonte: elaborada pela autora do trabalho



Com a grade o estudante tem a possibilidade de confirmar se o propósito, o gênero, os interlocutores..., mobilizados para a ação de linguagem, foram adequados (contexto). Essa conscientização o leva a perceber, em seu texto, problemas como: incompreensão do comando da questão; argumentação fraca; gênero inadequado etc.

Após a conscientização, o aluno é convidado a se dar uma nota/conceito, considerando os problemas encontrados no seu texto. Nesse momento, o sujeito se sente em condições de fazer isso, pois percebeu os problemas que sua produção escrita apresenta<sup>128</sup>.

➤ A grade de autoavaliação ajudou o aluno a se conscientizar daquilo que escrevera e do que precisava melhorar em seu texto. Todos reconheceram que precisavam escrever textos mais bem elaborados e prestar mais atenção nos comandos das tarefas.

### ❖ ETAPA 3 – A REESCRITA

Após a autoavaliação os alunos foram convidados a reescreverem seus textos, seguindo as informações da grade holísticas. Alguns problemas foram resolvidos, outros permaneceram. Voltamos a discutir a tarefa 4.

Para ilustrar a discussão, apresentamos aos estudantes alguns problemas encontrados nos textos. Por exemplo, projetamos (através de slides) os títulos dos textos de 13 alunos que a reescreveram a tarefa 4 (ver abaixo).

<i>Os impactos da tecnologia em nossa vida</i>	<i>A tecnologia causa mudança</i>	<i>A tecnologia não deixa ninguém só</i>
<i>A era da nova tecnologia</i>	<i>Use conscientemente a tecnologia</i>	<i>Os benefícios da tecnologia</i>
<i>A era dos relacionamentos virtuais</i>	<i>Opinião sobre texto de revista Veja 9 set. 2015</i>	<i>Não há solidão acompanhada</i>
<i>Os benefícios das inovações tecnológicas</i>	<i>As vantagens das tecnologias</i>	<i>A evolução da tecnologia e os benefícios</i>
<i>13 - A tecnologia: uma nova forma de relacionamento</i>	-	-

<sup>128</sup> A grade holística, embora importante, não foi suficiente para ajudar os alunos a percebessem alguns problemas em seus textos. No ano seguinte, planejamos outra, mais completa. Cf. APÊNDICE C (Grade de orientação (auto) avaliação atualizada).

Notamos que todos os títulos tinham alguma relação com a prova, mas nem todos estavam adequados. Separamo-los em três grupos, considerando: os muito abrangentes, os abrangentes e os adequados. Convidamos os alunos a reorganizarem a nossa tabela. Ver a seguir:

<b>Muito abrangentes</b>	<b>Abrangentes</b>	<b>Adequados</b>
<i>Os impactos da tecnologia em nossa vida</i>	<i>A tecnologia: uma nova forma de relacionamento</i>	<i>A tecnologia não deixa ninguém só</i>
<i>A era da nova tecnologia</i>	<i>A era dos relacionamentos virtuais</i>	<i>Não há solidão acompanhada</i>
<i>A tecnologia causa mudança</i>		
<i>Os benefícios das inovações tecnológicas</i>		
<i>Use conscientemente a tecnologia</i>		
<i>As vantagens das tecnologias</i>		
<i>A evolução da tecnologia e os benefícios</i>		
<i>Os benefícios da tecnologia</i>		
<i>Opinião sobre texto de revista Veja 9 set. 2015</i>		

Os estudantes se mostraram satisfeitos em participar da atividade e a maioria reconheceu que seus títulos estavam inadequados.

- Com essa atividade, os estudantes compreenderam, sobretudo, a importância do título para construir o ponto de vista do autor do texto.

Com a autorização de um dos estudantes, apresentamos em slide o seu texto reescrito. Explicamos aos demais que o texto foi um dos que se aproximou do que foi solicitado no comando da questão, mas que ainda apresentava desvios.

Convidamos os alunos a fazerem uma breve discussão do documento do colega, seguindo algumas direções como:

- **Introdução: ponto de vista, (tese); contexto...**
- **Desenvolvimento: argumentos...**
- **Conclusão: proposta...**

Assim que todos se manifestaram, apresentamos novamente o texto do colega, mas, dessa vez, com as nossas observações, para que os estudantes conferissem suas respostas (ver abaixo).

A Tecnologia não deixa ninguém só ←

**O autor do**

~~O texto~~ "A era da solidão acompanhada" afirma que as pessoas que usam tecnologia estão distantes uma das outras. Mas eu não concordo que é por causa da tecnologia que isso está acontecendo. Eu acredito que a tecnologia é uma coisa boa e graças a ela ninguém pode se sentir sozinho ~~por que~~ através dela não podemos conversar com as pessoas que não gostamos, com nossa família, nossos amigos até mesmo com as pessoas longe de **nos** e também podemos fazer amizades virtuais.

Eu percebi também que **o texto** afirma que as pessoas dão mais atenção ao celular do que **os** amigos mais **próximos** ou até mesmo a família. ~~Mas eu discordo com isso por que se eles não dão~~ **atenção** para seus amigos e família é por causa da maneira que eles usam e a importância que eles dão a tecnologia e também a amizades virtuais.

Por isso, as pessoas precisam se educar, saber o **exato** momento de dar atenção ao celular e as pessoas **próximas**, ou seja, as pessoas precisam mudar seus comportamentos.

Revista Veja,

- Título.
- Ponto de vista do autor "a era da solidão...";
- Ponto de vista do autor/aluno.
- Argumentos
- Proposta

- Contexto? (Revista veja...).
- Assinatura? (jornalista):

Todos os textos dos alunos de 2018 apresentaram problemas, principalmente em relação à compreensão do propósito da tarefa 4<sup>129</sup>. Os estudantes foram convidados a escrevê-los, novamente (em casa)<sup>130</sup>.

<sup>129</sup> Cf. Terceira Parte – Análise – Capítulo III.

<sup>130</sup> Cf. Produção Final dos textos dos aprendentes de 2018, em ANEXO B (Textos discutidos no Capítulo 3 de análise).

### 4.3.3. A avaliação linguístico/gramatical

Percebemos que, para os alunos avançarem na escrita, seria necessário passar também pela barreira linguístico/gramatical. Essa barreira é a mais fácil de ser resolvida. O foco está na *ortografia* e no *uso* de algumas palavras, sobretudo, nos pronomes, artigos, preposições e conjunções. Após a autoavaliação entregamos aos alunos seus textos com algumas marcações.

#### ❖ A ORTOGRAFIA

As palavras marcadas com um círculo vermelho significam que houve algum problema de ortografia e/ou acentuação. Esses problemas ocorrem porque o aluno ainda não aprendeu como se escreve a palavra na língua alvo ou já sabe como se escreve, mas na hora de escrever, sofre influência de outras línguas que domina sem perceber. Exemplo abaixo:

O copo está na meza.  
Gosto de maçã, pero prefiro laranja.  
O publico adorou o show

#### ❖ O USO DE PALAVRAS

Palavras com uso inadequado são marcadas com uma linha azul. Normalmente, são termos que o aluno não está acostumado a escrever em sua língua materna e os confunde em português. Exemplo:

O copo está na mesa para me.  
Gosto de maçã, mais prefiro laranja.  
O público adorou o show, no entanto pediu bis.  
- ME diferente de MIM  
- MAIS diferente de MAS  
- NO ENTANTO: pesquisar sinônimos

Como esses usos inadequados são comuns nos textos dos alunos, normalmente, voltamos ao quadro para uma explicação geral, fazendo os estudantes usarem essas palavras. Por exemplo, é solicitado a cada sujeito apresentar duas frases com o uso de *MAS* e de *MAIS*.

#### ❖ O RETORNO ÀS LÍNGUAS-CULTURAS DOS ALUNOS.

Após a explicação o aluno é convidado a retornar às suas línguas-culturas e comparar os usos dessas palavras (na língua alvo com as suas). Dessa forma, o estudante plurilíngue usa as

suas línguas-culturas como ferramentas na aprendizagem da língua alvo, de modo funcional. Após a conscientização, a tarefa de correção linguístico/gramatical é toda do aluno.

➤ No início das oficinas de PE em PLE, os problemas gramaticais são muitos, por isso, na hora da correção dos textos, dedicamos um momento à gramática das línguas envolvidas, porém, de forma alguma, fazendo apologia da avaliação tradicional gramatical descontextualizada. Ao contrário, ao relacionar as representações linguageiras dos alunos, estamos mobilizando formas de agir nos dois mundos: o de onde o aluno vem e o de onde se encontra, para resolver problemas de linguagem.

#### ❖ OS PROBLEMAS GERAIS

Por fim o aluno é levado a perceber as dificuldades referentes à organização e sequenciação das ideias, que ajudam na construção do sentido do texto.

- ✓ Incompreensão do comando das tarefas;
- ✓ Falta de planejamento de texto;
- ✓ Ideias repetidas;
- ✓ Problemas linguísticos/gramaticais etc.

➤ De modo geral, percebemos que a mobilização de línguas-culturas nos textos dos alunos não causou tantos problemas nas tarefas. O que mais as prejudicou foi a falta de compreensão das propostas, do comando da questão (o que deixou alguns textos confusos, sobretudo da tarefa 4. Ver análise).

As tarefas discutidas aqui, assim como os textos e a grade de autoavaliação foram disponibilizados aos estudantes em nossa ferramenta *online*, que apresentamos os procedimentos de uso, brevemente, a seguir.

#### 4.4. OS PROCEDIMENTOS PARA USO DO APLICATIVO DIDÁTICO *ONLINE*

A fim de ter mais um recurso didático que pudesse nos ajudar a levar o aluno de PLE a desenvolver a sua competência de produção escrita (e a constituir dados para esse estudo), propusemos à turma de 2018 uma ferramenta *online*, o *Trello* ([www.trello.com](http://www.trello.com)). Trata-se de um aplicativo de gerenciamento (disponível gratuitamente na internet), que pode ser adaptado para organizar qualquer tipo de projeto. Adaptamo-lo para o nosso trabalho de PE, durante a nossa oficina. Organizamo-lo de maneira funcional para que todos participassem da interação facilmente. Ver figura abaixo.

Figura 4.1. Página inicial da ferramenta didática *online* da turma de 2018



Fonte: Ferramenta *online* (elaborada pela autora do trabalho).

A organização geral da turma de 2018, no aplicativo, proposta pela professora de PLE, consistia em fornecer a cada aluno uma pasta (como na figura 4.1, acima) que podia ser consultada a qualquer hora e lugar, onde houvesse internet (os textos das turmas anteriores também foram organizados, posteriormente, no aplicativo).

Cabe dizer que a organização do *Trello* depende de quem vai utilizá-lo. O aplicativo é flexível, de fácil manipulação, mas demanda tempo para deixá-lo funcional. Planejamo-lo buscando atingir os nossos objetivos didáticos e de pesquisa.

Para interagir na ferramenta didática, o aluno deveria aceitar, primeiramente, um convite (enviado por e-mail pela professora). Em seguida, ele começava a ter acesso, sobretudo, a sua pasta pessoal (ver a seguir).

Figura 4.2. Pasta pessoal – A1/2018



Fonte: Ferramenta *online* (elaborada pela autora do trabalho).

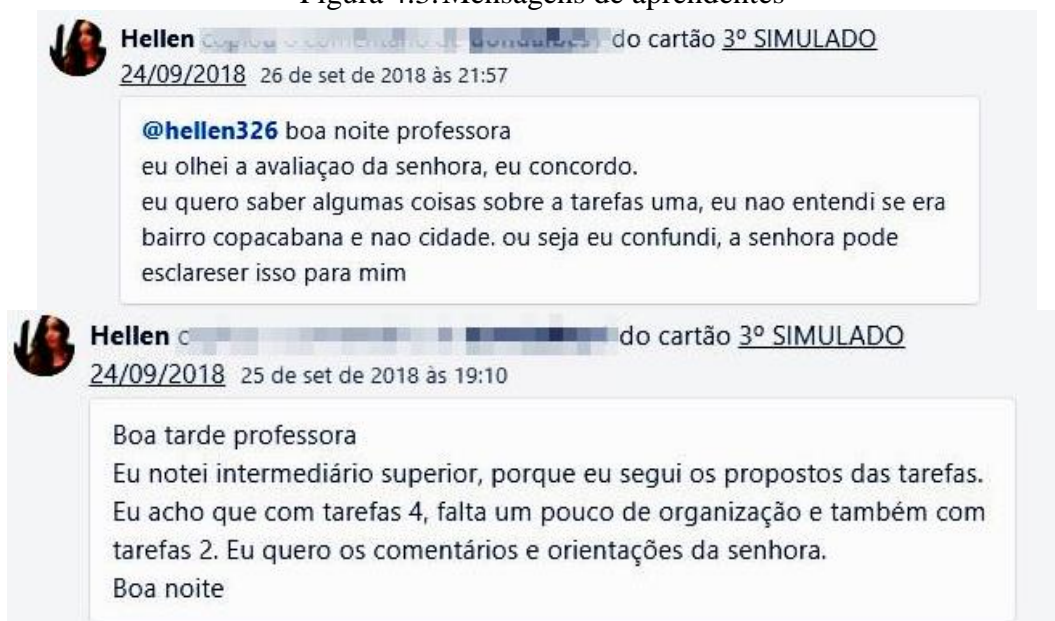
Na pasta do estudante havia informações (reservadas ao aluno e ao professor) sobre:

- O seu perfil (país, idioma etc., além de uma foto, como acima);
- Todos os textos produzidos pelo aluno (relatos de experiências; simulados do exame Celpe-Bras, tarefas referentes à carta do leitor...);
- A orientação/avaliação do professor<sup>131</sup>;
- Sugestões para melhorar os textos do aluno.

Todas as tarefas no aplicativo tinham data para começar e acabar. Ao receber seu texto, o aluno prontamente começava a interagir com o professor, a fim de sanar dúvidas. Dessa forma, o aprendiz não precisava esperar uma semana para discutir com o professor sobre os primeiros problemas encontrados em relação à determinada tarefa. A troca de mensagens era comum entre esses atores sociais, através do aplicativo. Ver a seguir:

<sup>131</sup> Cf.: Grade de orientação (auto) avaliação atualizada (APÊNDICE C).

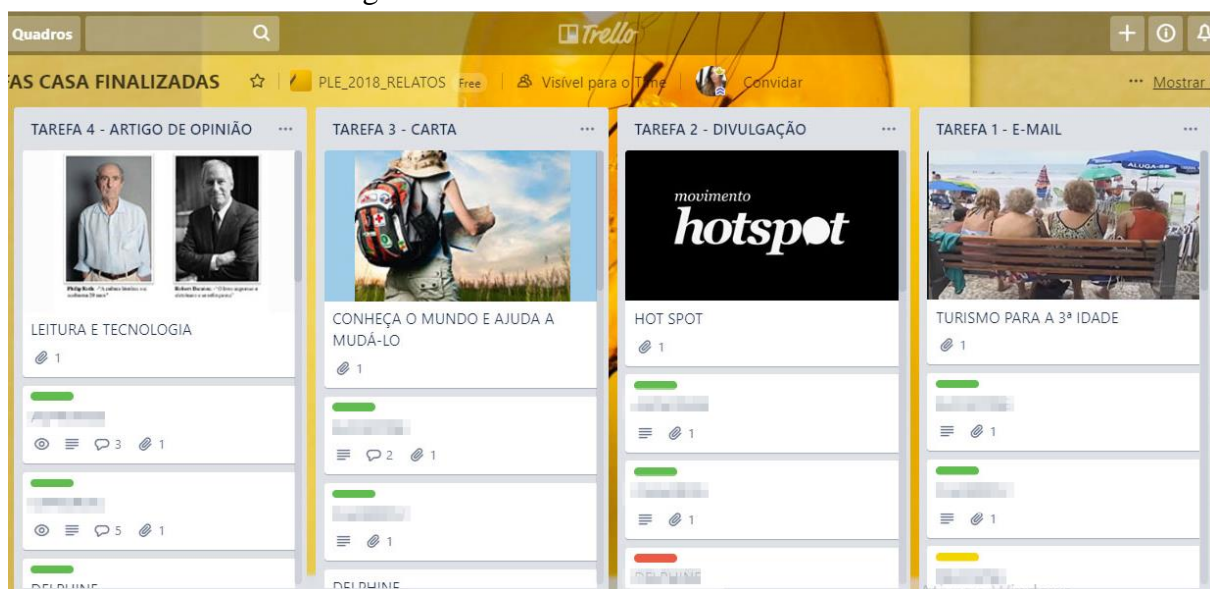
Figura 4.3. Mensagens de aprendentes



Fonte: Ferramenta online.

As primeiras mensagens no aplicativo ajudavam o professor a perceber as inquietações dos alunos em relação à determinada tarefa. A interação também ocorria entre os alunos, em uma pasta aberta, onde eram postagem as tarefas finalizadas. Ver imagem abaixo.

Figura 4.4. Pasta aberta - tarefas finalizadas.



Fonte: Ferramenta online.

Na pasta aberta, os estudantes emitiam opinião sobre algumas tarefas dos colegas, ajudavam a sanar dúvidas etc., porém, o diálogo com o professor era sempre mais comum (embora a orientação fosse para que todos discutissem todos os textos disponíveis).



A pasta aberta também ajudava os alunos a gerenciarem as suas pendências, em relação às tarefas. Havia prazos para a entrega dos textos online. Cada estudante que o entregava recebia um traço verde no seu nome e na tarefa. Finalizado o prazo de entrega, o aluno recebia uma cor vermelha. Caso ele solicitasse prorrogação do prazo (e a sua tarefa estivesse em andamento) ele recebia uma cor amarela.

Ao finalizar a tarefa, o aluno deveria enviar dois textos: um digitado e outro fotografado do caderno. Ver a seguir.

Figura 4.5. Espaço para os textos digitados e manuscritos.

## A coexistência da leitura e da tecnologia

Por: XXX

Um dos temas mais discutidos hoje em dia, é a **relação entre "leitura e tecnologia"**. Algumas pessoas pensam que os livros digitais **vão matar os livros físicos**. Mas a maioria das pessoas, adeptas a literatura, acredita que os **dois podem existir**. Seria possível haver uma coexistência entre os dois? Claro que sim.

Se referindo as estatísticas atuais, o escritor americano Philip Roth, afirma que a tecnologia deve acabar com o livro em papel em 20 anos. Essa ideia me parece absurda, pois **não são todas as pessoas que conseguem ler em ipads, celulares..., ou seja, em aparelhos digitais**. Além disso, embora, os adeptos dos livros digitais aumentem a cada ano, os simpatizantes dos livros de papeis continuam aumentando também.

Apesar do avanço da tecnologia, **é fato que a produção de livros impressos aumenta**. Em breve, teremos um 1 milhão de títulos novos por ano. Isso reforça o ponto de vista do historiador Robert Darnton, para quem os livros digitais e os de papeis podem coexistir, um reforça o outro.

A verdade é que **estamos passando por um tipo de fase, de transição**, onde os livros papeis e digitais estão convivendo. A complementaridade dos dois só ajuda as pessoas.

Escritor

---

---

 **Anexos**

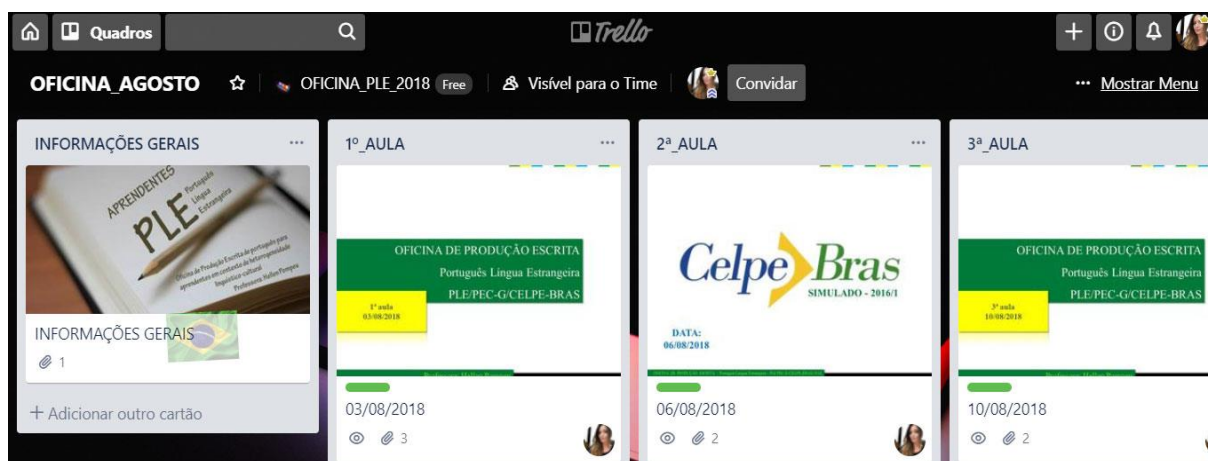
 **Rees\_25\_████████.jpg** ↗  
Adicionado: 17 de set de 2018 às 15:49 - [Comentário](#) -  
[Excluir](#) - [Editar](#)  
 [Criar Capa](#)

Fonte: Ferramenta *online* (elaborada pela autora do trabalho).

O texto manuscrito era importante para constituir nossos dados (com credibilidade). O digitado podia ser aperfeiçoado pelo aluno a qualquer momento no aplicativo.

Além das tarefas, os alunos tinham acesso a material extra. Todos os slides, de todas as aulas, foram postados no aplicativo (abaixo).

Figura 4.6. Material das aulas.



Fonte: Ferramenta online

O acesso fácil aos materiais das aulas dava autonomia ao aluno. Ele podia fazer revisão a do que havia estudado, em casa.

Vale dizer que a sugestão de postar os slides no aplicativo foi dos estudantes. Dessa forma, eles também ajudaram na organização da ferramenta didática, deixando-a mais funcional.

Com o *Trello*, os alunos tiveram acesso a uma diversidade de materiais utilizados nas aulas (tarefas, slides, textos de apoio, grades de auto avaliação etc.). Além disso, eles produziram tarefas (e receberam retorno do professor sobre elas) com mais facilidade. Dessa forma, os problemas de aprendizagem foram mais facilmente resolvidos e constituímos mais dados para essa pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos adotados, sobretudo, na oficina de PE de 2018. Mostramos como agimos para:

- Mobilizar experiências de mundo dos alunos;
- Desenvolver a sua escrita no gênero textual *carta do leitor*;
- Trabalhar a (auto) avaliação;
- Interagir em uma ferramenta didática *online*.

Ressaltamos que estes procedimentos foram tratados neste capítulo de forma separada para fins didáticos, mas se inter-relacionam nas aulas de PE.

Lembramos ainda que os procedimentos adotados nos ajudaram a atingir nosso objetivo didático (levar os alunos a desenvolverem suas competências em produção escrita) e, também, o de pesquisa (constituir os dados para este estudo).

Os dados constituídos no decorrer das quatro oficinas, são o foco de análise na terceira parte desse trabalho, como veremos a seguir.

---

## TERCEIRA PARTE

A análise dos dados

### **O IMPACTO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Na terceira parte deste estudo, tratamos da análise dos dados em três capítulos. No primeiro, discutimos as representações que os alunos têm de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural. No segundo, abordamos a mobilização de línguas-culturas em textos escritos pelos aprendentes. No terceiro, a investigação é sobre implícitos linguístico-culturais em tarefas simuladas pelos estudantes.

Eu falo, mas, quando falo, quem fala? Sou “Eu” só quem fala? Será que, por intermédio do meu “eu”, é um “nós” que fala (a coletividade calorosa, o grupo, a pátria, o partido a que pertença)? Será um “pronome indefinido” que fala (a coletividade fria, a organização social, a organização cultural que dita meu pensamento, sem que eu saiba, por meio de seus paradigmas, seus princípios de controle do discurso que aceito inconscientemente)? Ou é um “isso”, uma máquina anônima infrapessoal, que fala e me dá a ilusão de que fala de mim mesmo? Nunca se sabe até que ponto “Eu” falo, até que ponto “Eu” faço um discurso pessoal e autônomo, ou até que ponto, sob a aparência que acredito ser pessoal e autônoma, não faço mais que repetir ideias impressas em mim (MORIN, 2003, p. 126-127).

# CAPÍTULO I

## A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: O OLHAR DOS APRENDENTES

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados constituídos no âmbito das quatro oficinas de produção escrita concebidas para aprendentes em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural, no curso de PLE, do PEC-G/CELPE-BRAS, da UFPA, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Investigamos em relatos de experiências / biografias languageiras, escritos pelos nossos aprendentes e em alguns questionários preenchidos por eles<sup>132</sup>, as suas representações de fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural que emergem em sala de aula de PLE (e fora dela), a partir de um *continuum linguístico-cultural* que vai de: mais/menos marcas linguísticas a menos/mais traços culturais. Ver ilustração abaixo.

Figura 1.1. *Continuum linguístico-cultural*

MARCAS LINGUÍSTICAS		TRAÇOS CULTURAIS	
(+)	(-)	(-)	(+)
Alternância, Tradução, Comparação...	Relação: professor- aluno – aluno/aluno; aluno/língua- escrita...	Alternância, Tradução, Comparação...	Relação: professor- aluno – aluno/aluno; aluno/língua- escrita...

Fonte: elaborada pela autora do trabalho

A expressão (+) marcas linguísticas está associada a fenômenos que consideramos *mais* linguísticos do que culturais, obviamente: a alternância de línguas (no âmbito da comunicação social e educacional que podem melhorar/difícultar a comunicação entre atores sociais); a tradução e a comparação de línguas (no âmbito das estratégias de aprendizagem que podem favorecer/empobrecer a aprendizagem).

A expressão (+) traços culturais está associada a fenômenos que consideramos *mais* culturais do que linguísticos: a relação professor/aluno - aluno/aluno (que podem ampliar ou restringir o contato entre os sujeitos); a relação aluno/aprendizagem-escrita (que pode favorecer ou perturbar o desenvolvimento da aprendizagem).

A decisão de tratar os fenômenos acima a partir de um *continuum linguístico-cultural* deve-se ao fato que língua e cultura têm relação intrínseca. A dissociação desses dois

<sup>132</sup> Cf. originais dos textos investigados nesse capítulo, em ANEXO A (Textos utilizados no Capítulo 1 de análise).

conceitos, mesmo que apenas para fins de análise de dados, pode levar a um estudo dicotômico de língua e de cultura que não faz sentido para esta pesquisa, cujo objetivo, vale lembrar é *aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno – e da turma – no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE.*

Com essa reflexão, chegamos a uma orientação de análise de nossos dados, para este capítulo, em dois momentos. No primeiro – A heterogeneidade linguístico-cultural: as marcas linguísticas – investigamos nos relatos e em alguns questionários as representações dos alunos sobre fenômenos como: a alternância, tradução e comparação de línguas. Em seguida em – A heterogeneidade linguístico-cultural: os traços culturais – verificamos as representações dos estudantes de fenômenos como: a relação professor/aluno - aluno/aluno; aluno / aprendizagem (escrita).

Dessa forma, buscamos aferir, sobretudo, quando (e como) as representações que têm os alunos sobre heterogeneidade linguístico-cultural impactam positiva/negativamente as suas produções escritas em PLE.

## 1.1 A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: AS MARCAS LINGUÍSTICAS

Durante as nossas experiências nas oficinas de PE, observamos que alguns fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural que consideramos aqui de ordem mais linguística, impactavam consideravelmente a aprendizagem em português (nesse caso, da escrita). Marcas desses fenômenos, que foram encontradas nos relatos dos estudantes (e em alguns questionários), são analisadas aqui em dois momentos. No primeiro – *As marcas de alternância de línguas-culturas*, verificamos o papel da alternância no dia a dia do aprendente plurilíngue no âmbito da comunicação social e educacional. No segundo – *As marcas de tradução e comparação de línguas-culturas* –, observamos a função da tradução e da comparação para estudantes plurilíngues, no âmbito das estratégias de aprendizagem.

### 1.1.1 As marcas de alternância de línguas-culturas

Para aferirmos o impacto da heterogeneidade linguística em sala de aula de PLE procuramos conhecer melhor o repertório linguístico de nossos alunos. Através de relatos de experiências (assim como de observações de sala de aula e de alguns questionários),

verificamos que nossos aprendentes falam (cada um) de três a doze línguas diferentes<sup>133</sup>. Essa diversidade linguística, certamente, os deixa à vontade para alternar línguas durante um ato de comunicação, com outro falante plurilíngue, inclusive em aulas de PLE. No excerto abaixo, vejamos como os estudantes lidam com essa diversidade linguística e como caracterizam a prática da alternância.

*[...] quem entende várias línguas tem a liberdade e a possibilidade de interagir com várias culturas [...] A alternância das línguas faz parte do meu dia-a-dia no meu país. Eu podia falar Francês com quem for escolarizado, e Fon com a família ou os dois se a pessoa com quem estou falando entende os dois [...] Mas de forma específica eu falava exclusivamente Francês com meus professores ou nas áreas de trabalho oficiais, nos serviços. [...] Eu falava Fon com a família, mas falo os dois ao mesmo tempo com meus amigos e colegas pois é bem divertido... (A5/2017).*

A alternância, para A5/2017, é um fenômeno efetivamente natural, democrático e libertador. *Natural*, por fazer parte de sua história languageira. Para ele, assim como para todo indivíduo que domina mais de um idioma – sobretudo, para os que nasceram em países onde circulam diversas línguas – “O plurilinguismo não é exceção, não tem nada de exótico, de enigmático, ele representa simplesmente uma possibilidade de normalidade, uma das manifestações da competência linguística humana [...]” (LÜDI; PY, 2013 p. 1)<sup>134</sup>. *Democrático*, por possibilitar o uso de qualquer língua, comum aos falantes, no momento da interação, independentemente de serem ou não línguas consideradas de prestígio. *Libertador* por oportunizar o uso de um repertório linguístico rico, intrínseco ao sujeito plurilíngue.

Com todas essas vantagens, resta saber por que, na escola, o aluno só falava a língua oficial do seu país, o francês. O fato é que, a língua francesa é fruto de uma ideologia linguística que concebe o “francês padrão (standard), legítimo, comum, bem cuidado, correto, clássico, literário, elevado, escolar etc. – que seria em si mesma, e em absoluto, melhor que as outras formas linguísticas” (BLANCHET, 2014, p.12). Essa rejeição da escola às outras línguas dos alunos (que também é observada nas aulas de PLE) pode prejudicar o ensino-

<sup>133</sup> Cf. Segunda Parte – Capítulo I – Item 1.2.

<sup>134</sup> No original: Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine [...]

aprendizagem da língua alvo, no nosso caso, o português. O aluno plurilíngue sempre recorre ao seu repertório linguageiro para comunicar na língua alvo.

O fato é que, embora não seja uma prática bem aceita pela escola, a alternância é parte intrínseca da vida do aluno plurilíngue. Vejamos o excerto abaixo.

*Que seja, fon, goun, youruba, mina, francês, inglês e o português, para mim cada um desses idiomas tem algo diferente, algo especial que não pode se explicar realmente, algo que só pode se sentir porque quando se comunica em uma língua você não somente fala a língua, também vive uma cultura [...]. Na verdade não tem um momento específico em que eu costumo alternar línguas. Eu uso sem pensar na verdade a língua que vem primeiro a minha mente... mas quando estou falando com um professor, por exemplo, ou em situações mais formais eu uso só uma língua, a língua adequada à situação [...] (A6/2017).*

A sensibilidade de A6/2017 às línguas revela parte importante de uma competência plurilíngue adquirida pelo aprendente, que o deixa aberto à aprendizagem de novas línguas. Com tantas opções, o estudante afirma alternar línguas sem pensar. Fazer isso de forma não proposital, nada mais é do que se apropriar/fazer uso de uma bagagem linguageira adquirida ao longo do tempo. Essa apropriação ocorre quando os locutores plurilíngues “se servem de seu repertório linguístico mais amplo como de um único repertório global no qual eles fazem alternar e enriquecem recursos provenientes de duas línguas diferentes (ou mais) [...]” (BLANCHET, 2007, p. 24)<sup>135</sup>. Optar por não alternar revela, ainda, que “O indivíduo plurilíngue dispõe, portanto, de um capital linguístico que ele gerencia em função das situações e de seus interlocutores, e cujos valores são avaliados de maneira diferenciada em função das redes no âmbito das quais os componentes desse capital são ativados” (CONSELHO DA EUROPA, 2009, p.19)<sup>136</sup>.

De fato, parece que a maioria dos sujeitos plurilíngues desse estudo gerencia com propriedade a alternância no dia a dia. Ver excerto a seguir.

<sup>135</sup> No original: ils jouent de leur répertoire linguistique plus étendu comme d'un seul répertoire global dans lequel ils font alterner et s'enrichir des ressources provenant de deux langues différentes (ou plus) [...].

<sup>136</sup> No original: L'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées.



*Falar muitas línguas é uma benção... Eu falo cinco línguas, o Francês, o Português, o Inglês o Fon e o Mina. Eu entendo três outras [...] dependendo do estado ou local eu alterno as línguas... Isso é mais frequente quando estou com meus colegas. Com minha família falo duas línguas principalmente, o Francês e o Fon [...] Essa alternância acontece mais quando eu falo, é muito raro na escrita. Eu faço isso para me explicar quando a pessoa não entende, por exemplo, o Francês e entende o Português [...]. Quando eu estava aprendendo o francês não era permitido alternar o Fon ou outras línguas e foi a mesma coisa com o Inglês e o Português (A1/2017).*

A1/2017 afirma alternar línguas de forma tanto *não* proposital, quanto proposital e com fins específicos. Como usuário/falante/ator social plurilíngue e gerenciador de seu repertório linguístico, ele traz para a sua vida as características de um falante plurilíngue e, como tal, alterna, compara, mistura, conscientemente ou não (BLANCHET, 2007), as línguas que possui em seu repertório. Ao gerenciar a alternância de línguas, conforme a situação, local etc., o estudante mostra compreender que “As línguas em contato podem ser articuladas diferentemente, de acordo com a distância tipológica que as separa, o prestígio e o alcance comunicativo de cada uma delas” (LÜDI; PY, 2013 p. 7)<sup>137</sup>. Percebemos também que mesmo sendo gerenciador de seu repertório linguístico, o estudante frequentemente não pode alternar línguas em sala de aula. Blanchet (2014), com base em Merle (2005), afirma que essa exclusão de línguas, que leva muitas vezes ao fracasso escolar é fruto não só “da incompreensão mútua real (ou fingida, da parte dos professores e professoras) entre aprendentes e professores, mas também da insegurança linguística dos alunos cujas produções languageiras são estigmatizadas, com seu corolário conhecido de humilhação” (BLANCHET, 2014, p. 14). Voltando ao trecho acima, percebemos ainda que a insegurança linguística não parece ser problema para A1/2017, tanto que o estudante afirma que “falar muitas línguas é uma benção”. Mas o fato é que essa aceitação ocorreu durante nossas oficinas de PLE. No início do curso, a rejeição a sua própria língua materna era visível. Logo observamos que ao valorizarmos as línguas do aluno, a sua autoestima melhorava e o seu medo de sofrer discriminação linguística desaparecia, o que o levava a se interessar mais pelas aulas.

<sup>137</sup> No original: Les langues en contact peuvent être articulées diversement, selon la distance typologique qui les sépare, le prestige et la portée communicative de chacune d’entre elles.

Nesta subseção, vimos que a alternância de línguas é um fenômeno intrínseco ao aluno/sujeito plurilíngue, porém frequentemente descartada em ambiente escolar pelo professor. Quando se coíbe a alternância de línguas em sala de aula, deixa-se de lado uma característica importante da competência plurilíngue e pluricultural, aquela que permite fazer “combinações e alternâncias de diferentes tipos [...] mudar o código durante a mensagem, recorrer a formas bilíngues de discurso” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 188/189) para resolver problemas de aprendizagem. Além disso, é fato que, mesmo sem a autorização do professor, o aluno plurilíngue recorre ao seu repertório linguístico. Em sala de aula, ele tanto alterna, quanto faz uso da tradução e da comparação línguas.

### **1.1.2 As marcas de tradução e comparação de línguas-culturas**

Durante as nossas oficinas, percebemos que fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural como a tradução e a comparação de línguas ocorriam, frequentemente, em sala de aula de PLE. Através dos relatos escritos pelos aprendentes, verificamos como e quando essas práticas aconteciam e quais as suas consequências para o ensino-aprendizagem em PLE. Nessa subseção, ao tratarmos de tradução, vamos nos concentrar mais especificamente na tradução mental, o tipo mais observado em nossos dados.

- **A tradução mental**

Nos seus relatos, os aprendentes (2017) afirmam serem orientados a “pensar em português”, por alguns professores (-estagiários), em sala de aula de PLE. Tal orientação não foi bem compreendida pela maioria dos estudantes (A3; A5; A7; A8; A10; A11; A12; A13; A14; A17/2017). O excerto abaixo ilustra bem isso:

*Na sala de aula, os professores pedem sempre de **pensar em português** e não pensar em nossa língua materna antes de escrever em português. Pra mim, não sei como nós podemos conseguir fazer isso, não sei como pensar em português já que é uma língua bem diferente do francês mesmo se nós pensamos que as palavras são parecidas... Para mim pensar em português não faz sentido porque não sei como é para fazer... não sei como conseguir essa tarefa (A3/2017).*

Percebe-se claramente que a orientação, comum em aulas de línguas para alunos brasileiros, não fez o menor sentido para A3/2017, estudante plurilíngue. Ao contrário, ela o deixou confuso. De fato, ignorar o repertório linguístico-cultural do aprendente não só traz frustração ao aluno como o impede de refletir sobre a sua experiência de aprendizagem anterior, que é suscetível de contribuir para a aprendizagem de um novo idioma. Além disso, “A decisão de eliminar a tradução da aprendizagem de línguas parece negar o fato de que a habilidade de tradução é típica dos seres humanos” (CARPI, 2006, p. 71)<sup>138</sup>.

Em sala de aula, para muitos alunos, o professor é aquele que detém o conhecimento. Uma orientação como essa de “pensar na língua alvo” pode ser recebida como verdade absoluta. Vejamos o seguinte excerto.

*[...] ‘**pensa em português**’ para mim é muito interessante é uma necessidade que eu preciso fazer para não ficar traduzindo as palavras de uma língua para outra. Na verdade essa expressão é um canal para falar mesmo se você tá errando e depois para ser corrigido. Assim você vai adquirir a versão correta de que você queria dizer [...] (A2/2017).*

O aprendente acredita que ao pensar em português passará a não traduzir mais, o que não é verdade. A tradução mental é um processo natural que, segundo Lopriore (2006), faz parte de estratégias diretas de aprendizagem como a memória. O sujeito se apropria da sua enciclopédia em L1 para preencher lacunas na aprendizagem da L2. Além disso, a tradução mental “participa também do campo das estratégias indiretas, de um ponto de vista afetivo, por exemplo, porque o recurso de sua própria língua reforça a segurança daquele que traduz” (p.92)<sup>139</sup>.

Se a tradução mental pode reforçar a segurança de L2 (ponto de vista afetivo), a negação dessa prática pode levar ao caminho contrário. Vejamos no excerto a seguir.

<sup>138</sup> No original: La décision d’éliminer la traduction de l’apprentissage des langues semble nier le fait que l’habileté de traduction est typique des êtres humains.

<sup>139</sup> No original: elle participe aussi du domaine des stratégies indirectes, d’un point de vue affectif par exemple, car le recours à sa propre langue renforce l’assurance de celui qui traduit.

*Eu lembro o meu primeira vez aprendendo e falando em português e meu professor disse, “parar pensando e traduzindo da sua língua materna e **pensar como um brasileiro**”. Eu estava confusa. Isso é possível? É normal para praticar isso? Na minha língua materna eu penso, analisar e depois falar. Tudo foi difícil para mim. Eu queria voltar para o meu país na Jamaica! Normalmente eu sou uma pessoa persistente, que nunca desiste, mas aprender português não só mudou o meu lado ousado e confiante de mim, mas definitivamente me transformou em um introvertido (A19/2017).*

O excerto nos mostra como o lado emocional do aprendente (relacionado à tradução mental) foi afetado pela orientação do professor, prejudicando a sua integração em sala de aula. Há um desconforto do aluno em ter que pensar na língua alvo, em vez de se apoiar na(s) língua(s) primeira, segunda e/ou estrangeira e usá-la(s) como referência para a aprendizagem do novo idioma.

Indo pelo caminho contrário daquele sugerido pela maioria dos professores, boa parte de nossos alunos afirma que sempre pensa em outras línguas antes de escrever e/ou falar em português, como ilustra o excerto abaixo.

*[...] para escrever em português eu penso primeiramente na nossa língua materna e depois transformando isso em português... pensar em português não dá sentido para mim é muito difícil... porque a língua materna já tá na cabeça precisamente na mente (A17/2017).*

É natural que o aprendente pense em outras línguas, antes de falar e/ou escrever na língua alvo, pois o seu conhecimento anterior, a sua trajetória de aprendizagem, serve de referência para a aprendizagem de um novo idioma. Combater essa prática não impedirá os estudantes de traduzirem. Van Dyk (2007) afirma que a tradução mental acontece porque o aluno de uma língua estrangeira já internalizou o sistema linguístico da sua língua materna. Logo, quando está aprendendo uma segunda língua, ele traduz, compara os dois sistemas.

Porém, é preciso reconhecer que a tradução mental a partir da comparação de dois sistemas linguísticos nem sempre funciona como desejado:

*[...] quando alguém fala ‘**pensa em português**’ eu acho que eu preciso pensar da maneira que o brasileiro pensa e também escrever da maneira que o povo brasileiro escreve... eu preciso pensar em inglês e depois escrever em português isso me ajuda muito **mas alguns dias eu fiz errado porque escrevendo em português é diferente do que escrever inglês porém, isso me ajuda estudar nova língua** (A11/2017).*

A observação do aluno faz sentido. Os sistemas linguísticos e as práticas culturais de duas línguas são diferentes e podem confundir o estudante na hora da tradução, se ele não tiver orientação. Isso não quer dizer, necessariamente, que a tradução mental é prejudicial à aprendizagem, quer dizer que essa prática precisa ser orientada em sala de aula de língua-cultura.

Um dos principais argumentos, apresentados pela maioria dos alunos, para o uso da tradução, é que esta prática os ajuda quando estão bloqueados:

*Os professores tem um habitude que eles falam ‘**pensa em português vai te ajudar é melhor**’. É verdade, mas o problema é que como é uma nova língua que eu aprendo estou bloqueada as vezes eu uso minha língua....**tem certas coisas que eu não entendi bem e traduzi em francês**. Por ex. o comando para escrever um texto ou traduzi alguma palavra do texto (A8/2017).*

O trecho de A8/2017 sugere que a tradução pode ser uma boa ferramenta de mediação na aprendizagem, sobretudo para “desbloquear” o aluno em situação específica.

De modo geral, percebemos até aqui que a tradução provoca dois tipos de impactos na aprendizagem em PLE: 1) positivo – favorece a aprendizagem em LE quando é usada como mediação (ex. “desbloquear” o aluno em momentos específicos); 2) negativo – desfavorece a aprendizagem em LE quando o professor não orienta o aluno corretamente (ex. *pensar* na língua alvo).

Nos excertos apresentados, verificamos que não é a tradução, em si, que impacta negativamente o ensino, mas a orientação que o aluno recebe do professor (estagiário). Ao solicitar que o estudante “pense” na língua alvo o professor parece considerar que cada

sistema linguístico (e cultural) pode ser acionado e/ou desligado da mente do indivíduo no momento da aprendizagem de uma nova língua, o que é um equívoco dado que as línguas-culturas dos indivíduos não estão em compartimentos mentais separados.

Observamos ainda que, ao orientar o aluno a pensar em português, o objetivo do professor foi levar o estudante a ter fluência na língua estrangeira. O que ele parece não saber é que, “ao atingir o estágio de domínio fluente na segunda língua, próprio dos estágios avançados, o objetivo da tradução, como técnica de aprendizagem, perde o seu efeito” (SOUZA, 1999, p. 146), e passa a não ser mais interessante para o estudante.

A orientação do professor pode também esconder uma situação cultural. O docente, normalmente, age em sala de aula baseado na forma como aprendeu. Por seu lado, o aluno reage à prática do professor pelo mesmo motivo, baseado na maneira como está acostumado a aprender. Os excertos acima mostram culturas educativas entrando em *conflito* sem que professores e alunos percebam a origem da tensão. Nesse sentido, percebemos que evitar a tradução mental é impossível. Usar essa prática a favor da aprendizagem em LE é necessário!

- **A comparação de línguas**

Outro fenômeno comum no contexto de sala de aula de PLE, que tem relação direta com a tradução, é a comparação. A maioria dos aprendentes afirma comparar línguas durante a sua aprendizagem em PLE. Vejamos o excerto a seguir:

*Eu **comparo** as línguas sim, porque cada língua tem jeito de falar, de escrever e também os sotaques diferentes. Tem também outras línguas mais difícil e outras mais fácil para aprender, por isso, faço a **comparação** para me disciplinar em aprendizagem a fim de conseguir falar bem os idiomas (A16/2017).*

A experiência de comparação entre línguas-culturas parece levar o aluno a perceber com mais propriedade diferenças entre o seu mundo e o da língua-cultura alvo, reconhecendo, por exemplo, para além de diferenças e semelhanças entre sistemas linguísticos das línguas comparadas; formas de tratamento, comportamentos, atitudes socioculturais etc. Isso é

importante para a aprendizagem, pois favorece “a elaboração de comportamentos apropriados no campo comunicativo-pragmático” (ROST-ROTH, 2004, p. 75)<sup>140</sup>.

Na realidade, não se trata simplesmente de comparar línguas-culturas, “mas de aprender a aprender na e pela pluralidade, de maneira articulada, inserindo os elementos novos na rede dos recursos disponíveis e se apoiando nessa evolução constante para desenvolver novas aprendizagens” (CASTELLOTTI & MOORE, 2011, p. 262)<sup>141</sup>. Leiamos o excerto abaixo:

*Na minha experiência, usando inglês para **compará-lo e contrastá-lo** em português foi natural... quanto mais me familiarizar com o português mais usarei **menos** o inglês. Mas, por enquanto, em tempos que não tenho certeza de uma palavra ou comando do professor que precisa usar o inglês para me ajudar melhor (A19/2017).*

A comparação parece realmente ajudar a resolver problemas específicos na aprendizagem em LE, como ressalta o aluno. De fato, muitas vezes este *emperra* devido a pequenas lacunas que ainda não foram resolvidas na língua alvo. É interessante observar que o estudante tem consciência de que essa prática tende a desaparecer com o tempo. Dessa forma, comparar línguas em sala de aula pode ser eficaz para o aperfeiçoamento do conhecimento e do domínio da LE.

Embora todos os alunos afirmem comparar línguas, nem todos têm consciência da relação intrínseca entre língua e cultura. Daí porque a comparação nem sempre funciona:

*[...] na verdade quando eu **comparo** francês e português não me ajuda todo dia porque as vezes tem sentido, mas as vezes não, mas as pessoas podem entender mais ou menos (A8/2017).*

Este excerto mostra que a comparação também pode trazer estranhamentos para o texto. De fato, às vezes, existe equivalência entre os códigos linguísticos das línguas comparadas (L1 e L2), mas não entre as formas culturalmente estabelecidas de uso dessas línguas.

<sup>140</sup> No original: à l'élaboration de comportements appropriés dans le domaine communicatif-pragmatique.

<sup>141</sup> No original : mais d'apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages.

Percebe-se que a comparação é um excelente meio para destacar o que parece aceitável (ou não) em um texto, desde que sejam consideradas as culturas das línguas comparadas. Isso é importante porque a comparação “[...] demonstra, ao mesmo tempo, que o comportamento linguístico em geral está sujeito à variação cultural. Isso é fundamental quando se tem por objetivo uma sensibilização maior para diferenças culturais” (ROST-ROTH, 2004, p. 75)<sup>142</sup>.

Há, ainda, aluno que é contra a comparação de línguas:

*[...] é absurdo **comparar** as línguas quando for para viver só uma língua, no caso, o português (A4/2017).*

---

Uma das explicações possíveis para a recusa, pelo aluno, da comparação – fenômeno natural do falante plurilíngue pode ser a seguinte: muitas vezes ele tem vergonha de assumir tal prática, pois “se as crianças recorrem sem complexo à ‘matriz’ da primeira língua, adolescentes ou adultos admitem referir-se a ela em termos que mais lembram uma doença vergonhosa do que um apoio frutífero” (CASTELLOTTI & MOORE, 2002, p. 17)<sup>143</sup>, isso porque o aprendente sabe que o professor geralmente não aprova a comparação de línguas em sala de aula.

Verificamos que, ao comparar, o objetivo principal do aluno é contrastar códigos linguísticos, a fim de se familiarizar com o novo sistema que está conhecendo. No entanto, a comparação em sala de aula não tem (ou pelo menos não deveria ter) objetivos apenas gramaticais, nem serve (ou pelo menos não deveria servir) apenas para fazer análise contrastiva. Ao comparar códigos linguísticos, o aprendente também compara formas sócio culturalmente constituídas da língua alvo, mesmo não tendo consciência disso. Assim, questões pluriculturais estão envolvidas nessa comparação, pois aprender uma língua é aprender, também, a sua cultura.

Compreendemos ainda que a comparação de línguas-culturas pode tanto favorecer, quanto desfavorecer o ensino-aprendizagem de PLE: 1) favorece porque o aluno se

---

<sup>142</sup> No original: [...] elle démontre en même temps que le comportement linguistique en général est sujet à variation culturelle. C’est fondamental, quand on a pour objectif une sensibilisation plus large aux différences culturelles.

<sup>143</sup> No original: si les enfants recourent sans complexe à la “matrice” de la langue première, les adolescents ou adultes avouent s’y référer dans des termes qui évoquent davantage une maladie honteuse qu’un appui fructueux.



familiariza com o sistema linguístico da língua alvo; 2) desfavorece quando, nessa comparação, não são levados em conta aspectos culturais da língua estudada.

Nessa seção, discutimos as representações dos alunos a respeito de determinados fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural que consideramos, aqui, *mais* linguísticos. Mas, obviamente, todos estão atrelados a questões culturais.

## 1.2 A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: OS TRAÇOS CULTURAIS

Durante as nossas experiências nas oficinas de PE de PLE, observamos que as culturas (educativa, social...) dos alunos impactavam consideravelmente a aprendizagem do português (nesse caso, da escrita). Traços dessas culturas (que, na sua maior parte, nos parecem compatíveis com experiências anteriores de ensino-aprendizagem, vivenciadas pelos alunos), foram encontrados nos relatos dos estudantes e analisados, aqui, em dois momentos. No primeiro, *Os traços de comportamentos culturais interpessoais*, verificamos como comportamentos interpessoais, oriundos de outras culturas (educativas, sociais) impactam as relações em aulas de PLE. No segundo momento, *Os traços de práticas culturais na aprendizagem da escrita* – observamos como hábitos de aprendizagens culturalmente estabelecidos em outros países, impactam a aprendizagem da PE em PLE.

Longe de tentar categorizar nossos alunos com traços culturais, buscamos com essa análise, parafraseando Abdallah-Preteille (2010), aprender a vê-los, ouvi-los, estar atentos a eles, às suas inquietações (em relação ao ensino-aprendizagem em PLE - nesse caso, da produção escrita), verificando, sobretudo, quando e como aspectos de ordem *mais* cultural podem impactar positiva/negativamente o ensino-aprendizagem (da produção escrita) em PLE.

### 1.2.1 Os traços de comportamentos culturais interpessoais

Para analisar as relações interpessoais em sala de aula de PLE (que impactavam o ensino-aprendizagem) levamos em conta, primeiramente, o fato que “[...] o ensino de uma língua estrangeira convoca sempre um encontro com a alteridade, e é esse encontro que é crucial, esse frente a frente que nos importa poder pensar” (CICUREL, 2003, p. 3)<sup>144</sup>.

---

<sup>144</sup> No original: [...] l’enseignement d’une langue étrangère appelle toujours une rencontre avec de l’altérité, et c’est cette rencontre qui est cruciale, ce face-à-face qu’il nous importe de pouvoir penser.

Entendemos que era importante entrar em contato com as culturas de nossos aprendentes, notadamente a partir do que era possível ser observado nos relatos dos estudantes. Através desses textos, percebemos que as experiências anteriores (de ensino-aprendizagem) dos atores sociais tinham relação direta com os seus comportamentos em sala de aula, no início do curso de PLE, sobretudo na relação professor/aluno – aluno/aluno.

- **A relação professor/aluno**

Procuramos inicialmente conhecer alguns costumes dos nossos aprendentes, durante as oficinas de PE, notadamente aqueles referentes às suas experiências educacionais antes de chegarem ao Brasil. Em seus relatos os estudantes falam de seus contextos de sala de aulas, de suas formas de aprender, de maneiras de escrever e, sobretudo, de suas relações com professores e com os outros alunos. Essas informações nos ajudaram a compreender melhor o comportamento, as atitudes deles nas aulas de PLE. Ver a seguir:

*Os professores vinham, ensinavam rapidamente e quando hora chegava para eles de sair, eles saíam. Eu não tinha afinidade com eles... no meu país uma sala de aula pode ter até 500 alunos com somente um professor (A9/2018).*

*Na universidade há duas faculdades que são compostas de 500 alunos, as vezes alguns deles não acham cadeira [...] os professores não se preocupam com quem falta ou quem não entende. Por eles, é só dar aula, não querem interagir com alunos (A8/2018).*

*Nas universidades beninenses, há muitas salas pequenas como aqui no Brasil mas também muitos anfiteatros que podem receber de 300 a 1000 estudantes e com somente 01 professor para ~~fazer~~ dar as aulas (A6/2018).*

Percebemos, nos trechos acima, que a superlotação nas salas de aula, relatada por A6, A8 e A9/2018, parece afetar a relação professor/aluno nos países de boa parte dos estudantes. Se não há diálogo entre os interlocutores, em ambiente escolar, a aprendizagem é afetada, pois “[...] é no nível micro da classe, o das interações didáticas, no cerne da relação ensino-aprendizagem, pela dimensão interindividual que ela implica e pelas escolhas que ela

manifesta, que professores e alunos podem interagir” (CORTIER, 2005, p.6)<sup>145</sup>. Se isso não ocorre, o aluno perde a oportunidade de exercer o seu papel de aprendente/ator social que age no ambiente escolar...

Com a superlotação de sala de aulas, o professor não tem controle sobre a presença ou ausência dos alunos em ambiente escolar. Ver a seguir.

*[...] Mas a universidade, as coisas se complicada, sobretudo na universidade pública... os alunos são muitos, por essa coisa, os professores não conseguiram para cuidar de seus alunos. Então cada pessoa é livre para fazer o que ele quiser, o professor não diria nada porque é sua vida. o final estára percebido no seu resultado (A3/2018).*

*[...] no Brasil, quando um aluno falta aula ele tem que justificar... mas no congo não é obrigado. Os professores não têm muito tempo para ficar na sala (A10/2018).*

*[...] no meu país os professores não tem tempo... Você tem que estudar sozinho e bastante para passar em qualquer exame. Também eles não preocupam-se de sem você vai assistir aula ou não porque na sala tem muitas gente (A14/2018).*

Fica claro nos excertos que a presença do aluno em sala de aula não é fundamental para o professor. Como afirma A3/2018, o estudante é livre para fazer o que quiser. Essa liberdade se transfere, muitas vezes, para as aulas de PLE no Brasil. É, portanto, necessário que o professor de PLE fique atento para situar os estudantes passivos e faltosos no novo contexto de ensino, a fim de que a aprendizagem não seja prejudicada.

Outro fator que parece comprometer a relação aluno/professor é a atitude rígida e distante do professor em alguns países. Ver os excertos a seguir:

---

<sup>145</sup> No original: [...] c'est au niveau micro de la classe, celui des interactions didactiques, au cœur de la relation enseignement-apprentissage, par la dimension interindividuelle qu'elle implique et par les choix qu'elle manifeste, qu'enseignants et apprenants peuvent interagir.

*[...] a maioria dos professores são chamados “meio Deus... porque eles são muito velhos e tem muito conhecimento... então não tem uma relação amigável entre professores e alunos... quando cheguei aqui, tinha muito medo porque achava que seria a mesma coisa... mas graças a Deus não foi assim (A3/2018).*

*[...] no meu país...a relação com os professores é difícil...na universidade é difícil porque os professores a maioria são duros (A7/2018).*

*[...] no meu país os professores consideram que o nível deles não estão mesmo com os alunos.... quando o professor fala que eu não consegui entender nada, eu me torno confuso (A14/2017).*

Nos excertos acima A3, A7/2018 e A14/2017, descrevem os professores de seus países como indivíduos bastante difíceis de lidar. A3/2018 chega a comparar o docente a um “meio Deus” ilustrando, assim, o nível de distanciamento entre eles. O medo revelado pelo aluno de encontrar no Brasil professores tão rígidos quanto os de seu país explica alguns comportamentos de nossos aprendentes em sala de aulas de PLE. Por exemplo, o receio de se dirigir ao professor, mesmo que seja para dirimir problemas de aprendizagem. Esse tipo de posicionamento pode ser compreensível se considerarmos que “tradições de aprendizagem formam um conjunto de restrições que em parte condicionam professores e alunos” (BEACCO, 2008, p.7)<sup>146</sup>. Essas tradições compreendem não apenas formas de realizar tarefas escolares, mas toda e qualquer situação de sala de aula, como a hierarquia professor/aluno, por exemplo. Embora no Brasil a relação professor/aluno seja diferente, nossos atores sociais, acostumados com as atitudes rígidas de professores (em seus países), às vezes, levam tempo para se adequar ao novo contexto.

Além da superlotação da sala de aula e da rigidez dos professores no país de origem da maioria de nossos alunos, outro fator suscetível de comprometer a relação professor/aluno, nas aulas de PLE, são as punições que muitos estudantes sofrem nos ambientes escolares de seus países. Ver excertos, a seguir.

<sup>146</sup> No original: les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants.

*No meu país quando um aluno não consegue realizar uma tarefa ele se sente triste por causa das críticas que ele vai receber porque são as tarefas que define o talento do aluno. Se for no ensino primário o professor vai **açoitá-lo** [...] e o **repúdio** no ensino médio e universitário (A9/2017).*

*[...] no meu país, se um aluno não consegue realizar uma tarefa o professor vai explicar mais duas vezes, se ele ainda não consegue entender, dependendo do professor, ele será **punido** (A11/2017).*

*[...] eles não permitem aluno perguntar os questão se você não entende nada de que ele ensinou, ele não vai permitir você falar sobre isso. Ele não vai dá explicar (A12/2018).*

Os excertos, acima, nos revelam sistemas de ensinos bastante rigorosos (nos países de origem de nossos alunos). *Açoite* e *repúdio*, citados por A9 e A11/2017, e *proibição* de fazer perguntas, relatada por A12/2017, caracterizam ensinos tradicionais, que ainda existem em diversos países. Nfundiko e Langer (2017, p.15) afirmam, por exemplo, que “O ensino no Congo é essencialmente centrado em métodos de ensino tradicionais ou livrescos, os alunos estudam principalmente para passar nos exames”<sup>147</sup>; não há espaço para discussões que possam levar o estudante a ter participação ativa na escola.

Embora, no Brasil, o contexto educacional seja bem diferente, o nosso aprendiz, no início do curso, muitas vezes, continua passivo nas aulas de PLE. Certamente, esse comportamento é fruto de experiências de aprendizagens negativas, *não* democráticas, em que o aluno não tem papel ativo na escola. Essa transferência cultural de comportamento de aprendizagem, nos cursos de PLE, muitas vezes, leva a considerar o aluno como sendo preguiçoso, pouco inteligente... e afeta, evidentemente, a relação entre professor e aluno no Brasil.

Como vimos acima, situações de salas de aulas lotadas, a falta de maleabilidade do professor com o aluno, castigos sofridos pelos estudantes (no país de origem do aluno), são fatores que podem prejudicar a relação professor/aluno, nas aulas de PLE; mas também

---

<sup>147</sup> No original: L'enseignement au Congo étant essentiellement centré sur des méthodes d'enseignement traditionnelles ou livresques, les élèves étudient principalement pour réussir aux examens.

podem servir de referência para o aluno perceber que se encontra em um novo contexto de aprendizagem. Vejamos os excertos a seguir.

*[...] quando eu cheguei eu percebi que os alunos estão ao lado dos professores para fazer as perguntas sobre as aulas... e os professores tem tempo para ajudar os alunos (A14/2018).*

*[...] no dia em que a nossa aula iniciou, a maneira que os professores nos receberam, eu fiquei surpresa e ao mesmo tempo eu me senti no outro mundo, é outra realidade... eles trouxeram bolo, suco, refrigerante e alguns doces para nos desejar boas vindas... essa coisa é diferente no meu país, você não vai ver nenhum professor trazer qualquer coisa no primeiro dia de aula (A8/2018).*

*[...] a primeira aula foi horrível. Quando cheguei em casa naquele dia chorei muito mesmo estava com muitas dúvidas. Mas na segunda aula alguma coisa aconteceu os professores começaram falando comigo, eles me ajudavam... isso foi incrível porque no meu país, no Benim não era assim de jeito nenhum. Quando você chegou atrasado... ninguém vai se preocupar com você (A5/2018).*

Nos trechos acima, podemos verificar que os alunos compararam o novo contexto de aprendizagem com o antigo e se mostraram satisfeitos com o que encontraram. As observações dos estudantes são importantes, pois “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150). Essa consciência intercultural ajuda estudantes a resolverem problemas de estereótipos, preconceitos... permitindo-lhes, assim, um encontro com a alteridade.

Esse encontro com a alteridade precisa acontecer também com o professor que, em geral, não desenvolveu ainda uma consciência intercultural, como podemos perceber no excerto abaixo.

*[...] tem tantos preconceitos e estereótipos negativos a respeito da gente... às vezes a gente lida com isso também em sala de aula vindo de uns professores [...] tudo isso é muito chocante para mim, me deixa muito desanimado e triste...uma vez um professor perguntou: - 'vocês vieram aqui no Brasil de barco, ne?'. Como se a gente tivesse vindo aqui clandestinamente [...] também uma professora falou como se nosso sistema escolar [...] não fosse de qualidade, como se a gente não tinha nada na cabeça. Isso desanima (A6/2017).*

É possível perceber que o aluno foi afetado, emocionalmente, de forma negativa, não só pela falta de informação do professor (em relação à vinda do estudante para o Brasil), mas, sobretudo, pela “realidade” que o docente criou, baseando-se em estereótipos. Sabemos que, “De fato, é extremamente difícil [...] entrar em contato com uma língua estrangeira cuja cultura é totalmente diferente da nossa, sem recorrer a estereótipos e clichês que representem apenas uma parte superficial e mínima da verdade existente em qualquer cultura [...]” (MOUSA, 2012, p. 76). Porém, cabe ao professor de línguas estar preparado para o encontro de culturas em sala de aula a fim de não cair nas armadilhas dos estereótipos como o nosso professor-estagiário.

Os estranhamentos que ocorrem em sala de aula de PLE não impactam somente a relação professor/aluno, mas também a relação aluno/aluno.

- **A relação aluno/aluno**

Durante as oficinas de PE, percebemos que as relações entre os estudantes também impactavam o ensino-aprendizagem de PLE. Por isso, procuramos conhecer um pouco de suas experiências educacionais, com foco na relação aluno/aluno. Nossos dados nos mostram, por exemplo, que nos sistemas educacionais onde nossos alunos estudaram, a competição é uma prática comum. Atividades em grupo praticamente não existem, o que importa é a nota obtida. Leiamos os excertos a seguir.

*A falta de prática, falta de rigor e também não teve uma competição entre os alunos (A2/2018).*

*As pessoas aqui no Brasil gostam muito de **trabalhar em grupo, que eu não gosto** pessoalmente porque tem pessoas que não participam, elas esperam as repostas dos outros ou não querem tentar compreender a sua resposta e querem manter obrigatoriamente as repostas delas como justas (A6/2018).*

*A diferença na maneira de ensinar no meu país e no Brasil é que no Brasil... os professores se preocupa com os níveis de cada aluno. No meu país eles se **concentram sobre a média** esquecendo cada um dos alunos (A3/2017).*

Nos trechos, acima, fica claro que A2/2018 gosta de competição em sala de aula e que A6/2018 não gosta de trabalhar em grupo. Essas declarações talvez expliquem por que, frequentemente, não há cumplicidade entre os alunos nas aulas de PLE, apesar dos esforços dos professores para trabalhar esses valores. A3/2017, por sua vez, revela que o objetivo de ensino e da aprendizagem, em seu país, é a média.

É possível que A6/2018 não goste de trabalhar em grupo porque não teve a possibilidade de praticar esse tipo de tarefa em suas experiências educacionais anteriores. Com salas de aulas superlotadas, essa prática parece impraticável. O estranhamento do aluno pode ser compreensível, se entendermos que “[...] práticas didáticas que se realizam concretamente em ‘tipos de exercícios’ [...] marcados por uma época e um lugar, podem ser incompreendidas ou mal compreendidas, por um público de alunos não treinados para tal tipo de mediação pedagógica” (BEACCO, 2008, p. 7)<sup>148</sup>. Além disso, é importante ressaltar que “Toda pedagogia ‘inovadora’ (no sentido de que difere da norma local) cria zonas de tensão entre culturas de aprendizagem e culturas de ensino, especialmente quando as culturas educativas são distantes e não são compartilhadas entre alunos e professores” (PERCHE, 2015, p. 1)<sup>149</sup>. Esse parece ser o caso do nosso A6/2018.

<sup>148</sup> No original: [...] pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en “genres d’exercices” [...] marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d’un public d’élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique

<sup>149</sup> No original: Toute pédagogie « innovante » (dans le sens où elle diffère de la norme locale) crée des zones de tensions entre cultures d’apprentissage et cultures d’enseignement, d’autant plus quand les cultures éducatives sont éloignées et non partagées entre apprenants et enseignants.



Observamos ainda que atitudes de nossos alunos focadas na competição causam frequentemente conflitos em sala de aula. Ver abaixo.

*[...] os alunos que estão aprendendo não podem ter o mesmo nível [...] a pronúncia de algumas palavras vão ser errada, aí alguns colegas vão rir de vocês...você vai ficar com raiva (A7/2017).*

*[...] as atitudes de colegas as vezes me deixam com uma grande tristeza. Por exemplo, quando eu falo errado ou faço muitos erros e eles riem de mim, isso me deixa desanimado e com raiva (A3/2017).*

*[...] tenho medo de perguntar e vergonha também, caso os colegas entendem e quando você pergunta eles sorriem [...] se você pronuncia ruim todo mundo começa a sorrir [...] um dia o professor me perguntou foi uma pergunta simples mas eu não entendi [...] um colega falou que eu sou vergonha para ele (A8/2017).*

Percebemos nos excertos o desconforto dos alunos em relação a alguns colegas. Raiva, tristeza, desânimo, medo, vergonha... são alguns dos sentimentos citados pelos estudantes, que impactam a aprendizagem. As atitudes de alunos mais proficientes provocam insegurança linguística nos menos proficientes, fazendo com que estes acreditem que a sua fala, na língua alvo, está muito distante da esperada pelo professor. O desânimo toma conta do aluno e o faz perder o interesse pela aprendizagem. Cabe ao professor conscientizar os alunos para a importância de um bom relacionamento em sala de aula.

Nessa parte da análise, observamos que a relação professor/aluno, aluno/aluno é afetada nas aulas de PLE devido às experiências interpessoais anteriores dos atores sociais, em suas instituições de ensino. Algumas atitudes de discentes que impactavam a aprendizagem em PLE, antes incompreendidas, ficaram mais claras. Eis algumas delas:

- **Não se expor/participar:** fruto de uma cultura de ensino rígida e não democrática, na qual o professor tem liberdade para punir fisicamente o aluno; o discente terá certamente dificuldades para se relacionar com o *outro* em uma nova instituição de ensino. Quem teve o seu papel de aprendente/ator social tolhido durante uma vida escolar, geralmente não chega a um novo contexto de ensino com atitudes assertivas.

- **Faltar e chegar atrasado às aulas de PLE:** a quantidade de alunos (às vezes mais de 500) em sala de aula os torna invisíveis aos olhos do professor.
- **Falta de alteridade/altruísmo/cumplicidade/respeito com o colega:** um sistema educacional que leva o aluno a conceber o ensino como competição na qual o que importa é a média, o estudante não se preocupa com o *outro*.

Todas essas atitudes que, frequentemente, são vistas pelo professor-estagiário como descaso do estudante são, na verdade, hábitos de culturas de aprendizagem, difíceis de serem compreendidas. Traços dessas culturas educativas são percebidos não só em comportamentos durante a relação interpessoal, mas também na forma como o aluno concebe a aprendizagem da escrita em PLE.

### 1.2.2 Os traços de práticas culturais na aprendizagem da escrita

Com base nos relatos dos estudantes e em alguns questionários, percebemos que, para a maioria deles, escrever é dominar a variante culta/padrão/gramatical da língua alvo, através, sobretudo, de *ditados*. Isso nos ajudou a entender por que escrever, com foco no exame Celpe-Bras, era um grande desafio para o nosso estudante.

- **O culto a variante culta/padrão/gramatical da língua alvo**

Na perspectiva do aluno, o domínio da variante culta/padrão/gramatical, normalmente, é suficiente para a comunicação e, ainda, para aproximar seu texto daquele produzido por um nativo. É dessa variante que trataremos aqui por compreendermos que é a que mais provoca impacto na aprendizagem em PLE. Vejamos o excerto a seguir.

*Falando do português... sempre procuro uma adequação melhor para poder falar como uma nativa da língua... Escrevendo em português eu procuro o padrão. Para mim, devo ser mais do que boa em escrita (como no oral) para conseguir meu objetivo [...]. Quando estou escrevendo em português, eu me concentro o máximo possível (A1/2017).*

Dominar a variante padrão do português, objetivo do aluno, não chega a ser problema para a aprendizagem de A1/2017. O que pode atrapalhar o processo de desenvolvimento da modalidade escrita da língua é a relação que ele faz com a fala de um nativo (como se todo nativo utilizasse apenas essa variante no ato de comunicação).

A crença na fala “perfeita”, relacionada à fala do nativo, pode ser um complicador para a aprendizagem, já que “Um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendentes estrangeiros” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 40). Mas é compreensível o desejo do aluno de dominar a variante padrão do português, visto que “formas de conhecimento das línguas são consideradas imperfeitas se não se aproximam o máximo possível dos locutores nativos dessa variedade linguística (CONSELHO DA EUROPA, 2003, p. 99)<sup>150</sup>. Claro que esse tipo de pensamento (relacionado ao grau de conhecimento das línguas) vai contra a ideia promovida no plurilinguismo, quando a finalidade da aprendizagem de uma língua “passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24).

Na competência plurilíngue é valorizado o agir funcional. Nesse agir funcional está, também, a fala informal. Esta, normalmente, é fator de preocupação para o estudante que busca uma fala padrão:

*[...] como dificuldade maior que eu encontrei é o uso ilimitado das gírias para os nativos que deixam os estrangeiros com muito problema especialmente na fala. Nada de formal é usado pelos nativos até mesmo na faculdade onde o professor também ensina o informal e isso atrapalha muito o desenvolvimento na fala dos povos estrangeiros e especialmente o meu caso (A2/2017).*

Está claro que o aluno rejeita a fala informal (relacionando-a com gírias) e valoriza uma língua mais formal o que é comum no início da aprendizagem em LE. O estudante parece não ter ainda assimilado que a diversidade e a variação linguística “constituem uma fonte de

<sup>150</sup> No original: La connaissance des langues est communément perçue comme une connaissance globale, seulement susceptible de degrés : *bien/un peu/mal connaître (ou parler) une langue* sont des formes ordinaires d'évaluation des savoirs linguistiques. Ces formes de connaissance des langues sont réputées imparfaites si elles ne se rapprochent pas autant que possible de celles des locuteurs natifs de cette variété linguistique.

grande riqueza e sua ausência, ou a ausência da capacidade de se servir delas, constitui um obstáculo à comunicação e às relações humanas e sociais” (BLANCHET, 2014, p. 10).

A preocupação do aluno com a variante padrão pode camuflar uma determinada realidade cultural. Em certas culturas, a língua informal, as gírias são discriminadas pelos falantes. Se esse for o caso, o aprendente precisa compreender que “A aceitação do sotaque estrangeiro, dos erros, do regionalismo, das diferenças linguísticas ou das ‘invenções’ do falante nativo [...]” (CONSELHO DA EUROPA, 2003, p.76), são formas linguísticas aceitáveis para lidar com a dimensão social da língua.

O fato é que a comunicação humana não ocorre de maneira idêntica para todos os falantes, “No decorrer de sua vida social, todo locutor adquire e desenvolve em permanência um conjunto de recursos linguísticos plurais” (BLANCHET, 2014, p. 10) que o auxiliam nas mais diversas situações de comunicação. Dependendo do domínio social (escola, trabalho...), da situação sócio comunicativa (um sujeito menos ou mais escolarizado...), da mudança regional etc. o uso de variantes linguísticas tende a emergir.

- **A tradição do ditado**

Durante nossas aulas de PE, a maioria dos aprendentes apresentou grande dificuldade no momento de escrever textos funcionais que circulam em sociedade (ex. carta, artigo etc.). Essa dificuldade impactava o ensino-aprendizagem da produção escrita. Ao investigamos suas experiências educacionais anteriores (através de relatos e questionários), descobrimos que a maioria dos alunos não estava acostumada a produzir textos em suas aulas de produção escrita. Eles eram limitados, apenas, a reproduzir ditados. Como pode ser conferido nos excertos dessa subseção.

*No meu país a produção escrita se faz ao dar um **ditado** no sentido que os professores repetem as palavras enquanto os alunos escrevem-as (A10/2015).*

*Na minha escola eu aprendi escrever, os professores ensinaram **ditado** para nos, depois entregar para professor corrigir (A15/2016).*

*[...] No meu país o trabalho de produção escrita funciona das maneiras seguintes [...] Tem regras quando ler, você vai perceber todas as palavras como estão escritas. E vão ler só duas vezes, logo depois todos os alunos saíram da sala e ficam na área da instituição com caderno e caneta. Depois disso, o professor vai colocar você pouco distância com seu colega para não se comunicar. Além disso, o professor começa a **ler todo o texto, paragrafo a paragrafo e você vai escrever tudo e no final entregar para o professor**, ele vai corrigir e retornar para vocês conjunto com o texto original e projeta no quadro e ai cada aluno vai enxergar no quadro e reescrever [...] Eu gostaria que a aula de escrita deve ser no mesmo jeito do meu país [...] além de dar as tarefas de casa ou pesquisas, devemos fazer o ditado na sala de aula [...] precisamos escrever fluentemente o idioma e para conseguir isso, é importante entender como a pessoa está falando para identificar a pronúncia das palavras, aí será melhor coisa de ajudar os alunos a escrever bem (A16/2017).*

*[...] Nosso país... produção escrita **ditado** e nós alunos começávamos a escrever... Gostaria que os professores dão aos alunos oportunidade de escrever muito (...) os alunos de fazer também o **ditado** [...] (A17/2017).*

Como pode ser conferido, acima, os alunos assumem que em sala de aula (em seus países) a escrita ocorre através de ditado. A16/2017 nos apresenta uma prática de sala de aula baseada em uma cultura de ensino tradicional que nada tem a ver com a escrita funcional. É consenso, no meio acadêmico, que “As atividades mais mecânicas de manutenção do sentido (repetição, ditado, leitura em voz alta, transcrição fonética) são atualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 145). No entanto, é compreensível o desejo de A16 e A17/2017 (assim como o da maioria de nossos alunos) de aprender através de ditados, dado que o modo como aprenderam a escrita é fruto de práticas pedagógicas tradicionais, culturalmente constituídas (o que não tem nada a ver com desinteresse pelas aulas).

O fato é que o estudante acostumado com aprendizagem tradicional (em seu país), muitas vezes, não se dá conta de que há outras formas de aprendizagem. Ver a seguir.

*Antes de chegar no Brasil, para mim agente vai aprender, escrever a língua por meio de **ditado** mas não era assim (A4/2018).*

*Os professores **ditavam** os textos, os alunos escreviam... Outra: ele chamou o estudante para escrever uma palavra ou frase no quadro... Os professores ensinam detalhes [...] aqui os professores ensinam geral (A18/2017).*

Nos excertos, acima, é possível perceber que os alunos ainda não tinham desenvolvido uma consciência intercultural, no início do curso de PLE; caso contrário, entenderiam as diferenças (nesse caso, da aprendizagem da escrita) entre o “mundo” de onde se vem e o “mundo” para onde se vai (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A18/2017, ao falar de práticas de professores em seu país, nos revela um ensino tradicional, calcado em palavras e frases. Em nossas aulas de PE, os estudantes aprendem a escrever através de textos, com base em gêneros textuais, formas de comunicação socio-historicamente constituídas (o que A18/2017 chama de um ensino *geral*). Esses estranhamentos, fruto da cultura educativa dos estudantes, quando não considerados em sala de aula, impactam o ensino-aprendizagem da PE em PLE. De fato, “Se a cultura educativa dos aprendentes não é [...] levada em conta pelo professor, as zonas de tensão irremediavelmente se transformarão em bloqueios, e até mesmo em conflitos, tornando assim impossível uma congruência entre o plano de ensino e o de aprendizagem (PERCHE, 2015, p. 83)<sup>151</sup>.

Neste capítulo, vimos que nossos aprendentes plurilíngues lidam de forma natural com fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural, fora da escola. Para eles, o plurilinguismo é a regra. Mas, em sala de aula, a maior parte deles não age assim, não assumem, explicitamente, que mobilizam outras línguas para aprender o português. Vimos ainda que as relações interpessoais em sala de aula de PLE são afetadas por questões culturais e que a cultura educativa dos alunos é, via de regra, bastante diferente da que eles encontram em nossas salas de aula.

---

<sup>151</sup> No original: Si la culture éducative des apprenants n'est ni circonscrite, ni prise en compte par le professeur, les zones de tensions se transformeront irrémédiablement en blocages, voire même en conflits rendant ainsi impossible une congruence entre le plan enseignement et apprentissage.

Após investigarmos como os alunos vivenciam fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural, passamos a analisar esses fenômenos nos textos escritos dos aprendentes. Para alguns de nossos estudantes, “...a *alternância é só na fala...*” (A5/2017). No entanto, nossos dados mostram que eles alternam, traduzem, comparam com frequência também na escrita. Porém, nem sempre percebem isso. É difícil identificar, nessa modalidade da língua, quando se trata de um ou de outro fenômeno. Diante disso, e a partir de agora, ao tratarmos de alternância, tradução, comparação de línguas-culturas, em textos escritos, usaremos, prioritariamente, termos como “mobilidade”, “mobilização” de línguas-culturas<sup>152</sup>.

---

<sup>152</sup> Normalmente, na escrita, os termos mais usados para tratar dos fenômenos de diversidade de línguas (em estudos mais tradicionais) são: “interferência” e/ou “influência”. Frequentemente, essas palavras carregam valor pejorativo, que não sustentam o que propomos em nosso estudo, a mobilização de línguas na escrita em PLE.

## CAPÍTULO II

### A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TEXTOS ESCRITOS: O PROCESSO E O PRODUTO

---

No início do nosso trabalho analisávamos apenas os textos, escritos pelos alunos, que correspondiam a tarefas já finalizadas (produto). Procurávamos, nesses documentos, marcas e traços explícitos de suas línguas-culturas, que acreditávamos emergir em seus textos de maneira *aleatória* – causando estranhamentos em suas tarefas escritas.

O nosso objetivo era verificar o impacto dessas línguas-culturas diversas na aprendizagem dos atores sociais, para poder ajudá-los a resolver problemas de aprendizagem. Mas, nem sempre conseguíamos. Percebemos que o nosso *olhar* direcionado somente para os textos finalizados estava nos impedindo de ver um cenário maior de heterogeneidade linguístico-cultural. Foi quando passamos a investigar, também, textos em processo.

Nesses textos (em processo) percebemos com mais clareza a mobilização de línguas-culturas pelos alunos, já que os atores sociais deixavam marcas e traços delas na materialidade dos seus textos escritos.

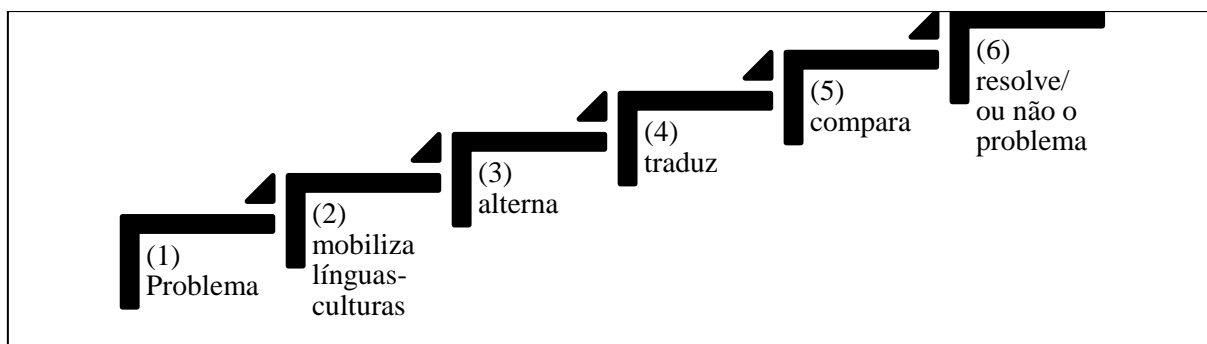
Essas marcas e traços, representações de diversas línguas-culturas dos estudantes, estocadas em suas memórias, eram mobilizadas por eles, a fim de resolver problemas de aprendizagem na língua alvo. Ou seja, não emergiam nos textos de maneira aleatória, como pensávamos.

Esses textos em processo nos ajudaram, ainda, a *enxergar/reconhecer* estranhamentos em textos finalizados. Algumas marcas e traços de línguas-culturas emergiam no produto final de forma implícita, já que, nesse caso, o ator social não tinha a intenção de deixá-los na materialidade do texto finalizado. Mas emergiam de maneira não proposital

Com essas observações, lutando contra incertezas, apostamos que existe um processo relativamente ordenado, não determinista, mas lógico, que leva o repertório linguageiro do aluno a se manifestar em seus textos escritos (em processo e/ou no produto final), em forma de marcas e traços de línguas-culturas explícitos e/ou implícitos, que emergem nos textos de maneira proposital e/ou não proposital. Ver ilustração a seguir.



Figura 2.1. O processo de manifestação de marcas e traços de línguas-culturas em textos



Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Ao identificar um problema de escrita (1) o estudante plurilíngue-pluricultural mobiliza línguas-culturas (2), como estratégia para tentar resolvê-lo; com isso, necessariamente, ele alterna (3), no sentido de mobilizar, duas ou mais línguas-culturas; essa mobilização tem fins específicos na escrita, ou é para traduzir (4) ou comparar (5) textos/línguas-culturas, a fim de resolver problemas de aprendizagem.

Resolvendo ou não o problema detectado, marcas e traços de outras línguas-culturas aparecem nos textos (na língua alvo), de forma explícita e/ou implícita. Mesmo quando o nosso aluno não tem essa intenção. Isso porque, durante a aprendizagem, a mobilização de línguas-culturas, para o sujeito plurilíngue-pluricultural, é inevitável.

Com essa reflexão, a nossa investigação sobre o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural nos textos escritos dos estudantes não poderia ser outra. Passamos a analisar nos documentos, em processo e no produto final, marcas e traços de línguas-culturas que apareciam nos textos de maneira:

- Explícita – percebidas na materialidade do texto, nítida e facilmente;
- Implícita – percebidas na materialidade do texto, indistinta e dificilmente;
- Proposital – apresentadas na materialidade do texto intencionalmente;
- Não proposital – apresentadas na materialidade do texto de modo não intencional.

Assim, chegamos a uma orientação de análise de nossos dados, de base interpretativista, relacionando princípios de heterogeneidade linguístico-cultural a marcas e traços de idiomas diversos (explícitos / implícitos – proposital / não proposital), possíveis de serem percebidos em textos em processo e finalizados.

Com essa análise, procuramos dimensionar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural nos textos escritos por nossos aprendentes de PLE, considerando marcas e traços de línguas-culturas, investigadas nos textos dos alunos.

## 2.1 A MOBILIZAÇÃO DE LÍNGUAS-CULTURAS: O PROCESSO

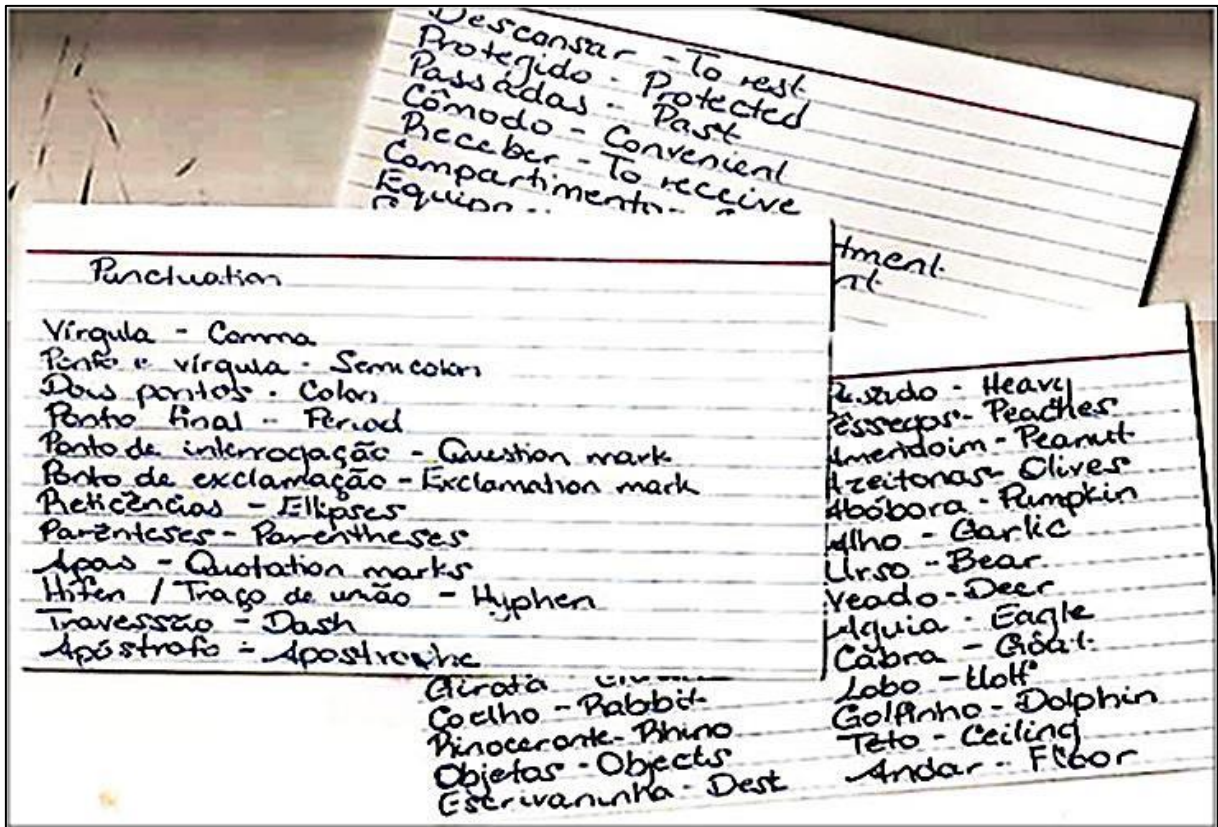
Analisando os cadernos dos aprendentes, verificamos que, durante o processo de ensino-aprendizagem em PLE, a mobilização de diferentes línguas-culturas foi uma prática comum para todos. Em muitas páginas, percebemos marcas e traços de suas línguas-culturas, que foram deixados, explícita e propositalmente, na materialidade de seus textos, sobretudo, em palavras e frases (níveis vocabular e frasal). Mas, também, marcas e traços que emergiam nos documentos de forma implícita e despropositada, frequentemente, em textos de tarefas em processo (nível textual). As explícitas apareciam em textos que chamamos aqui de “documentos de consulta”. As implícitas, sobretudo, em textos frutos de traduções literais.

### 2.1.1 A mobilização de línguas-culturas nos níveis vocabular e frasal

Percebemos a mobilização de línguas-culturas dos alunos – nos níveis vocabular e frasal, sobretudo, em documentos de consultas (aqueles produzidos pelo próprio aluno para auxiliá-lo na aprendizagem da língua alvo). Em nossa pesquisa, encontramos diversos documentos desse tipo. Seleccionamos para essa análise os que tratavam especificamente de vocabulário, expressões idiomáticas e metalinguagem.

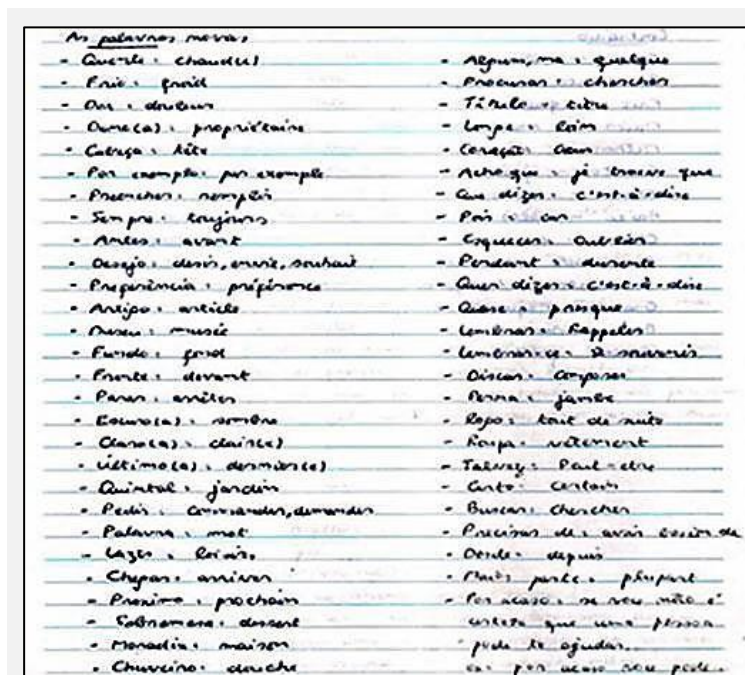
- **O vocabulário**

Durante as nossas oficinas, encontramos nos cadernos dos alunos enormes listas com palavras traduzidas de algum idioma para o português e vice-versa. Por exemplo, A4/2016 produziu mais de 85 fichas (ver a seguir), com palavras em português e em inglês, além de diversas listas em seu caderno.



A4/2016

Assim como A4/2016, todos os outros aprendentes, das quatro oficinas, também traduziram palavras em seus cadernos. Antes de discutirmos essa situação, ver A3/2015, também.



A3/2015

- 01 Algun, ma: quelque
- 02 Procurar: chercher
- 03 Título: titre
- 04 Longe: loin
- 05 Coração: coeur
- 06 Acho que: je trouve que
- 07 Pois: car
- 08 Esquecer: oublier
- 09 Pendant: durante
- 10 Quer dizer: c'est-à-dire
- 11 Quase: presque
- 12 Lembrar: rappeler
- 13 Lembrar-se: se souvenir
- ... (...)

Questionamo-nos por que os alunos perdiam tempo escrevendo páginas e mais páginas com palavras traduzidas já que, hoje em dia, dicionários tradicionais e *online* são bastante acessíveis a todos. Embora saibamos que, ainda hoje, essa estratégia de aprendizagem/memorização/comparação... seja comum para quem está aprendendo uma nova língua, os aprendentes produziam excessivamente essas listas. O fato é que os estudantes não podiam usar dicionários (tradicional ou *online*) em sala de aula, os professores (-estagiários) não apoiavam essa prática. Tal informação nos fez entender as enormes listas nos cadernos dos alunos.

Os estudantes criaram uma ferramenta didática que podiam consultar sem que o professor percebesse. É obvio que essa estratégia os ajudou a ampliar o vocabulário e que essa ampliação, aliada à capacidade de utilizá-lo em situação de comunicação os colocou mais em sintonia com o mundo da língua alvo. De fato, “A quantidade, âmbito e controle do vocabulário são parâmetros essenciais da aquisição da língua e, conseqüentemente, da avaliação da proficiência em língua do aprendente” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 209). Além disso, o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário faz parte de uma competência lexical importante para a aprendizagem da língua alvo (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Em sala de aula, essa mobilização de línguas-culturas para a tradução de palavras não prejudicou a aprendizagem de nossos aprendentes. Porém, a atitude de alguns professores de proibir o uso do dicionário em sala de aula certamente não a favoreceu. Não que esse documento seja uma ferramenta didática essencial, mas pode ajudar os estudantes a resolverem rapidamente problemas pontuais de léxico, para se concentrarem no desenvolvimento do texto como um todo. Observemos que A3/2015, por exemplo, traduziu a conjunção POIS do português para o francês como CAR. Mas, dependendo do contexto pode ser também PARCE QUE... Essa é uma informação facilmente encontrada em dicionários. No dicionário *online* Larousse, por exemplo, vemos que “Essas duas palavras de significado próximo nem sempre podem ser usadas uma pela outra”. O documento apresenta uma série de diferenças de uso de CAR e de PARCE QUE<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> Cf. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/car/13044#difficulte>

Um dicionário pode ser, também, uma ótima ferramenta para que o professor possa levar os alunos a compreenderem que “as unidades lexicais, mesmo no caso de equivalentes de tradução, diferem de uma língua para outra. Mesmo que suas significações de base se sobreponham, eles têm frequentemente conotações diferentes” (WLOSOWICZ, 2013, p.121)<sup>154</sup> e designam emoções variadas de língua para língua. Lembremos o que disse A1/2017 em um de seus relatos durante a oficina de PLE de 2017:

*...minha língua materna é o **Fon**, é a língua que eu amo mais. Quando falo **Fon** me sinto livre, alegre, compreendida.... Expresso melhor minha insatisfação, minha raiva e minha tristeza em **Fon**... quando me expresso em **Francês** me sinto superior a todos... Em **Francês** eu conheço muitas palavras até algumas que poucas pessoas conhecem... E eu me sinto orgulhoso de mim nessas situações e me vejo superior... Quando falo em **Português**, sinto a necessidade de me esforçar, de fazer tudo para conseguir o sucesso porque o meu curso depende do **Português**, então meu futuro também... Quanto ao **Inglês**, me sinto inteligente porque é uma língua universal... As outras línguas, **Mina, Goun, Adja e Nago**, não me fazem sentir nada... (A1/2017).*

Ao revelar o seu sentimento em relação às línguas que fala A1/2017 nos forneceu, também, informações sobre suas escolhas lexicais. Se ele expressa melhor a sua insatisfação, raiva e tristeza em Fon, a sua escolha lexical envolve emoções que dificilmente conseguiria com a mesma exatidão em outra língua-cultura.

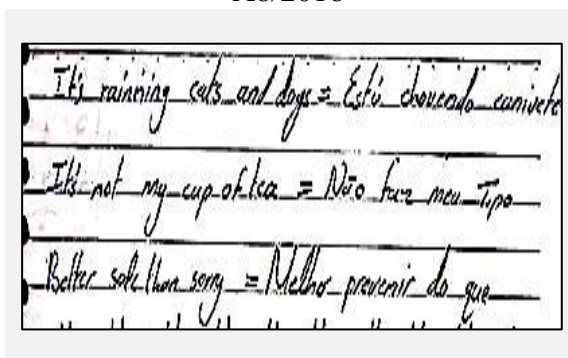
- **As expressões idiomáticas**

Além das enormes listas de palavras, encontramos nos cadernos dos alunos, também, a tradução de frases de uso comum e de expressões idiomáticas (ver a seguir).

---

<sup>154</sup> No original : les unités lexicales, même dans le cas des équivalents de traduction, différent d’une langue à l’autre. Même si leurs significations de base se chevauchent, elles ont souvent des connotations différentes.

A8/2016



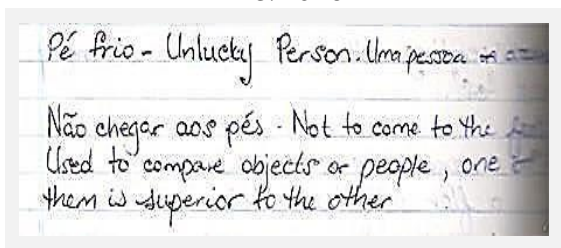
- 01 *It's raining cats and dogs = está*
- 02 *chovendo canivetes*
- 03 *It's not my cup of tea = Não faz meu tipo*
- 04 *Better safe than sorry = melhor prevenir*
- 05 *do que...*

A8/2016 mobilizou duas línguas, Português e Inglês para compreender expressões idiomáticas da língua alvo. No exemplo acima, o fato que nos chamou atenção foi que o aluno escreveu as expressões em inglês e as passou para o português de forma *não* literal (01-02)<sup>155</sup>, procurando respeitar a norma escrita em português.

O fato de o aluno ter traduzido em português pela expressão equivalente e não literalmente, evidencia o domínio de habilidades linguísticas e culturais nessas duas línguas não maternas.

A5/2016, abaixo, também mobilizou línguas-culturas para compreender expressões idiomáticas; mas sua estratégia foi um pouco diferente da do aluno anterior.

A5/2016



- 01 *Pé frio - Unlucky person - Uma pessoa*
- 02 *azarada*
- 03 *Não chega aos pés - Not to come to the*
- 04 *feet - Used to compare objects or people,*
- 06 *one of them is superior to the other*

A5/2016 se preocupou em compreender as expressões, tanto que as explica em português (01-02) e em inglês (04-05). O fato é que, conhecer bem expressões idiomáticas ajuda o sujeito a interagir socialmente e a evitar mal-entendidos na língua alvo, sobretudo em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural, quando o choque cultural pode ocorrer simplesmente por causa de uma frase mal compreendida.

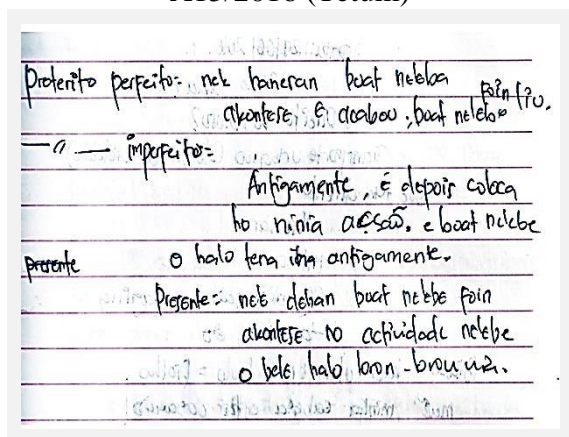
<sup>155</sup> Literalmente, a tradução de *It's raining cats and dogs* (*está chovendo cães e gatos*) não é *está chovendo canivetes*. Em ambas as frases (português e inglês) o sentido é: *está chovendo muito*.

Consideramos que, nos dois casos, as mobilizações de línguas-culturas favoreceram a aprendizagem dos alunos. Em ambos os exemplos, os estudantes compreenderam que a tradução, sobretudo de expressões idiomáticas, deve levar em conta particularidades das línguas-culturas mobilizadas. De fato, as “Expressões idiomáticas: aprendidas e usadas em sua totalidade, são frequentemente específicas da língua e da cultura; às vezes elas expressam os valores e a percepção do mundo por uma dada cultura (WLOSOWICZ, 2013, p.130)<sup>156</sup>”.

- **A metalinguagem**

Verificamos que a mobilização de línguas-culturas pelos alunos, também era para resolver problemas de ordem linguístico/gramatical. Vejamos os exemplos abaixo.

A15/2016 (Tétum)



01 Pretérito perfeito: **mak hanesan buat**  
 02 **nebe akontese e acabou, buat nebe foin**  
 03 **liu ba**  
 04 \_\_\_\_//\_\_\_\_imperfecto: Anticamente, é  
 05 depois coloca **ho ninia aksaun e buat**  
 06 **nebe o halo tiha ona iha antigamente**  
 07  
 08 Presente: **ne dehan katak buat nebe foin**  
 09 **akontese no aktividade nebe ob ele halo**  
 10 **iha lon-loron**<sup>157</sup>.

No trecho acima vemos que A15/2016 mobilizou duas línguas (Tétum – L/CM e Português – L/CO) para produzir o seu texto. Ele deixou ainda, marcas dos dois idiomas na materialidade do texto, de forma explícita. O objetivo do aluno está nítido: construir um documento que pudesse ajudá-lo a compreender algumas definições sobre os tempos verbais na língua alvo. Tal objetivo é compreensível, visto que a mobilização de línguas tem como

<sup>156</sup> No original: Les expressions idiomatiques : apprises et utilisées dans leur entier, elles sont souvent spécifiques à la langue et à la culture ; parfois elles expriment les valeurs et la perception du monde par une culture donnée.

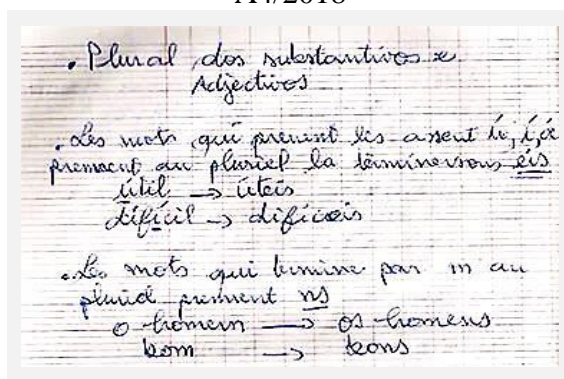
<sup>157</sup> Tradução/interpretação de A14/2016 (Timor leste): Pretérito perfeito: **diz respeito à coisa que aconteceu e acabou, coisa que acabou de acontecer.** imperfecto: **Antigamente, é depois coloca sua ação, coisa que você tinha feito** antigamente. Presente: **significa coisa que acontece repetidamente e as atividades que você faz todos os dias.**

uma de suas funções a “metacomunicativa, isto é, que sugere uma certa interpretação do enunciado” (LÜDI & PY, 2013, p. 153)<sup>158</sup>.

No exemplo, percebemos que A15/2016 visava compreender o significado dos seguintes metatermos: *pretérito perfeito*, *imperfeito* e *presente*. Essa informação – encontrada no caderno do aluno – nos alertou para o fato de que o estudante poderia não saber o sentido desses tempos verbais em suas línguas. Ele estava se aproveitando da aprendizagem da língua alvo para aprender esses conceitos.

É comum isso acontecer no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora muitos professores não concordem com a estratégia utilizada por A15/2016 o fato é que mobilizar línguas evita bloqueios de compreensão de conteúdo. O aluno utilizou o que se chama de estratégia de êxito, ou seja, aquela na qual o sujeito usa positivamente recursos de que dispõe para resolver problemas, nesse caso, de aprendizagem. Ela ajuda o aluno a ter autoconfiança durante a aprendizagem de uma língua. Abaixo outro exemplo.

A4/2018



- 01 • Plural dos substantivos e
- 02 adjectivos
- 03 • Les mots qui prennent les assent ú, í, á
- 04 prennent au pluriel la terminations, eis
- 05 util – úteis
- 06 difficil – difíceis
- 07 • Les mots qui termine par m au pluriel
- 08 prennent ns
- 09 o homem – os homens
- 10 bom – bons

A4/2018, por sua vez mobilizou o francês e o português, a fim de compreender as diversas formas de usar o plural em português, que são parcialmente diferentes das de sua língua-cultura de escolarização, o francês. O aluno usou como estratégia explicar em francês, mas exemplificar em português. Ele precisou mobilizar seus conhecimentos de uma língua próxima da língua alvo para compreender em outra língua.

Nos casos acima, constatamos que a mobilização de línguas favoreceu a aprendizagem dos alunos, os ajudou a compreender e a usar, em contextos específicos, particularidades do português.

<sup>158</sup> No original: elle a une fonction métacommunicative, c’est-à-dire qu’elle suggère une certaine interprétation de l’énoncé”.



## 2.1.2 A mobilização de línguas-culturas no nível textual

Identificamos ainda, nos cadernos dos estudantes, marcas e traços de suas línguas-culturas (explícitas e implícitas) em tarefas em processo de elaboração. Comparemos os textos de A15/2018, a seguir.

(A)

1- Olá mãe, olá pai, como voce está a dois  
 eu acho que voce está bem, graças a Deus.  
 para mim funciona Bem, graças a Deus. Eu  
 escrevo esta carta a apenas para informá-lo  
 é o que voce está fazendo Bem... sua atividade e para a  
 saúde funciona bem? você tomaria  
~~medicamento~~ medicação? regularmente? você vai  
 a igreja todos os domingos? Quando voce  
 Reze Por mim, Por Deus me acompanhe antes de  
 deixarem voce me cumprimentar para a família.

01 *Olá, mãe, olá pai, como voce está a dois?*  
 02 *eu acho que você esta bem, graças a*  
 03 *Deus. Para mim funciona Bem, graças a*  
 04 *Deus. Eu escrevo esta carta a apenas*  
 05 *para informá-lo é o que voce esta*  
 06 *fazendo Bem... sua atividade e para a*  
 07 *saúde funciona bem? você tomaria*  
 08 *medicação Regulamente? você vai a*  
 09 *igreja todos os domingos? Quando voce*  
 10 *vai Reze Por mim, Por Deus me*  
 11 *acompanha antes de deixar você me*  
 12 *cumprimentar para a família.*

(B)

1 Bonjour maman, papa, comment ça vas  
 les deux. Je pense que vous allez bien grâce  
 a Dieu, pour ma ça marche très bien grâce  
 a Dieu. J'ecris cette lettre c'est pour l'informer  
 est ce que vous allez bien. C'est pour l'informer  
 son activité, et pour la santé ça marche  
 bien. Vous prendrez régulièrement  
 vos médicaments tous les dimanches.  
 Vous priez  
 pour moi pour Dieu m'accompagne  
 avant de te laisser saluer pour moi  
 ma tante, et mon oncle.  
 Neige

01 *Bonjour maman, papa, comment ça vas*  
 02 *les deux. Je pense que vous allez Bien*  
 03 *grâce a Dieu, pour ma ça marche très*  
 04 *Bien grâce a Dieu. J'ecris cette lettre*  
 05 *c'est pour l'informer est ce que tous allez*  
 06 *Bien. Son activite, est pour le santé ça*  
 07 *marche Bien. Vous prendrez medicament*  
 08 *regulierement. Vou allez a l'eglise tous*  
 09 *les dimanche. Quando vous priez, priez*  
 10 *pour moi pour Dieu m'accompagne avant*  
 11 *de te laisser salue pour moi ma tante, et*  
 12 *mon oncle.*

Acima, temos dois textos escritos por A15/2018. Um na língua alvo (A) e outro em francês (B). Vejamos que, em português, o texto causa estranhamentos desde a primeira frase:

01 *Bonjour maman, papa, comment ça vas les deux. - Olá, mãe, olá pai, como voce está a dois?*

Um falante do português do Brasil, com o mínimo de conhecimento em nosso idioma, perceberia que o principal estranhamento no enunciado acima foi causado, sobretudo, pela falta de concordância entre os substantivos (mãe/pai) e o pronome (você), entre outros; e diria, ainda, que o adequado seria usar VOCÊS no lugar de VOCÊ.

Um professor (menos experiente com turmas heterogêneas), certamente, perceberia o desvio gramatical e tentaria explicar ao estudante regras de concordância em português. Dependendo da forma como fosse tratado o problema, essa explicação poderia não adiantar muito. Principalmente, se o docente resolvesse usar termos técnicos para tratar do assunto.

O fato é que A15/2018 criou um documento de referência em francês (B), no qual se apoia para escrever na língua alvo (A). Um procedimento diferente dos exemplos anteriores, em que a língua de referência (ou de partida) era, normalmente, o português. Talvez por isso, há tantas marcas do francês no texto na língua alvo (A).

No enunciado (01) em português, certamente, a ideia do aluno era escrever algo como, ***Olá, mãe, olá pai, como VOCÊS estão?*** Mas, provavelmente, ao traduzir a frase do francês para o português, o aluno (ou um tradutor *online*) não atentou para o fato de que o pronome VOCÊ ficou no singular. A tradução literal de VOUS pode ser VOCÊ ou VOCÊS, dependendo do contexto. No caso da exemplificação o adequado seria VOCÊS. Vejamos outra frase:

03 *pour ma ça marche très Bien grâce a Dieu. - Para mim funciona bem, graças a Deus.*

No segundo exemplo, provavelmente, o estudante queria dizer aos pais: ***Eu estou bem, graças a Deus.*** Mas não conseguiu fazer isso, em português. Ele fez uma tradução literal sem se dar conta, obviamente, que a expressão traduzida não fazia sentido em nosso idioma. Normalmente, não usamos o termo *funcionar* para pessoas, mas sim para objetos (a não ser, por exemplo, em casos como o de ironia). Já em francês, dependendo da situação, como no exemplo (***ça marche très Bien***) pode ser usado, também, para pessoas.

Está claro que o aluno não levou em consideração o fato de que cada idioma tem particularidades que precisam ser respeitadas para que a tradução faça sentido. Nesse caso, consideramos que a mobilização de línguas-culturas não favoreceu muito a escrita na língua alvo, embora tenha ajudado o estudante a tentar realizar a tarefa.

A tradução literal superficial (comum, sobretudo no início de processo de ensino-aprendizagem da produção escrita), provoca em textos, como no do exemplo acima, o aparecimento de marcas e traços (implícitos e explícitos) de línguas-culturas que causam estranhamento na escrita na língua alvo. Esse tipo de tradução já foi muito comum em metodologias tradicionais como a gramática-tradução. Embora essa prática não faça mais parte das orientações atuais no ensino-aprendizagem de línguas (nem mesmo na perspectiva acional que propõe a tradução apenas como mediação de aprendizagem em situações específicas), ainda é muito usada pelos alunos durante o processo de escrita na língua alvo. Mas há de se ter cuidado, visto que ao traduzir literalmente o texto de um idioma para o outro, como fez A15/2018 (do francês para o português), o estudante transfere usos linguageiros que só fazem sentido na língua de apoio.

Até aqui, percebemos que, durante o processo de ensino-aprendizagem da PE em PLE, ao mobilizar línguas-culturas, os estudantes deixavam na materialidade de seus textos, intencional e explicitamente marcas e traços de uma ou mais línguas-culturas, quando o objetivo principal era constituir um material ao qual eles pudessem recorrer para resolver problemas de aprendizagem. Essa estratégia ora favorecia ora desfavorecia a escrita em PLE. Consideramos que:

- **Favorecia** - quando o estudante partia da língua alvo para a(s) demais. Nesse caso, vimos que ele: comparava as línguas para perceber diferenças, particularidades de sentido etc. (ex. expressões idiomáticas); alternava para compreender melhor conceitos, definições etc. (metatermos);
- **Desfavorecia** - quando ele fazia o contrário: partia da língua de apoio para o português (A15/2018). Nessa situação, vimos que o aprendente levava particularidades da língua de apoio para o português, comprometendo assim o sentido do texto em nosso idioma.

Vejamos, agora, como essa mobilização de línguas-culturas ocorre em tarefas finalizadas, isto é, no produto, e quando favorece/desfavorece a escrita em PLE.

## 2.2 A MOBILIZAÇÃO DE LÍNGUAS-CULTURA: O PRODUTO

Sabemos que no produto final (tarefas finalizadas), os estudantes normalmente não têm a intenção de deixar na materialidade de seus textos marcas e traços de suas línguas-culturas

(ao contrário do que acontece durante o processo de produção escrita), já que o objetivo é escrever na língua alvo. No entanto, percebemos (em nossos dados) que essas marcas e esses traços aparecem no produto final (de forma não proposital). Nessa subseção, verificamos como e porque isso ocorre, e qual o seu impacto na escrita em PLE. Para essa discussão, selecionamos duas tarefas “reais” (relatos de experiência, escritos em sala de aula de PLE). Uma em que as marcas e traços são referentes à língua francesa e outra à língua inglesa.

### 2.2.1 As marcas e traços da língua francesa

Para essa análise, selecionamos o texto de A3/2018, abaixo (um relato de experiência sobre trajetória de aprendizagem, produzido em sala de aula de PLE). Vejamos nele, como e por que a mobilização de línguas-culturas ocorre.

01 Minha observação  
02 Ante de chegar aqui, não sabia que o brasil é um país muito legal e o ensino também. Aqui no  
03 Brasil, descobri que os alunos podem ter **relações** amigáveis com professores. Sou do  
04 Benim, um país que se preocupe muito **da** educação das crianças. O problema é que em fim  
05 de ter **de** bons resultados, os professores são muito exigentes. Então, os alunos **quem** tem  
06 medo não conseguiram para augentar essa maneira de fazer, ~~lá é uma coisa. Têm também~~  
07 ~~outros professores~~. No meu país, o ensino se divide em três partes: ensino ~~funda~~ básica  
08 naquele se acha: ensino infantil, ensino fundamental 1 e 2, ~~depois~~ o ensino medio e emfim  
09 universidade e a **techica**. O estudo no ensino basico é muito diferente dos outros. O ~~brasil~~  
10 ensino fundamental 1, os alunos têm só um professor durante o ano **tudo**, fazem simulador  
11 para passar no ano superior e o professor cuidado deles. Mas a partir de ensino fundamental 2  
12 até a universidade as coisas mudaram. Lá os alunos têm diferentes professores na diferentes  
13 disciplinas. O desejo de cada professor é que cada aluno seja bem na sua disciplina. Mas a  
14 universidade as coisas se complicada sobretudo na universidade pública porque não fala na  
15 sala mas de “**ampli**” os alunos são muito por essa coisa, os professores não conseguiram para  
16 cuidar de seus alunos. Então cada pessoa é livre **de** fazer o que ele quiser, o professor não  
17 diria nada porque é sua vida. O final estára percebido no seu resultado. No meu país, a  
18 maioria dos professores são chamados de “meio Deus” depende da disciplina. Porque?  
19 Porque em primeiro lugar, eles são muito velhos e o segundo lugar têm muito conhecimentos,  
20 então não sei porque realmente, mas não tem um **relaciõe** amigável entre professores e aluno,  
21 mesmo no jeito de falar em sala você vai perceber. Não é assim aqui no brasil. Aqui os  
22 professores, apesar que os alunos **são** na universidade cuidam deles e podem mesmo voltar  
23 sobre um curso que eles não conseguiram para entender antes de **iniciar** o novo material.  
24 Quando eu cheguei aqui ~~tenh~~ tenha muito medo porque achava que estará a mesma coisa de  
25 ensino de que no meu país. Meu inicio foi muito dificil, primeiramente, não falava a língua,  
26 não tinha alguns conhecimento exceto bom dia. Me perguntei, se vou conseguir, mas agora  
27 **estou capaz** de escrever, falar, entender, ouvir as coisas porque tenho excelente professores e  
28 tenho também vontade. Durante **meu** aprendizagem, tenho muito dificuldade mas graças os  
29 conselhos dar pelos professores minha tutora, ~~minha aconselha~~ a leitura, a música, o filme, o  
30 rádio eu consigo até agora **a melhorar**, mesmo se tenho ainda qualquer dificuldade sobretudo  
31 a parte escrita. mas graças a Deus tenho uma professora que **va** ajudar eu e meu colegas para  
32 corrigir essa deficiência.

É fácil perceber no texto de A3/2018 a mobilização de pelo menos duas línguas-culturas: francesa (L/CO) e portuguesa (L/CE). No nível vocabular podemos conferir, nos exemplos em destaque abaixo, similaridades entre o termo proposto pelo do aluno, o termo em Francês e o termo em Português.

A3/2018	Francês	Português
(03-20) <b>relações</b>	Relations	Relações
(15) <b>“ampli”</b>	“Amphi” (“Amphithéâtre”)	Anfiteatro
(09) <b>techica</b>	Technique	Técnica
(23) <b>iniciar</b>	Initier	Iniciar
(30) <b>a melhorar</b>	Améliorer	Melhorar

Está claro que A3/2018 fez uma associação direta entre a língua de apoio e a alvo (considerando o seu conhecimento nos idiomas mobilizados), o que resultou em um termo inexistente em ambas as línguas.

Para muitos professores (e até estudiosos), essa associação é vista de forma negativa. No entanto, a mobilização de línguas-culturas fez o sujeito ligar dois ou mais sistemas linguísticos em que “as transferências de formas ou regras são sempre mediadas por um indivíduo que não é determinado por esses sistemas, mas que os trata como recursos e aplica processos originais a eles” (LÜDI, G & PY, B. 2013, p. 117)<sup>159</sup>. O fato é que o falante bi/plurilíngue busca significado/sentido nos dois léxicos, no entanto, nem sempre consegue, ou porque “há uma lacuna lexical (na linguagem básica em geral ou simplesmente na memória lexical do falante), ou porque as conotações do termo disponível na linguagem básica não satisfazem o falante, é uma unidade lexical da linguagem embutida que será escolhida”<sup>160</sup>.

Vale considerar que a forma como o estudante escreveu as palavras mostra, de fato, como está o seu conhecimento no nível vocabular. Revela, ainda, o seu esforço em produzir “corretamente” o termo na língua alvo. E mais, é uma *pista* valiosa para o professor guiar o ator social à escrita adequada.

<sup>159</sup> No original: les transferts de formes ou de règles sont toujours médiatisés par un individu qui n’est pas déterminé par ces systèmes, mais qui les traite comme ressources et leur applique des processus originaux.

<sup>160</sup> LÜDI, G; PY, B. 2013, p. 151. No original : soit parce qu’il existe une lacune lexicale (dans la langue de base en général ou, simplement, dans la mémoire lexicale du locuteur), soit parce que les connotations du terme disponible en langue de base ne satisfont pas le locuteur, c’est une unité lexicale de la langue enchâssée qui sera choisie.

No nível frasal, a mobilização de línguas-culturas por A3/2018 só é percebida, por causa da forma como as preposições e os pronomes (que constituem a frase) foram utilizados.

#### A preposição *de*

A3/2018	Francês	Português
(04-05) um país que se preocupe muito <b>da</b> educação	un pays qui se préoccupe beaucoup <b>de</b> l'éducation	Um país que se preocupa muito com a educação
(05-06) O problema é que em fim de ter <b>de</b> bons resultados	le problème est qu' <b>afin d'</b> avoir <b>de</b> bons résultats,	o problema é que a fim de ter bons resultados
(20-21) cada pessoa é livre de fazer o que ele quiser	chaque personne est libre de faire ce qu'elle veut	cada pessoa é livre para fazer o que quiser

Nas frases, acima, a preposição *de* foi adicionada, pelo aprendente, nas frases em português por influência da estrutura sintática da língua francesa, porém, nos três casos, não faz sentido no nosso idioma. É fato que o aluno se apropriou de sua língua de escolarização, o francês, como uma estratégia de aprendizagem. O que é normal, pois a língua de aprendizagem do aluno tem lugar importante no momento de desenvolver a escrita na língua alvo: ela serve frequentemente de parâmetro para que ele aprenda uma outra língua, notadamente quando esta tem muita semelhança com a língua alvo. No entanto, nosso aluno não foi feliz nessas situações. Na primeira e na última frase, nossas preposições são outras (com – para), na segunda ela não existe em nossa língua.

#### O uso de *quem* no lugar de *que*

(07) os alunos <b>quem</b> tem medo	les étudiants <b>qui</b> ont peur	os alunos que tem medo
-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------

O desvio acima é bastante comum em textos de nossos estudantes de PLE, falantes de francês. A maioria deles usou em suas produções escritas QUEM no lugar de QUE. A dificuldade se deve ao fato de que, em francês, usa-se QUE quando o nome ou o grupo nominal substituído por esse pronome relativo tem a função de complemento de objeto no enunciado - e QUI quando tem a função de sujeito. É bem provável que A3/2018 tenha achado QUE inadequado nesse contexto e tenha usado QUEM que lhe pareceu ser o pronome relativo mais próximo de QUI. De fato, o interrogativo “QUEM” corresponde ao interrogativo “QUI”. Há uma confusão entre pronome relativo e pronome interrogativo.

### Os verbos *Ser/estar*

(27-28) os alunos <b>são</b> na universidade	les étudiants <b>sont</b> à l'université	Os alunos estão na universidade
(34) <b>estou</b> capaz	Je <b>suis</b> capable	Sou capaz

A dificuldade no uso dos verbos *Ser/Estar* é muito comum em alunos francófonos. De fato, o verbo “Être” significa tanto *Ser*, quanto como *Estar*, o que acarreta problemas no uso dos verbos em língua portuguesa. Normalmente, os alunos têm dúvida quando usar um ou outro, em Português, talvez porque não assimilaram bem a diferença semântica entre esses dois verbos: ideia de existência, de permanência no uso de *Ser* e de estado, transitoriedade no uso de *Estar*.

### O verbo *ir*

(41) uma professora que <b>va</b> ajudar	un enseignant qui <b>va</b> me aider	Uma professora que vai ajudar
--	--------------------------------------	-------------------------------

Em francês a conjugação do verbo “Ir” na terceira pessoa do presente do indicativo é *Elle va*. Em português é *ela vai*. Percebe-se que o aprendente misturou as duas línguas em sua frase na língua alvo.

Nos textos dos alunos falantes do francês (L/CO), a maioria dos estranhamentos no nível frasal foi provocada pelo uso inadequado de verbos, preposições e pronomes devido, sobretudo, às diferenças sintático-semânticas existentes entre as duas línguas.

No nível textual, consideramos que a mobilização de línguas-culturas não prejudicou a escrita. O estudante cumpriu a tarefa, produzindo um relato sobre suas experiências escolares:

- ✓ Apresentou suas impressões sobre o Brasil (02-03), (21-23);
- ✓ Relatou o ensino no seu país (04-21);
- ✓ Descreveu o professor no Benin (18-22);
- ✓ Revelou seus temores e avanços em relação à aprendizagem de PLE no Brasil (24-32).

É evidente que o texto apresenta inúmeros problemas como, por exemplo, a desorganização de ideias, mas é evidente também que a tarefa foi cumprida. Este fato nos leva a reconhecer que o aluno já adquiriu – a esta altura do curso – uma “competência ‘parcial’, que é uma parte de uma competência múltipla e, ao mesmo tempo, uma competência

funcional relacionada com um objetivo estabelecido bem delimitado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 190). Nesta subseção, percebemos que a mobilização de línguas-culturas pelo aluno ocorreu, mais claramente, nos níveis vocabular e frásico e não impactou negativamente o texto como um todo.

## 2.2.2 As marcas e traços da língua inglesa

No texto de A19/2017 (abaixo), assim como nos da maioria dos alunos falantes de inglês, as marcas e traços de línguas-culturas aparecem muito mais de maneira implícita (com exceção do léxico) – sob a forma de tradução mental. Vejamos.

---

01	Esta linguagem não é minha!
02	11 de setembro de 2017
03	Crescendo quando uma criança, tive o privilégio de estar exposto a muitas línguas diferentes,
04	incluindo inglês britânico e americano, espanhol, o dialeto do meu país - patois – e francês na
05	minha adolescência. Aprendi todas essas línguas na escola e no <del>comunidade</del> contexto de social.
06	Meu primeiro encontro com o português foi quando eu cheguei ao Brasil e como <del>de</del> o espanhol e
07	francês, eu tenho uma ótima <b>façanha</b> ao falar nesta linguagem. Para mim, este problema é normal
08	porque o espanhol, o português e o francês são mais <b>complex</b> na estrutura, pronúncia e forma
09	deles em geral. Então, essas linguagem são fora de minha zona confortavel. Estou sempre tímida.
10	Eu lembro <del>aprend</del> <b>meu primeiro vez aprendendo e falando português</b> e meu professor disse,
11	“ <b>parar pensando e traduzindo e pensar como um Brasileiro</b> ”. Eu estava confusa. Isso é
12	possível? É normal para praticar isso? Na minha língua materna, eu penso, <b>analysar</b> e depois falar.
13	Tudo foi difícil para mim. Eu queria voltar para <del>essa</del> meu país na Jamaica! Normalmente, eu sou
14	uma pessoa persistente que nunca desiste, mas aprender português não só mudou meu lado ousado
15	e confiante de mim, mas definitivamente me transformou em um introvertido.
16	Por isso eu prefiro escrever em português e, pelo contrário, falar em inglês. Obviamente, um tem
17	mais tempo para pensar e organizar seu pensamento ao escrever, mas o inglês vem naturalmente
18	para mim, então eu sou muito falante nesse aspecto. Na outras línguas, honestamente, eu não
19	lembro nada em espanhol e sou basico em francês porque quando eu era uma criança eu aprendi
20	espanhol na escola preparatoria e francês no ensino medio mas não pratica essas línguas.
21	Naturalmente, em qualquer linguagem, cada pessoa precisa praticar escrevendo na formatar o
22	pensamento, simplesmente, para obter coesia e <b>coherencia</b> , organizar e produzir uma boa escrita
23	em fim. Isso é muito importante, quando uma pessoa é aprendendo uma linguagem. Eu adoraria
24	para melhorar minha produção escrita e perfeito meu estatus em língua portuguesa.
25	Durante a minha experiancia em aprendendo língua portuguesa, eu observei algumas palavras e
26	frases que é muito diferente em um idioma que eu já conhece e em português. Por exemplo, em
27	inglês nos usamos uma expressão que significa uma pessoa tem mesma características como pais
28	deles – mesma copia de pais deles – “like father like son”. Essa expressão é unissexual. Em
29	português essa expressão usado é “Esculpido em Carrara <sup>161</sup> ”...

---

<sup>161</sup> Carrara é um mármore italiano, muito usado para fazer estátuas e bustos. Estas esculturas ficavam muito parecidas com a pessoa em questão, e por isso, quando duas pessoas eram muito parecidas, dizia-se que uma parecia ter sido "esculpida em carrara". Com o passar do tempo esta expressão se degenerou, surgindo a expressão "cuspido e escarrado". Cf. em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/esculpido+em+carrara/>>



Observemos o uso da palavra *Façanha* (07), no texto de A19/2017. Nada de anormal, se considerarmos apenas a primeira oração do período (06-07). O problema é a continuação do texto, na oração seguinte (07-09).

06 *Meu primeiro encontro com o português foi quando eu cheguei ao Brasil e como de o*  
07 *espanhol e francês, eu tenho uma ótima façanha ao falar nesta linguagem. Para mim, este*  
08 *problema é normal porque o espanhol, o português e o francês são mais complex na estrutura,*  
09 *pronúnciação e forma deles em geral. Então, essas linguagem são fora de minha zona*  
10 *confortavel. Estou sempre tímida.*

De acordo com o senso comum, *façanha* é um termo marcado positivamente. É sinônimo de *proeza*, de algo que requer bastante habilidade. Ora, se *façanha* tem um sentido positivo, porque A19/2017 usa a palavra com sentido de “problema”?

O fato é que o aluno fez uma tradução superficial da palavra “**feat**” para o português. O termo também tem o sentido de *difícil de realizar*. Certamente, foi nesse sentido que o estudante se apoiou ao escrever na língua alvo. Mas a escolha não foi adequada.

A tradução pode ser considerada uma ferramenta de mediação de aprendizagem, visto que “a competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interação ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução)” (CONSELHO DA EUROPA 2001, p. 35). No entanto, é preciso que seja uma prática cuidadosa para não se tornar um problema. No caso de A19/2017, a tradução não o ajudou muito na escrita em português: o trecho ficou confuso. Percebe-se que o aluno ainda precisava desenvolver uma competência semântica, que “Trata da consciência e do controle que o aprendente possui sobre a organização do significado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.165), para que esse tipo de tradução faça sentido.

Percebemos ainda, no texto de A19/2017, trechos em que o aprendente se apoiou, claramente, na sua língua segunda, o Inglês – para construir o seu texto em português. Vejamos alguns exemplos em que a tradução literal causou problemas na escrita na língua alvo:

10 *Eu lembro ~~aprend~~ meu primeiro vez / I remember my first time*

Podemos perceber na sentença (10) que o texto do Inglês foi traduzido para o Português, sem que o aluno adequasse o gênero para a língua alvo. Ver outro exemplo, abaixo.

11 *“parar pensando e traduzindo / stop thinking and translating*

Na segunda sentença (11) é possível verificar que a tradução para o Português levou o aprendiz a escrever no gerúndio, cometendo assim desvios gramaticais em sua produção escrita.

A tradução “mental”, percebida no texto de A19/2017 (assim como nos da maioria dos alunos), tem como principal característica a implicitude. Normalmente, o leitor (no nosso caso, o professor) percebe que há algo estranho no texto, mas nem sempre se dá conta da causa do estranhamento. Esse estranhamento é provocado pela relação que o aluno plurilíngue estabelece entre duas ou mais línguas-culturas, no momento de escrever o seu texto na língua alvo. As línguas-culturas de apoio envolvidas nesse processo não são facilmente identificáveis, visto que há apenas indícios delas na materialidade do texto.

Outra situação que nos chamou atenção no texto de A19/2017 tem relação com a personalidade. Observemos o título do relato do aluno.

01 *Esta linguagem não é minha!*

No título, percebemos uma característica importante de um sujeito que ainda não desenvolveu uma *competência intercultural existencial* suficiente para conceber a língua alvo como parte de seu repertório plurilíngue. Essa competência, “pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.3 2-33).

Há outro trecho, ainda, em que o aluno confirma essa sua insegurança em relação à língua alvo. Ver abaixo:

13 *Normalmente, eu sou uma pessoa persistente que nunca desiste, mas aprender*  
14 *português não só mudou meu lado ousado e confiante de mim, mas definitivamente me*  
15 *transformou em um introvertido.*

Sabemos que “As atitudes e os traços de personalidade afetam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos atos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender” (CONSELHO DA EUROPA 2001, p. 153). O sentimento do aluno em relação à língua alvo, pode não ter prejudicado tanto o texto aqui analisado, mas certamente afetou seu processo de aprendizagem de nossa língua-cultura.

No nível textual, consideramos que a mobilização de línguas-culturas não prejudicou a escrita como um todo. O estudante cumpriu a tarefa, produzindo um relato sobre a sua biografia languageira:

- ✓ Relatou suas experiências com as línguas que aprendeu (03-05);
- ✓ Revelou suas dificuldades com as línguas neolatinas (06-09);
- ✓ Explicou sua insatisfação com situações de sala de aula de PLE (10-15);
- ✓ Mostrou-se consciente do esforço que precisa fazer para melhorar a sua aprendizagem em línguas (21-24);
- ✓ Afirmou que já avançou na sua aprendizagem em PLE (25-29).

Nesse texto, o estudante nos forneceu informações importantes para que pudéssemos conhecê-lo melhor e, assim, ajudá-lo a resolver problemas de escrita em PLE. Partindo desse ponto de vista, acreditamos que as mobilizações de línguas-culturas ajudaram o estudante a resolver problemas de aprendizagem, contribuindo para a realização da tarefa escrita. Certamente, foi ao se deparar com problemas languageiros que ele mobilizou suas línguas-culturas para escrever em português.

Aliás, nos dois relatos aqui discutidos (de A3/2018 e A19/2017), podemos dizer a mobilização de línguas, embora tenha causado estranhamento nos textos de ordem (+) linguística, não os inviabilizou, já que os dois aprendentes escreveram o que lhes fora proposto: um relato de experiência/biografia languageira.

Neste segundo capítulo de análise, verificamos quando e como os alunos mobilizam suas as línguas-culturas em seus textos escritos na língua alvo. Observamos que a mobilização ocorre sempre, tanto no processo de escrita quanto no produto final. Vimos que as marcas e traços dessas línguas-culturas aparecem nos textos de maneira explícita e/ou implícita e podem surgir de forma proposital e/ou não proposital.

Observamos ainda que, de modo geral, a mobilização de línguas, em textos “reais”, não desfavorece a aprendizagem em PLE, visto que tem sempre por fim resolver problemas de escrita. No entanto, em alguns casos a mobilização nos pareceu mais eficaz que em outros. No primeiro momento da análise, por exemplo, quando tratamos dos textos em processo, percebemos que a mobilização de línguas-culturas é uma boa estratégia para a compreensão de *metatermos*, pois ajuda o aluno a resolver problemas tanto na língua alvo quanto na materna. Já para a tradução literal superficial em textos em processo nem tanto, visto que provoca estranhamentos diversos nos textos.

No segundo momento da investigação, quando discutimos textos finalizados (o produto), percebemos que nos relatos a mobilização de línguas ajudou os alunos a agirem linguisticamente cumprindo o propósito da tarefa. O fato é que se tratava de tarefas “reais” – os alunos precisavam escrever sobre eles mesmos – favoreceu, sem dúvida, o cumprimento do objetivo. Vejamos, no capítulo a seguir, o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural em tarefas escritas “simuladas”.

## CAPÍTULO III

### A HETEROGENIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL IMPLÍCITA EM TAREFAS ESCRITAS “SIMULADAS”

---

No início do nosso estudo, ao nos depararmos com estranhamentos (de ordem linguístico-cultural) em textos escritos por nossos alunos (nesse caso, em tarefas “simuladas”), buscávamos, nesses documentos, marcas e traços próprios de suas línguas-culturas, a fim de encontrar a fonte do problema, o que nem sempre conseguíamos. Com o tempo (em nossa pesquisa-ação), considerando os pressupostos teóricos deste estudo, sobretudo os relacionados à ideia de texto (ISD), percebemos que as produções escritas dos aprendentes poderiam ser analisadas levando-se em conta, não somente as suas ações de linguagem, mas também as de outros atores sociais envolvidos na tarefa.

Foi ampliando o foco do estudo que passamos a perceber que o agir do aluno estava implicado por agir diversos. Dessa forma, a investigação sobre o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural, nos textos escritos dos estudantes, não poderia mais ficar assentada apenas em suas produções escritas. Passamos assim a analisar três cenários diferentes (que se interligam), que chamamos aqui de três mundos:

- O mundo requerido: aquele em que as representações de operações de linguagens, **requeridas** do aluno (em seu texto escrito), são de responsabilidade dos elaboradores da tarefa “simulada”;
- O mundo apresentado: aquele em que as representações de operações de linguagens, **apresentadas** pelo estudante (em seu texto escrito), são de responsabilidade dele;
- O mundo “**constituído**” (heterogeneidade linguístico-cultural): aquele em que as representações de operações de linguagens, apresentadas pelo aprendente (em seu texto escrito), são de responsabilidade dele, não só por sua condição de sujeito plurilíngue e pluricultural, mas também por causa de implícitos (linguístico-culturais, constituídos na língua alvo), inseridos na tarefa requerida, por seus elaboradores.

Assim, chegamos à seguinte orientação para a análise de textos “simulados” de nossos aprendentes<sup>162</sup>. Primeiramente, analisamos separadamente os textos próprios do “mundo requerido” e os do “mundo apresentado”, com base na primeira parte no modelo de análise de texto de Bronckart (2007a), *as condições de produção de texto*, considerando:

- A situação de ação de linguagem, sobretudo, o contexto sócio subjetivo (lugar, enunciador, destinatário e objetivo) e o conteúdo temático;
- A ação de linguagem;
- O intertexto.

Em seguida, analisamos os mesmos textos (dos dois primeiros mundos) no mundo “constituído”. A partir de uma análise mais interpretativista (relacionando princípios de heterogeneidade linguístico-cultural à de textualidade), encontramos nos documentos, implícitos linguísticos-culturais que podem justificar algumas decisões dos agentes/aprendentes produtores de textos, que (des)favoreceram suas produções escritas em PLE.

Com essa análise, baseada nos três mundos, dimensionamos o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural nos textos escritos por nossos aprendentes de PLE, sobretudo em relação a tarefas “simuladas”.

### 3.1 O MUNDO REQUERIDO – A TAREFA

Lembremos que, no mundo requerido, verificaremos as representações de operações de linguagens, **requeridas** do aluno, em uma determinada tarefa escrita. Sendo assim, os textos analisados aqui ainda não são os dos aprendentes, mas sim, documentos produzidos pelos elaboradores de uma determinada tarefa, à qual os alunos foram submetidos.

Como já explicado, durante as nossas oficinas, após algumas aulas, era solicitada, aos alunos, a realização de “simulados” de provas escritas do Celpe-Bras (conforme as diretrizes do exame). Cada prova era composta por quatro tarefas diferentes. Nessa parte da análise,

---

<sup>162</sup> Cf. originais dos textos investigados nesse capítulo, em anexo II.

discutiremos uma dessas tarefas. A escolhida foi a 4ª do Celpe-Bras de 2016/1<sup>163</sup>. Ver a seguir:

Figura 3.1. Texto de comando da tarefa IV



Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada". Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Fonte: Celpe-Bras 2016/1 (parte do texto digitado, conforme a prova)

A opção por essa tarefa se deu por dois motivos específicos:

- I. A maioria dos alunos deste estudo foi submetida a ela (50, de 62. Somente os 12 alunos da turma de 2015 não a realizaram), o que nos garantiu um *corpus* bastante representativo para a análise;
- II. A maior parte dos aprendentes (90%) não compreendeu bem o que foi solicitado no comando, na primeira tentativa de produção de texto, fato esse que nos inquietou.

Para a investigação dessa tarefa, consideramos a noção geral de texto como “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita [...] que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2007a, p.71). Isso significa, obviamente, que o comando da tarefa 4 é um texto e que produziu algum efeito sobre nossos alunos/destinatários. Que efeito foi esse? Antes de respondermos a essa questão (no mundo apresentado), vejamos as condições de produção da tarefa 4.

<sup>163</sup> A proponente desta pesquisa fez parte da equipe de avaliação da prova escrita do Celpe-Bras 2016/1 (INEP – CELPE-BRAS/CEBRASPE – UNB/DF), sendo uma das pessoas responsáveis pela avaliação da tarefa 4.

Para a investigação das *condições de produção do texto* da tarefa 4, nos baseamos no modelo de análise do ISD, mais especificamente na situação de ação (o contexto sócio subjetivo e o conteúdo temático), na ação de linguagem e no intertexto.

### **3.1.1 A situação de ação de linguagem**

Como já explicado, a situação de ação de linguagem compreende *o contexto de produção* e o *conteúdo temático* de um texto. O contexto abrange os mundos *físico* e *sócio subjetivo*, que tem influência sobre um texto. Para essa análise, nos interessa o segundo, que abrange: o lugar, o enunciador, o destinatário e o objetivo. O contexto sócio subjetivo tem grande impacto na elaboração de tarefas do Celpe-Bras.

#### 3.1.1.1 O contexto de produção de texto

Ressaltamos que o contexto sócio subjetivo que traçamos aqui (lugar, enunciadores, destinatário e objetivo) corresponde ao texto de comando da tarefa 4 – do exame Celpe-Bras de 2016, época em que a tarefa foi elaborada.

- **O lugar social da elaboração da tarefa**

Há pelo menos três lugares sociais que tiveram importância decisiva na elaboração das provas do Celpe-Bras de 2016/1 <sup>164</sup>:

- 1) O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe). Essa empresa está autorizada a realizar as provas do Celpe-Bras, desde 17 de março de 2014, “após a assinatura do Contrato de Gestão com o Ministério da Educação (MEC), e as instituições intervenientes: a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”, quando o Cebbraspe começou a funcionar como uma nova organização social (OS) no Brasil<sup>165</sup>;
- 2) A Fundação Universidade de Brasília (FUB). Trata-se de uma instituição interveniente, parceira do exame Celpe-Bras. Nela são realizados, entre outros, treinamentos de avaliadores da prova oral e escrita do exame;

---

<sup>164</sup> As informações a respeito do Celpe-Bras que disponibilizamos aqui foram obtidas através de: 1) documentos disponíveis em plataformas *on line*; 2) nossas experiências como aplicadores e avaliadores do exame. Entramos em contato com o INEP para confirmar as informações, porém não obtivemos resposta.

<sup>165</sup> Cf. <http://www.cespe.unb.br/cebraspe/>



- 3) O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como uma autarquia federal, o INEP está diretamente vinculado ao ministério da educação e tem entre seus objetivos subsidiar políticas educacionais, como a promoção da língua portuguesa pelo mundo e a aplicação do exame Celpe-Bras. “O Exame é aplicado anualmente no Brasil e no exterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio do Ministério da Educação e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores” (BRASIL, 2015).

Essas instituições tiveram que fazer escolhas, assentadas em políticas internas (e externas), nos objetivos do exame etc. Certamente, as decisões afetaram os textos e, por conseguinte, os examinandos. De fato, “Toda confecção de texto necessariamente implica escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização” (BRONCKART, 2006, p. 13). Obviamente, as iniciativas foram tomadas por pessoas físicas (que respondem pelas instituições). Nessa parte da análise, elas serão chamadas de enunciadores.

- **O(s) enunciador(es) do texto de comando da tarefa**

Podemos dizer que há dois tipos de enunciadores. Os que respondem pelo exame como um todo e os que respondem pela tarefa. Os primeiros são as instituições que se responsabilizam pelo Celpe-Bras (INEP e MEC), cujas logomarcas aparecem na primeira página da prova escrita do exame de 2016/1:



Os segundos, os enunciadores que respondem especificamente pelas tarefas, são os professores que compõem a Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras<sup>166</sup>. De fato,

<sup>166</sup> Em 30 de setembro de 2015, o Diário Oficial da União, divulgou a Comissão Técnico-Científica do Exame Celpe-Bras (que deveria atuar por, no mínimo, um ano). Ela foi coordenada pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep (Daeb) e composta pelos seguintes membros: a) Edleise Mendes Oliveira Santos; b) Jeronimo Coura Sobrinho; c) Juliana Roquete Schoffen; d) Leandro Rodrigues Alves Diniz; e) Matilde Virginia Ricard Scaramucci; f) Patricia Maria Campos de Almeida; e g) Regina Lucia Peret Del'Isola. Contou, ainda, com a participação da Professora Denise Martins de Abreu e Lima, como representante da Secretaria de Educação Superior do MEC. Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/portarias/portaria-no-407-portaria-de-nomeacao-da-comissao>.

A elaboração e a aplicação do Celpe-Bras contam com a colaboração de uma Comissão Técnico Científica, de caráter consultivo, composta por professores especialistas em avaliação e ensino de português para falantes de outras línguas, selecionados por meio de chamada pública (INEP)<sup>167</sup>.

Normalmente, são professores com experiência em ensino-aprendizagem de português para estrangeiros e no Celpe-Bras (alguns têm, ainda, experiência em outros exames como o ENEM e em concursos públicos).

As informações sobre os enunciadores são importantes para compreendermos o texto de comando da tarefa 4, pois, “embora um texto mobilize unidades linguísticas [...], não constitui em si mesmo uma unidade linguística; suas condições de abertura, de fechamento (e provavelmente de planificação geral) [...] são inteiramente determinadas pela ação que a gerou (BRONCKART, 2006, p.13). Nesse caso, essas ações estão relacionadas com interesses de todos os responsáveis sociais pelo exame. Importa ressaltar aqui que esses possíveis elaboradores da tarefa 4, têm como principal diferença de seus destinatários, a nacionalidade. Isso provavelmente já é um fator a ser considerado.

- **O(s) destinatário(s) do texto de comando da tarefa**

Embora o texto não esteja endereçado a um interlocutor específico, sabemos (por nossa experiência no exame<sup>168</sup> e pelas informações disponíveis nos manuais do Celpe-Bras) que se trata do examinando: “cidadãos/ãs estrangeiros ou brasileiros/as cuja língua materna não seja o português, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queiram comprovar, para fins educacionais, profissionais ou outros a sua proficiência em português” (BRASIL, 2015, p.9). Os nossos alunos PEC-G são alguns desses destinatários, já que para garantirem vaga em Universidades públicas, parceiras do programa, precisam ser certificados pelo exame Celpe-Bras.

- **O(s) objetivo(s) do texto de comando da tarefa**

O efeito primeiro que o texto da tarefa 4 parece produzir no destinatário é o de guiá-lo, instruí-lo. No comando (Figura 3.1), há prescrições sobre os *interlocutores*, o *gênero*, as *ações*, o *propósito*..., que devem ser seguidos rigidamente para que o sujeito tenha sucesso na tarefa.

---

<sup>167</sup> Cf. <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/editais-e-portarias>

<sup>168</sup> Desde 2011, a proponente da pesquisa faz parte da equipe técnica de aplicação da prova escrita e da avaliação da prova oral do exame Celpe-Bras/UFPA.

Para que o objetivo do texto (refletido e proposto pelos elaboradores da tarefa) seja atingido, é necessário que dialogue com o conteúdo temático veiculado na tarefa.

### 3.1.1.2 O conteúdo temático

Lembramos que, de acordo com Bronckart (2007a), “O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como um conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas” (p. 97). Essas informações são representações de mundo do agente produtor de texto. De modo geral, na tarefa 4, há informações paratextuais e textuais, explícitas.

As informações **paratextuais explícitas** que representam a voz do textualizador (Instituições) aparecem no texto, não só nas logomarcas dos órgãos que respondem pelo exame, mas, também no:

- Ano e na edição do exame: 2016/1;
- Número da tarefa: 4;
- Número da página da prova: 8
- Título da tarefa: A era da solidão acompanhada...

Essas informações (paratextuais) devem, certamente, ser levadas em consideração pelo destinatário do texto, pois o ajudam a se situar em relação à tarefa 4, mas elas são secundárias. As referências textuais são mais importantes, pois guiam o agente na sua produção textual.

As informações **textuais explícitas** representam as vozes de comando dos enunciadores (professores elaboradores do exame Celpe-Bras) no texto. Nele o destinatário:

- Como AGENTE PRODUTOR de texto, é instruído a se colocar na POSIÇÃO SOCIAL de um JORNALISTA adepto a novas tecnologias (*Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e...*);
- Executar a AÇÃO de escrever um ARTIGO DE OPINIÃO, para ser publicado em uma revista brasileira de circulação nacional (... *foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional...*);
- Com o PROPÓSITO de ser um texto resposta ao publicado na revista “Veja”: (...*em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada... Discuta os fatos*

*apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.*).

Embora o ISD afirme que o conteúdo temático de um texto compreende informações explícitas, faz-se necessário considerarmos, para o recorte deste estudo, também, as **implícitas** (ou indiretas) veiculadas no documento, pois estas nos explicam muitos estranhamentos que aparecem nos textos dos alunos.

São representações sociais que o destinatário/examinando/aluno precisa ter para desenvolver a tarefa requerida. Para essa reflexão, apoiamo-nos em Ducrot (1987), que considera a pressuposição como parte integrante do sentido do enunciado.

Por exemplo, para a realização da tarefa 4 o estudante/agente precisa compreender que:

- O texto “motivador”, citado no comando da tarefa "**A era da solidão acompanhada**"<sup>169</sup>, é uma reportagem adaptada da revista “Veja” que discute a relação entre comportamento humano e avanços tecnológicos. Nele é desenvolvida a ideia de que os indivíduos que vivem na internet são solitários (embora estejam sempre falando com alguém), são os cibernautas. A reportagem traz a opinião de alguns profissionais, com credibilidade, para discutir o assunto<sup>170</sup>;
- O texto de comando da tarefa 4 solicita que o aluno/examinando apresente, em sua produção textual, ponto de vista contrário ao do texto motivador;
- O gênero proposto na tarefa, o **artigo de opinião** é um subgênero, comum no jornalismo, que tem natureza argumentativa e persuasiva. Nele o autor tem a intenção de influenciar a opinião pública sobre um determinado assunto polêmico. O texto desse gênero implica a existência de uma tese e de argumentos para defendê-la e, conseqüentemente, privilegia seqüências argumentativas.

---

<sup>169</sup> Cf. [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016\\_1-2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016_1-2)

<sup>170</sup> Procuramos a reportagem da revista “Veja” na internet, no site da revista (conforme indicado na prova do Celpe-Bras) e encontramos parte dele (que foi utilizado pelo exame). As principais diferenças entre o texto original e o do exame são os títulos e subtítulos, a data e a assinatura. Ver em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/nasce-um-novo-personagem-o-cibersolitario/>

Além das informações implícitas citadas, há outras requeridas do aluno no texto de comando da tarefa 4, que nem sempre ele percebe. Ver abaixo:

Quadro 3.1. Informações implícitas e explícitas no texto de comando

	<b>Explícitas</b>	<b>Implícitas (Pressupostos)</b>
<b>01</b> O papel social do agente produtor de texto	<i>Você é um jornalista...</i>	O jornalista é um profissional formado em jornalismo que, como tal, tem a responsabilidade de investigar fatos (de interesse social), apurá-los e apresentá-los em forma de notícias, reportagens.
<b>02</b> Especialidade do profissional	<i>...adepto a novas tecnologias...</i>	Um jornalista pode discutir assuntos específicos como as novas tecnologias.
<b>03</b> O motivo	<i>...foi convidado a redigir...</i>	Um jornalista pode ser convidado a redigir textos.
<b>04</b> O gênero	<i>...um artigo de opinião...</i>	Um jornalista domina o gênero artigo de opinião.
<b>05</b> O suporte	<i>...para uma revista brasileira de circulação nacional...</i>	É comum um jornalista escrever para revistas de opinião...
<b>06</b> A função sócio comunicativa do gênero	<i>...em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada". Discuta os fatos apresentados na reportagem...</i>	<b>O artigo de opinião pode ter a função sociocomunicativa de responder a outro texto.</b>
<b>07</b> O ponto de vista	<i>...e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.</i>	<b>Pode-se impor ao autor de um artigo de opinião a tese que ele deverá defender.</b>

Fonte: elaborada pela autora do trabalho

Em relação às representações observadas no quadro acima, encontramos pelo menos dois equívocos que podem impactar o texto do aluno de PLE:

- (06) O gênero mais adequado para uma interação, em que o agente produtor de texto tem a intenção de produzir um texto resposta a outro, já publicado, é a Carta de opinião;

- (07) Em um artigo de opinião não se deve impor, ao autor do texto, a tese que ele deverá defender. Isso contradiz a principal característica do gênero, que é a *persuasão*. A opinião do autor é primordial.

Nesse estudo, tanto as informações explícitas quanto as implícitas, formam (para nós) o conteúdo temático. Elas, assim como as do *contexto de produção de texto* – nos direcionam para a compreensão da **ação de linguagem** desenvolvida no texto de comando da tarefa 4.

### 3.1.2 A ação de linguagem e o gênero textual

A ação de linguagem observada para o texto de comando – que pode ser resumida como a integração do **conteúdo temático** com a **situação de ação de linguagem** (mundos) de um agente (BRONCKART, 2007a) –, pode ser apresentada da seguinte forma:

*No ano de 2016, provavelmente, na sede do INEP (espaço-tempo de produção), no âmbito de suas atividades profissionais (lugar social), homens e mulheres (emissores), assumindo os seus papéis de professores da Comissão técnico-científica do Celpe-Bras (enunciadores), redigem um texto destinado aos examinandos (destinatários), para guiá-los, instruí-los durante a realização da tarefa 4 do Celpe-Bras... O conteúdo desse texto apresenta-se como um guia de instrução para levar o examinando do Celpe-Bras a realizar o exame conforme as suas diretrizes.*

Essa ação serve de base de orientação para que o agente tome decisões sobre o texto. Dentre essas decisões está a escolha do *gênero textual* a ser empregado.

Diferentemente de outros gêneros socioculturalmente constituídos em nossa sociedade, como carta, receita..., o **gênero** ao qual o texto de comando da tarefa 4 pertence não é facilmente identificável. É fato que o reconhecemos como um texto de comando. Estamos acostumados a identificá-lo em exames como o Celpe-Bras e em concursos públicos. Nas tarefas do Celpe-Bras, o texto desse gênero tem uma continuidade (assinatura do exame, página da prova, número da tarefa, título e um texto de instrução). A instrução sempre aparece neles. Ela também é marca de gêneros como receita, por exemplo, mas que não tem a mesma função sociocomunicativa. Na falta de uma terminologia melhor, o chamamos de **Comando de tarefa**<sup>171</sup>.

---

<sup>171</sup> Essa dificuldade em classificar gêneros vem sendo discutida pelo ISD há muito tempo (BRONCKART & MACHADO, 2005).

Para esse estudo, conhecer as *condições de produção de texto* da tarefa 4, nos ajudou a compreender melhor o mundo apresentado nos textos escritos dos alunos de PLE.

### 3.2 O MUNDO APRESENTADO – O TEXTO DO APRENDENTE

No mundo **apresentado**, verificamos as representações de operações de linguagens, expostas pelos estudantes nos seus textos escritos, oriundos da tarefa 4. Para essa investigação, consideramos as *condições de produção de texto* (como na análise anterior), com base no modelo do ISD.

Ressaltamos que os textos aqui averiguados foram “simulados” pelos alunos em sala de aula, ou seja, os estudantes não realizaram a tarefa 4, verdadeiramente, como examinandos, no dia exame Celpe-Bras 2016/1.

#### 3.2.1 A situação de ação de linguagem

A situação de produção de texto de nossos alunos é bem diferente da dos elaboradores da tarefa 4. A principal diferença ocorre pelo fato de o aluno/agente produtor de texto se encontrar em uma situação de ação de linguagem que comporta dois contextos diferentes: um “real” e outro “simulado”.

##### 3.2.1.1 Os contextos de produção do texto “real” e “simulado”

Para realizar a tarefa 4 “simulada”, o agente/estudante mobiliza representações de mundos que vão de um contexto “real” a um “simulado”<sup>172</sup>, já que o “real” não desaparece no momento da simulação. Ver quadro a seguir.

---

<sup>172</sup> Como já frisamos, Bronckart (2007a) não direcionou a sua discussão ao contexto ao escolar, como fizemos aqui, nem propôs a ideia de contexto “simulado”. Porém, para o recorte dessa pesquisa, consideramos fundamental esse acréscimo à discussão, a fim de estudar melhor o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural nas produções escritas dos aprendentes de PLE.

Quadro 3.2. Situação de ação de linguagem – contexto “real” e “simulado”

SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM				
	CONTEXTO “REAL”		CONTEXTO “SIMULADO”	
	Físico	Sócio subjetivo	Físico	Sócio subjetivo
O lugar:	Sala de aula, do Instituto de Letras e Comunicação, da UFPA.	Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) – UFPA (Curso de Português língua estrangeira, Oficina de PE).	Qualquer um, imaginado pelo agente, por exemplo, uma sala.	A redação de um jornal, por exemplo.
Momento	-	Momento da realização de um “Simulado” de uma prova escrita do exame Celpe-Bras/2016-1. À tarde – entre 14h30 e 18h.	-	O horário comercial, por exemplo. Qualquer um, imaginado pelo agente.
A posição do emissor/enunciador:	Homem/ Mulher jovem.	Aluno(a) estrangeiro(a), falante de diversas línguas, oriundo(a) do programa estudante convênio Graduação (PEC-G).	Homem adulto.	Jornalista adepto a novas tecnologias.
A posição do receptor/destinatário:	Mulher adulta.	Professora de Produção escrita (PE) do curso de PLE da UFPA (Doutoranda em linguística; mestra em linguística; especialista em ensino/aprendizagem da língua portuguesa e em estudo do português como abordagem textual; graduada em Letras Português e Francês). Brasileira, falante de duas línguas: português e francês.	Homens e mulheres de diversas idades.	- Diretos: editor, diretor, jornalista... da revista “Veja”; autor do texto “A era da solidão acompanhada”; - Indiretos: leitores da revista de circulação nacional, para a qual o agente foi convidado a escrever.
O objetivo:	-	Escrever um texto do gênero artigo de opinião, em português, para ser avaliado pela professora de produção escrita.	-	Escrever um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto “A era da solidão acompanhada”. Discutindo os fatos apresentados na reportagem e posicionando-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia deque há uma solidão acompanhada.

Fonte: elaborado pela autora do trabalho.



Podemos observar (Quadro 3.2) que, com exceção da posição do emissor/enunciador, no contexto “real” físico e sóciosubjetivo (em que o agente é ou do sexo masculino ou do feminino), a situação de ação é a mesma, para todos os alunos que realizaram a tarefa 4. Vejamos os contextos “real” e “simulado” em que os agentes se encontravam para produzir seus textos.

- **O lugar social onde foi produzido o texto**

O lugar social “**real**”: é a instituição em que o agente está inserido no momento da produção do texto. Quem responde institucionalmente pelo curso de PLE é a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA, portanto, este é o lugar social (“real”) de produção das tarefas escritas dos alunos.

O lugar social “**simulado**”: ao simular, o agente precisa ir além do espaço escolar. Se ele responde pelo papel social de um jornalista, é provável que a instituição social (“simulada”) possa ser um jornal/uma revista...

Não é possível observar, explicitamente, esses lugares (“real” e “simulado”) nos textos dos aprendentes. Eles foram inferidos a partir das informações que temos sobre o curso de PLE e pelas informações fornecidas no texto de comando da tarefa 4.

- **O enunciador do texto**

O enunciador “**real**”: ao realizar a tarefa escrita o aluno não deixa as suas características de sujeito plurilíngue-pluricultural fora de sala de aula. Sendo assim, nosso aluno(a) continua sendo um(a) estrangeiro(a), falante de diversas línguas, oriundo(a) do programa estudante convênio Graduação (PEC-G). Essa condição de aluno plurilíngue-pluricultural (enunciador “real”), normalmente, aparece em seu texto escrito, de forma não proposital, quando o aluno mobiliza suas línguas-culturas. As marcas e os traços dessas línguas-culturas, entre outros, os identificam como sujeitos deste ou daquele país (ou região). Leiamos abaixo um trecho da tarefa 4 de A5/2018.

A5/2018

01 *...Isso é incrível é muito interessante porque hoje em dia nos temos **oportunidades** de*  
02 *comunicação muito grande, nos podemos só com nosso **telephone** ser informadas da*  
03 *atualidade no mundo em qualquer lugar ...*

Comparemos as palavras utilizadas pelo aprendente.

	A5/2018	Francês	Português
01	<i>Opportunidades</i>	opportunit�	Oportunidade
02	<i>telephone</i>	t�l�phone	Telefone

  possível perceber que o enunciador do texto mobilizou conhecimentos que tem da língua francesa, certamente, de forma não proposital, para escrever em português.

Todos os alunos sujeitos dessa pesquisa mobilizaram em seus textos escritos línguas-culturas que os identificaram como sujeitos plurilíngues-pluriculturais. São, sobretudo, marcas e traços do francês, do inglês e do espanhol, mas também, de outros idiomas como o T tum, por exemplo.   esse enunciador “real”, carregado de marcas e traços plurais, que precisa “simular” o texto no papel social de um agente singular, em rela o a sua profissão e a sua língua-cultura.

O enunciador “**simulado**”: esse enunciador imaginado pelo agente produtor de texto carrega obviamente traços e marcas do enunciador “real”. Ver abaixo.

01 *Sou um jornalista do Diário, belém; li na revista sobre um assunto **que trigger aten o***  
 02 *se chama “a era da solidão acompanhada”.*

Dentre os 50 aprendentes que realizaram o simulado, 21 apresentaram a marca de enuncia o solicitada na tarefa 4, a de jornalista. 1 assinou o seu texto como *a revista brasileira* e 1 se identificou como *estudante* (e assinou como *jornalista*). 27 não apresentaram nenhuma marca que pudesse identificar esse enunciador (quatro não conseguiram finalizar a tarefa). Ver a seguir.

Quadro 3.3. Marcas de enunciadores

	2016	2017	2018	Total
Jornalista	13	7	1	21
Revista brasileira	-	1	-	1
Estudante/jornalista	1			1
Não assinou	2	11	14	27

Fonte: elaborado pela autora do trabalho.

E possível perceber que a maioria dos alunos não se preocupou em assinar e/ou deixar claro no texto o seu papel social, embora tendo sido solicitado a fazê-lo no comando da tarefa, o que, segundo as normas do exame, não a inviabiliza.

- **O(s) destinatário(s) do texto**

O destinatário “**real**”: compreendendo a sua função social de aluno, o estudante sabe que o seu destinatário “real” é a professora de produção escrita (PE) do curso de PLE da UFPA. Embora, em seu texto, esse destinatário não deva aparecer, muitas vezes, percebemos que o aluno escreveu para a professora, ao invés do destinatário “simulado”. Essa informação surge no texto de forma implícita. Ver trechos da tarefa 4 de dois alunos, abaixo:

A15/2017

01 ...Com certeza **o texto** deu muitos pontos que são reais hoje em dia e eu concordo que  
02 **esses pontos** são ponto fortes que levaram usuários de celulares pensando que eles  
03 estão usando eles bem ou não...

A7/2018

01 ...**o texto** está falando sobre a maneira que as pessoas usam a internet. **No texto** a  
02 utilização da internet mais comum pata todo....

Nos textos completos, os alunos não explicam de que *textos* (01) estão falando, como se o interlocutor já soubesse do que se trata. Está claro que os estudantes escreveram para o professor (destinatário “real”), pois este é o único que tem essas informações (que sabe de que texto eles estão tratando). No entanto, o comando da tarefa 4, solicita que o agente escreva como um jornalista, para uma revista de circulação nacional – para um destinatário “simulado”.

O destinatário “**simulado**”: Já que a tarefa requer que o agente “simule” ser um jornalista que escreve um artigo de opinião, os destinatários são potencialmente os leitores da revista (destinatários indiretos) na qual o texto será publicado. Alguns alunos deixaram essa informação clara, outros não. Ver a seguir:

A2/2016

01 Como jornalista de 10 anos neste carreira, após de ler o texto “A era da solidão  
02 acompanhada”, ~~pela revista brasileira de circulação nacional G1 eu confesso, fiquei~~  
03 ~~triste~~ que foi publicado na **sua** revista no dia 10 de Abril, eu confesso fiquei confuso,  
04 como G1 uma revista de circulação nacional publicar um texto como isso

No trecho, é possível perceber que A2/2016 começa inicialmente a escrever para um interlocutor indireto, sem especificar ninguém, conforme está implícito no comando da tarefa. Porém, logo em seguida passa a intervir com um interlocutor direto (*na sua revista*). Essa interlocução direta vai interferir na escolha do *gênero textual*, como veremos em breve.

- **O objetivo do texto**

O objetivo “**real**” também passa pelos dois contextos, pois o aprendente compreende que precisa escrever um texto em português, com base no simulado do Celpe-Bras, para ser avaliado pela professora de produção escrita. Nesse sentido, ele se esforça para escrever conforme os parâmetros do português.

**O objetivo “simulado”**: na tarefa, o sujeito precisava escrever para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada". Precisava discutir os fatos apresentados na reportagem posicionando-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada, já que a tarefa assim o exigia. De modo geral, esse objetivo não foi alcançado. Apenas um, dos alunos que produziu a tarefa, escreveu um artigo de opinião, seguindo os parâmetros do exame.

Quadro 3.4. (Não) Compreensão do objetivo

	Compreensão do objetivo	Não Compreensão do objetivo	Compreensão parcial do objetivo
2018	-	11	4
2017	1	5	12
2016	-	6	11
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>27</b>

Fonte: elaborado pela autora do trabalho.

O aluno que seguiu o comando da tarefa *escreveu um artigo de opinião*. Os que não seguiram o comando foram *desfavoráveis ao uso da tecnologia no dia a dia*. Já os que seguiram parcialmente o comando foram *favoráveis ao uso da tecnologia, mas não escreveram um artigo de opinião, nem um texto em resposta ao da revista Veja (“A era da solidão acompanhada”)*.

Evidentemente, essa dificuldade que os alunos encontraram na identificação do objetivo, interferiu no *conteúdo temático* dos textos dos estudantes.

### 3.2.1.2 O conteúdo temático

Considerando as informações explícitas em todos os textos escritos (relativos à tarefa 4) “simulados” pelos aprendentes, podemos afirmar que encontramos pelo menos dois tipos de conteúdo temático bastante diferentes:

- I. Os que discutiram as *vantagens* do uso da tecnologia e dos relacionamentos virtuais;
- II. Os que discutiram as *desvantagens* do uso da tecnologia e dos relacionamentos virtuais.

Os alunos que se enquadraram no primeiro caso, apoiaram-se tanto no texto do comando da tarefa, quanto no texto motivador (“A era da solidão acompanhada”). Aqueles que se enquadraram no segundo caso, inspiraram-se apenas no texto motivador. Ver a seguir um exemplo de cada:

A14/2016

A8/2016

<p><i>Depois de ler o texto intitulado “A era da solidão acompanhada” eu gostaria de expressar e discutir um pouco sobre os fatos que apresentados no texto, tal como: eles estão juntos mas separados, estão próximos mas distantes, estão acompanhados porém sozinhos, eles são os cibersolitários. Eu não concordo com esses fatos, porque hoje em dia, é a era da tecnologia, devemos aproveitar o avanço da tecnologia para entrar contato com várias pessoas no mundo inteiro e não só aqueles que estão conosco. Sabemos que as pessoas de hoje estão muito costumado à tecnologia e claro que eles não estão solitários.</i></p> <p><i>Além disso, eu me posiciono a favor com o relacionamento virtuais que estão acontecendo muito, porque eu acredito que através dessa maneira as pessoas podem conhecer um a outra, em seguida podem continuar na vida real. Eu não concordo com a ideia de que há solidão acompanhada, porque o avanço da tecnologia hoje em dia permite <del>as pessoas com</del> para que as pessoas podem se comunicar com a outra em qualquer lugar.</i></p> <p><del>Funci</del> <i>Jornalista adepto a novas tecnologias</i></p>	<p>01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27</p>	<p><i>Celular e redes sociais continuam afetar nossa vida.</i></p> <p><i>Sou um jornalista do Diário, belém; li na revista sobre um assunto que trigger atenção se chama “a era da solidão acompanhada”.</i></p> <p><i>É triste como os redes sociais estão afeitando até as famílias e comunique. Internet com whasapp, facebook e twitter estão fazendo nossa comunidade para ficar anti-sociais ou não gosto de conversar cara cara. E muito pessoas tomam muito tempo so tocando o celular.</i></p> <p><i>Para mim, estes rabitos que mostra com <del>as velhas pessoas</del> nossos avôs estão sofrendo porque nenhuma quer falar com deles. Este pessoas são importante para nossa vida porque ele têm muitos experiências e conhecimento também. Uma pesquisa da universidade federal de São Paul mostram que maioria dos avôs morrem por caso de estresse.</i></p> <p><i>O outro ponto é, tem muito caso de suicidio por caso das redes sociais que façam pessoas ficam anto-sociais.</i></p> <p><i>Em conclusão, vamos usar este tecnologia sem afeitando nossa vida.</i></p> <p>Xxx</p>
---	---	---

Está claro que, no texto de A14/2016, o tema desenvolvido é o *dos avanços tecnológicos*. Já no de A8/2016 o tema tratado é o *dos problemas causados pelos avanços tecnológicos*. Concentremo-nos segundo.

A8/2016 não compreendeu o comando da tarefa. Desde o início ele apresenta opinião contrária ao solicitado nela. Para justificar o seu ponto de vista, o aluno apresenta argumentos com base em suas representações culturais. Ver o uso do termo *velha*, no texto:

---

14

... com ~~as velhas~~ *as pessoas-nossos avôs*

---

Percebemos que o estudante fez uma correção em seu texto. A troca do termo “velhas” por “avôs”, nos mostra que o aluno plurilíngue-pluricultural já percebe diferenças de sentido no uso de determinados vocábulos na sua cultura e na cultura brasileira. Aqui no Brasil, como em muitas outras sociedades, a palavra “velho” é usada pejorativamente. Ao contrário, na maioria dos países africanos, “ela é justamente sinônimo de acúmulo de conhecimento e experiências vividas, projetando-se assim como um elemento de status para os velhos dentro de sua categoria social” (DIAS, 2013, p. 7).

Em outro trecho, A8/2016 demonstra a valoração da pessoa com idade.

---

15 *Este pessoas são importante para nossa vida porque ele têm muitos experiências e*  
16 *conhecimento também...*

---

A imagem traçada pelo aluno sobre o significado da palavra “velho”, nos mostra, ainda, que as representações individuais têm o status de representações sociais. Ao trazer para a discussão os idosos/velhos, A8/2016 não “fugiu” do assunto. Ao contrário, apresentou o seu ponto de vista. De fato, a compreensão é responsiva e “[...] responder é posicionar-se valorativamente frente a tal jogo de valores” (FARACO, 2007, P.45). Isso não parece ter sido considerado na prova do Celpe-Bras de 2016/1. A prescrição do texto de comando exigia do sujeito apenas um ponto de vista: *ser a favor do uso da tecnologia*.

Segue uma síntese do conteúdo dos textos dos dois alunos:

Quadro 3.5. Temas dos textos de A14/2016 e A8/2016

Solicitado	A14/2016	A8/2016
<b>Discutir os fatos apresentados na reportagem.</b>	(04-07) Esforçou-se para deixar claro que discutia os fatos da reportagem.	Embora tenha tratado de tecnologia, redes sociais, não há indícios no texto de que tenha retomado os fatos da reportagem (exigido na tarefa).
<b>Posicionar-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia.</b>	(15-09) Deixou claro que é favorável aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia.	(7-11) Ao contrário do que foi solicitado na tarefa, deixou claro que é contra os relacionamentos virtuais e o uso da tecnologia.
<b>Negar a ideia de solidão acompanhada.</b>	(19-24) Negou claramente a ideia de solidão acompanhada.	(12-22) Continuou defendendo a ideia de que a tecnologia prejudica as pessoas e, implicitamente, concordou com a ideia de solidão acompanhada.

Fonte: elaborado pela autora do trabalho.

Devido às diferenças de *conteúdo temático*, as ações de linguagens e os gêneros textuais apresentados nos textos também foram diferentes.

### 3.2.2 A ação de linguagem

A ação de linguagem “**real**”, referente a todos os textos escritos pelos alunos é a seguinte:

#### No ano de 2016 ou 2017 ou 2018...

- *Em uma sala do ILC (espaço-tempo de produção), no quadro de suas atividades educacionais (lugar social), jovens (emissores), assumindo os seus papéis sociais de alunos (enunciadores), redigem um texto destinado ao professor (destinatário), para que sejam avaliadas as suas competências em produção escrita em português (objetivo).*

Interessam-nos aqui, mais particularmente, as ações de linguagem “simuladas” (que contemplam o conteúdo temático + o contexto) encontradas nos textos dos alunos. Estas podem ser resumidas de duas formas:

### No ano de 2016 ou 2017 ou 2018...

- *Em uma sala de redação de um jornal, por exemplo (espaço-tempo de produção), no âmbito de suas atividades profissionais (lugar social), adulto (emissor), assumindo o seu papel social de jornalista (enunciador), redige um texto destinado ao público de leitores (destinatários) de uma revista de circulação nacional, a fim de escrever um texto resposta ao “A era da solidão acompanhada” (objetivo);*

Ou ainda...

- *Em um ambiente qualquer (espaço-tempo de produção), no quadro de suas atividades profissionais (lugar social), adulto (emissor), assumindo o seu papel social indefinido (enunciador), redige um texto destinado a um público qualquer (destinatários), a fim de desconstruir a ideia de que os avanços tecnológicos são benéficos no dia a dia das pessoas (objetivo).*

Assim como nossos aprendentes apresentaram, pelos menos, dois conteúdos temáticos diferentes, que resultaram em duas ações de linguagens diferentes. Eles também apresentaram gêneros textuais diferentes na tarefa 4.

### 3.2.3 O gênero textual

De acordo com Bronckart (2007b), “... a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação [...] e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto” (p.137-138). Em relação aos gêneros textuais, percebemos que a maioria dos estudantes não conseguiu desenvolver um *artigo de opinião*. Eles escreveram textos do gênero *carta do leitor* ou de outros gêneros que não conseguimos identificar com precisão. Ver a seguir.



A14/2018	A8/2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não foram observados traços característicos de artigo de opinião como, por exemplo, uma tese, nem argumentos para sustentá-la;</li> <li>• (01-07) O texto parece mais uma carta do leitor. O autor afirma que vai discutir outro texto. Essa, aliás, é uma característica do gênero carta do leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Também não foram observados traços característicos de artigo de opinião. O texto parece mais uma carta do leitor;</li> <li>• O texto não fornece elementos que permitam caracterizar seu gênero.</li> </ul>

Na maioria dos textos não há um raciocínio lógico argumentativo sobre o tema proposto. Bronckart (2007a), citando abordagens desenvolvidas por Apothéloz; Borel; Pequegnat (1984), entre outros, afirma que “o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema” (p.226).

Na maioria dos textos, não encontramos uma tese clara, conseqüentemente, também não achamos argumentos para sustentá-la. O que há são seqüências explicativas.

Vejamos abaixo alguns tipos e gêneros encontrados em 46 textos analisados (considerando que 4 alunos não conseguiram finalizar a tarefa).

Quadro 3.6. Tipos e gêneros encontrados nos textos dos alunos

Texto expositivo	21
Carta do leitor/ Texto expositivo	16
Carta do leitor	4
Artigo de opinião	1
Artigo de opinião/carta do leitor:	2
Texto expositivo/argumentativo	2

Fonte: elaborado pela autora do trabalho.

Em alguns textos, consideramos apenas os tipos textuais (expositivo, argumentativo), simplesmente porque não conseguimos identificar os gêneros que eles seriam suscetíveis de representar.

De modo geral, podemos resumir os textos dos alunos em, pelo menos, dois grupos:

- **1º grupo:** os alunos/agentes produtores de texto que se colocam na POSIÇÃO SOCIAL de JORNALISTA adepto a novas tecnologias. Eles realizaram a AÇÃO de escrever um texto do gênero ARTIGO DE OPINIÃO (ou CARTA DO LEITOR) para ser publicado em uma revista brasileira de circulação nacional, com o PROPÓSITO de ser um texto resposta ao publicado na revista “Veja”, intitulado "A era da solidão acompanhada". Eles discutiram os fatos apresentados na reportagem e se posicionaram **favoravelmente** aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, **negando** a ideia de que há uma solidão acompanhada;
- **2º grupo:** alunos/agentes produtor de texto se colocaram na POSIÇÃO SOCIAL de um JORNALISTA (ou de outra profissão não identificada). Eles realizaram a AÇÃO de escrever uma CARTA DO LEITOR (ou um TEXTO EXPOSITIVO de gênero não identificado), para ser publicado em lugar indefinido; com o PROPÓSITO de tratar das desvantagens da tecnologia de modo geral.

Ressaltamos que mesmo os alunos que cumpriram a tarefa, fizeram-na de maneira superficial. Aliás, boa parte dos problemas observados nas produções dos alunos pode ser decorrente de implícitos linguístico-culturais.

### 3.3 O MUNDO “CONSTITUÍDO” – OS IMPLÍCITOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS

Nessa subseção, analisamos operações de linguagem relativas à heterogeneidade linguístico-cultural, emergidas dos textos dos alunos, devido não somente ao fato de que são sujeitos plurilíngues-pluriculturais, mas também por implícitos culturais inseridos na tarefa 4.

Por implícitos culturais, nesse estudo, consideramos formas de agir, através da escrita, que escondem aspectos culturais impossíveis de serem identificados na materialidade do texto, a não ser por pressupostos. Fizemo-lo por termos constatado, assim como Abdallah-Pretceille (2010), que “a cultura como uma produção sugere uma leitura particularmente complexa de silêncios, de implícitos, de não ditos, de ‘pudores’ e comedimentos” (p. 15)<sup>173</sup>. Buscamos, portanto, entender os textos de nossos aprendentes observando implícitos culturais no texto de comando e no texto motivador da tarefa 4.

---

<sup>173</sup>No original : la culture en tant que production suggère une lecture complexe notamment au niveau des silences, des implicites, des non-dits, des « pudeurs » et des retenues.

### 3.3.1 Os nossos traços culturais – os textos da tarefa

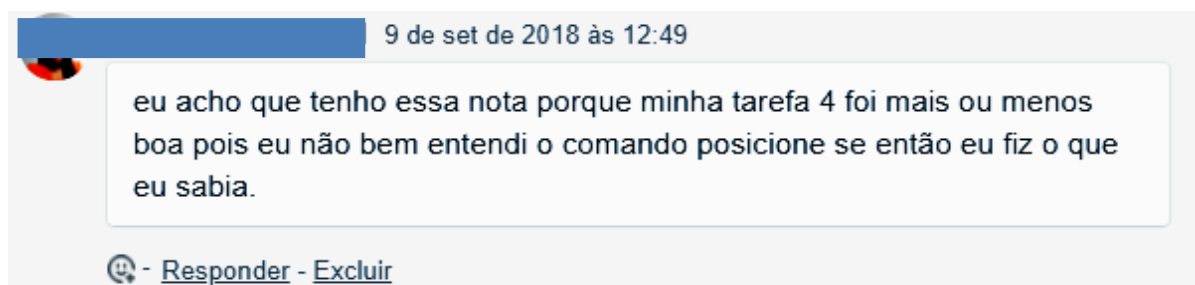
Antes de passarmos para a discussão especificamente da tarefa 4 observemos, abaixo, dois trechos de relatos de dois de nossos alunos.

*O que dificultou a minha aprendizagem na escrita é que eu soube como escrever, mas não é o requerido no Celpe-bras. Eu estava escrevendo como em inglês. No Celpe-bras tem que ser mais direta... (A12/2017).*

*Nos, como os jamaicanos, adaptaram essa nova maneira de escrever onde a simplicidade não existe e o dicionário é nosso melhor amigo. Agora, em português, essa pergunta que ficou comigo ao longo dos meus anos de aprendizagem de inglês já se transferiu para a minha escrita para o CELPE-BRAS. Como posso ser simples? Tenho 30 linhas e muito a dizer... o que posso fazer? (A19/2017).*

Esses e outros depoimentos nos levaram a crer que era preciso investigar também os textos “simulados” de nossos aprendentes, referentes ao Celpe-Bras. Nos relatos, percebemos que, ao tomarem ciência de que escrever na língua alvo não é suficiente para ter sucesso no exame, os estudantes sentiam-se incomodados (como nos trechos acima).

Sabemos que práticas de escrita específicas que marcam um lugar, uma cultura, um público, podem ser incompreendidas e até mesmo desprezadas por alguns sujeitos. Perguntamo-nos se esse era o caso dos nossos aprendentes. Antes de continuarmos a reflexão, vejamos mais dois depoimentos, agora especificamente sobre a tarefa 4 (do Celpe-Bras de 2016/1), em análise.

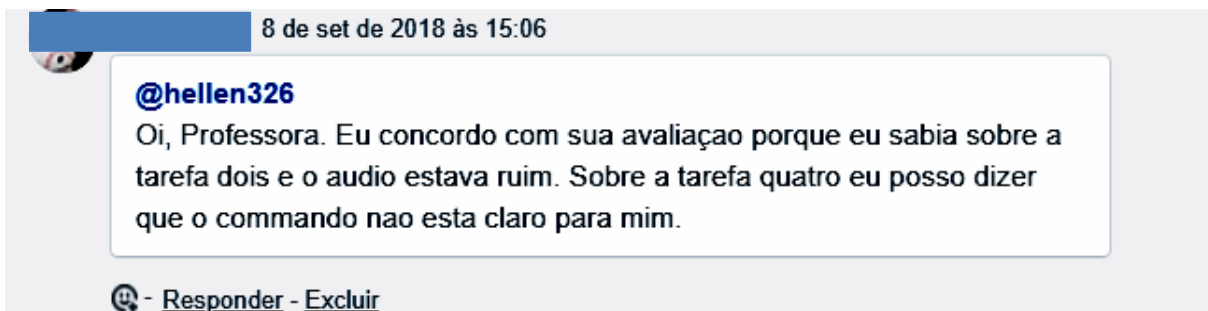


9 de set de 2018 às 12:49

eu acho que tenho essa nota porque minha tarefa 4 foi mais ou menos boa pois eu não bem entendi o comando posicione se então eu fiz o que eu sabia.

- Responder - Excluir

(Mensagem postada no Trello por A6/2018)



(Mensagem postada no *Trello* por A11/2018)

Ao nos depararmos, também, com as mensagens dos alunos sobre a tarefa 4 (como as acima), tivemos certeza de que as dificuldades dos estudantes (com algumas das tarefas simuladas) não se devia apenas à resistência deles ao nosso modo de apreender/produzir textos escritos. Percebemos que havia uma tensão complexa, causada pelo contato de culturas educativas diferentes, mas que não estava calcada apenas em formas de ensinar-aprender. Compreendemos então que “Parece indispensável aprender a identificar os traços da nossa cultura educativa, incluindo aqueles que estão parcialmente ocultos, pois só assim podemos esperar compreender e interpretar os estilos comunicativos e as culturas acadêmicas que são nossas ou que cruzamos” (CICUREL, 2003, p.3). Foi o que fizemos.

Percebemos que, culturalmente, no Brasil, em exames como o Enem<sup>174</sup>, por exemplo, e em concursos públicos que requerem do sujeito a produção de um texto dissertativa-argumentativa, os seus idealizadores propõem aos examinandos um comando de questão junto a um texto “motivador”<sup>175</sup> (um material que pode ajudar o aluno a refletir melhor sobre o assunto proposto na tarefa, a fim de que o sujeito não se “perca” durante a sua produção Escrita).

O Celpe-Bras também faz esse tipo de proposta, mas de forma mais específica. Enquanto em outros exames se solicita do agente um texto dissertativo-argumentativo, no Celpe-Bras, frequentemente, requer-se do examinando textos de gêneros mais específicos como Carta do Leitor, Artigo de Opinião, Carta Aberta. Os textos “motivadores” vêm na prova escrita, normalmente, junto aos textos de comando das tarefas 3ª e 4ª.

<sup>174</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>175</sup> Nos vestibulares toda sugestão de redação é integrada pela temática, pelas orientações e, também, por um grupo de textos que podem inclusive vir na forma de quadrinhos, caricaturas, gráficos, tabelas, mapas, ilustrações, entre outros. Este conteúdo é geralmente denominado de coletânea textual. Cada exame, porém, tem sua própria definição desse recurso. No *Enem*, por exemplo, essa compilação adota outra denominação, **textos motivadores**. Este nome já indica seu papel na proposição da redação. Nele, este conteúdo produz, em conjunto com a temática proposta, o escopo do assunto principal elaborado pelos examinadores. Ele também incentiva o aluno a meditar, a considerar e a ser influenciado pelo tema, mas não a ficar cativo do que afirma. Fonte: <https://www.infoescola.com/redacao/textos-motivadores-no-enem/>

- **O texto “motivador”**

O texto “motivador” da tarefa 4 - em análise, “A era da solidão acompanhada” (do exame de 2016/1), deveria ajudar o sujeito a expandir suas ideias sobre o assunto a ser discutido. Buscamos saber por que isso não aconteceu com nossos alunos. Vejamos abaixo o título e o primeiro texto que segue o título:

01 **A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA**  
02 *As inúmeras possibilidades de conexão digital representam uma estupenda conquista para a sociedade atual. Mas a ânsia de estar*  
03 *on-line com tudo e, principalmente, com todos, o tempo inteiro, fez nascer um personagem: o cibernsolitário.*

Fonte: prova do exame Celpe-Bras 2016/1

A partir dos textos acima (retirados do texto “motivador” da tarefa 4) já é possível percebermos o ponto de vista (negativo) do autor, em relação a comportamentos de usuários de internet. Termos como: solidão (01), cibernsolitário (03)..., confirmam a nossa percepção.

Além dos exemplos acima, há no *corpo* do texto trechos que também reforçam a visão do autor sobre o assunto. Ver a seguir.

04 ~~freqüente~~ **Eles estão juntos, mas**  
05 **separados. Estão próximos, porém**  
06 **distantes. Estão acompanhados — mas**  
07 **sozinhos. São os cibernsolitários.**

Fonte: prova do exame Celpe-Bras 2016/1

Os termos antagônicos (juntos/separados; próximos/distantes; acompanhados/sozinhos), as conjunções adversativas (mas; porém) e o neologismo (cibernsolitários), acima, não nos deixam dúvidas: o autor da reportagem tem um ponto de vista negativo sobre comportamentos de usuários de internet, em seu texto.

Além dos textos verbais, o texto “motivador” traz ainda uma imagem (ver a seguir). Nela, pessoas estão sentadas a uma mesa (provavelmente em um restaurante) sem interagir umas com as outras – elas se ocupam com seus celulares. Uma forma de chamar atenção do leitor para a ideia de cibernsolitários (proposta no texto).



Obviamente que os argumentos disponibilizados no texto “motivador” (que reforçam o ponto de vista negativos do autor, sobre comportamentos de usuários de internet), procuram ‘formatar’ a opinião do leitor sobre o assunto. Assim, é muito provável que o leitor/aluno/examinando seja persuadido a concordar com o autor. Até aí nada de incomum, não fosse pelo fato de que o nosso leitor é um aluno que recebeu um texto de comando (da tarefa 4) que sugere exatamente o contrário. Voltemos ao texto de comando.

- **O texto de comando**

01 Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de  
02 opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto "A era  
03 da solidão acompanhada". Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se  
04 favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das  
05 pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

Fonte: digitado da prova do exame Celpe-Bras 2016/1

Observemos que, no texto de comando (da tarefa 4), há uma instrução bastante clara para o sujeito que vai realizar a tarefa. Ele deve posicionar-se: *favoravelmente* aos relacionamentos virtuais (04); *negativamente* à ideia de que há uma solidão acompanhada (05). Ou seja, o sujeito deve apresentar um posicionamento completamente contrário ao do texto (que deveria ser) “motivador”.

De fato, o texto de comando (Celpe-Bras 2016/1) que foi simulado por nossos alunos é bastante prescritivo para um exame que se considera de natureza comunicativa, com base

interacionista<sup>176</sup>. Para realizar a tarefa 4, nele proposta, o agente precisa ser um executor, isto é, ele deve escrever um texto *argumentativo* considerando que o seu *ponto de vista* já está prescrito no comando da tarefa (... *posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada*); o que está em desacordo com os princípios interacionistas. Dessa forma, em sala de aula, parece-nos que o aluno precisa “treinar” a sua **ação de linguagem** (para o exame), ao invés de desenvolvê-la (para dominar o gênero, a fim de agir em sociedade).

Considerando que (para o ISD) uma ação de linguagem é parte de uma atividade de linguagem de responsabilidade de um indivíduo singular, podemos dizer que o texto produzido pelo aluno – em relação à tarefa 4, é de responsabilidade dele, mas provocado pela rigidez da tarefa. Ora, um texto não é somente uma unidade linguística, dado que a ação que o gerou é função das condições em que foi produzido (BRONCKART, 2006). Nesse caso, as condições que levaram o aluno a escrever de uma forma artificial (ver item a seguir), podem ter sido geradas pela rigidez do próprio comando da tarefa.

### 3.3.2 Os traços culturais do *outro* – o texto do aprendente

De fato, a maioria de nossos alunos teve problemas para realizar a tarefa 4. Uma grande parte dos aprendentes deixou-se persuadir pelos argumentos do texto “motivador”, concordando com a ideia nele veiculada e abandonou assim o comando da tarefa 4. A outra parte abandonou o texto “motivador” e concentrou-se no texto de comando; porém não conseguiu desenvolver a tarefa conforme ela fora proposta.

A maioria dos alunos que se concentrou apenas no texto de comando tratou de tecnologia de modo geral, sem retomar as ideias do texto “A era da solidão acompanhada”, ou as retomou de forma superficial. Alguns alunos ainda ficaram confusos, começaram a escrever com um ponto de vista e logo passaram para outro. Ver a seguir.

---

<sup>176</sup> Busca-se, portanto, qualificar a capacidade do/a examinando/a de produzir textos (escritos e orais) para agir em sociedade, considerando-se propósitos comunicativos e interacionais precisos e específicos e convenções linguístico-discursivas que regulam as interlocuções na Língua Portuguesa. [...]. Em relação à Parte Escrita, cabe destacar que a ideia de tarefa pressupõe a realização, por meio da língua, de uma ação, materializada em um texto escrito cuja estrutura, organização e convenções sejam definidas por propriedades socio comunicativas. Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>

**Celpe Bras**  
2016/1

TAREF

Os avanços tecnológicos e os relacionamentos

Hoje em dia a tecnologia com seus avanços fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, afastando-as do mundo real e dos relacionamentos reais permitindo às pessoas de criar relacionamentos intercontinentais e assim se aproximar, se conhecer e ter contato com a cultura uma de outra.

- 01 Os avanços tecnológicos e os  
02 relacionamentos
- 03 Hoje em dia a tecnologia com seus  
04 avanços fazem parte do cotidiano de  
05 muitas pessoas, ~~afastando elas do mundo~~  
06 ~~real e dos relacionamentos reais~~  
07 permitindo às pessoas de criar  
08 relacionamentos intercontinentais, e assim  
09 se aproximar, se conhecer e ter contato  
10 com a cultura uma de outras.

Percebemos, acima, que o aluno inicia o seu texto apresentando um ponto de vista (negativo) sobre tecnologia (05-06). Depois, muda seu posicionamento, risca a frase que comporta o primeiro ponto de vista e adota outro, um positivo (07-10). Certamente, o estudante apresentou o primeiro, envolvido pelo texto “motivador”. Depois, se deu conta de que precisava seguir a instrução do comando da questão. Vejamos mais um exemplo.

**Celpe Bras**  
2016/1

TAREFA IV

A era dos amigos virtuais

Com o mundo cada vez mais complicado todo dia por causa da tecnologia, nós precisamos evoluir também.

Eu sou um jornalista em Belém e eu queria compartilhar ~~minha~~ minha opinião sobre de um artigo que eu li: “A era da solidão acompanhada”, publicado na revista Veja. Falando sobre o mundo digital que faz nós não falarmos com um ao outro pessoalmente, mas só pelas redes sociais, mas eu não concordo com isso.

- 01 A era dos amigos virtuais
- 02 ~~Com o mundo cada vez mais complicado~~  
03 ~~todo dia por causa da tecnologia nos~~  
04 ~~precisamos evoluir também.~~
- 05 Eu sou um jornalista em Belém e eu  
06 queria compartilhar ~~minha~~ minha opinião  
07 ~~sobre~~ de um artigo que eu li “A era da  
08 solidão acompanhada”, publicado no  
09 revista Veja. Falando sobre o mundo  
10 digital que faz nós não falarmos com um  
11 ou outro pessoalmente mas só pelos redes  
12 sociais, mas eu não concordo com isso.

Na introdução do texto, podemos perceber na frase “riscada” (02-04) que, inicialmente, o estudante não compreendeu a tarefa. Ele também começou a desenvolver o seu texto concordando com a ideia apresentada no texto “motivador”. Em seguida, percebeu o equívoco e fez a correção (12). Isso nos mostra, mais uma vez, que a proposta da tarefa 4 podia induzir os alunos ao “erro”.



O fato é que, no Brasil, é comum encontrarmos em concursos enunciados que testam a atenção do aluno (como a tarefa 4). A falta de clareza no comando da questão, muitas vezes, leva o estudante ao insucesso em exames (como ocorreu com a maioria de nossos aprendentes).

Sobre a possível falta de clareza na tarefa 4 (verificada por nós e pelos alunos) vale discutir, brevemente, uma observação sublinhada no QECRL. Os autores do documento afirmam que uma *competência pragmática discursiva* (como parte da competência comunicativa que o aprendente plurilíngue-pluricultural precisa desenvolver) inclui, entre outros, a compreensão do “princípio de cooperação” de Grice (1975), considerando as máximas da: qualidade (a contribuição verdadeira); quantidade (a contribuição informativa); relevância (a contribuição relevante); modo (a contribuição breve, organizado, clara e sem ambiguidade). Consideramos (nesse estudo) que essas máximas devem ser observadas, também, em textos escritos, sobretudo, durante a elaboração de tarefas (como as do Celpe-Bras).

Essa discussão nos remete, ainda, às observações de Cicurel (2011)<sup>177</sup>. A autora chama a atenção para os cuidados que se deve ter ao propor determinadas tarefas a aprendentes de línguas, considerando o distanciamento que pode existir entre as culturas educativas envolvidas. A autora ressalta, entre outros, que as atividades devem ser cuidadosamente descritas, a fim de evitar equívocos. Sobre a nossa tarefa 4, observamos que a ambiguidade, presente no texto de comando, pode ter sido responsável por vários equívocos constatados nos textos dos alunos.

De fato, “A produção de linguagem é uma ação certamente de responsabilidade de um actante dotado de representações, mas que desdobra-se num ambiente constituído de entidades definidas independentemente dessas representações” (BRONCKART, 2017b, p.227)<sup>178</sup>. Esse é o caso de nossos alunos. Certamente, suas representações de mundo, suas trajetórias de ensino-aprendizagem diferem bastante das de outros atores sociais (como os elaboradores do comando da tarefa 4, por exemplo).

---

<sup>177</sup> Cf.: Os traços pluriculturais de culturas educativas (Parte I, item 123, deste estudo).

<sup>178</sup> No original: la production langagière est une action certes de la responsabilité d'un actant doté de représentation, mais que se déploie dans un environnement constitué d'entité définissables indépendamment des dites représentations.

A dificuldade com a compreensão da tarefa levou o aluno a cometer outros equívocos no texto. Destacamos aqui o desenvolvimento do gênero textual proposto, do artigo de opinião.

- **O artigo de opinião**

Em situação “real” de uso da língua, uma das principais características de um artigo de opinião é a persuasão. O objetivo do agente produtor de texto é convencer o leitor (com base em sua opinião, seu ponto de vista) a acreditar naquilo que ele expõe sobre um determinado assunto. Para isso, ele apresenta em seu texto, entre outros, uma tese e argumentos para sustentá-la.

Durante nossa pesquisa, buscamos conceituações sobre artigo de opinião. No site do Brasil Escola, Silva (2019) afirma que “*O artigo de opinião é fundamentado em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são fáceis de contestar*”. Procuramos, ainda, definições do termo nas três línguas de escolarização (línguas oficiais) de nossos alunos: Inglês, Francês e Espanhol.

Em língua inglesa, encontramos, no *Oxford Living Dictionaries*, a seguinte definição para artigo de opinião: “*Um artigo em que o escritor expressa sua opinião pessoal, tipicamente polêmica ou provocativa, sobre um assunto ou notícia em particular*”<sup>179</sup>.

Em língua francesa, a definição do termo, em um site de imprensa (Salle de Presse), diz que “*Os artigos de opinião fornecem um ponto de vista sobre um assunto interessante para a mídia e o público. Eles fornecem uma oportunidade para os especialistas informarem e estimularem o debate público e, às vezes, contribuírem para o desenvolvimento de políticas*”<sup>180</sup>.

Em língua espanhola, no site *Significados*, vimos que “*O artigo de opinião é um subgênero do jornalismo, de natureza argumentativa e persuasiva, caracterizado por*

---

<sup>179</sup> No original: An article in which the writer expresses their personal opinion, typically one which is controversial or provocative, about a particular issue or item of news. Fonte: [https://en.oxforddictionaries.com/definition/opinion\\_piece](https://en.oxforddictionaries.com/definition/opinion_piece)

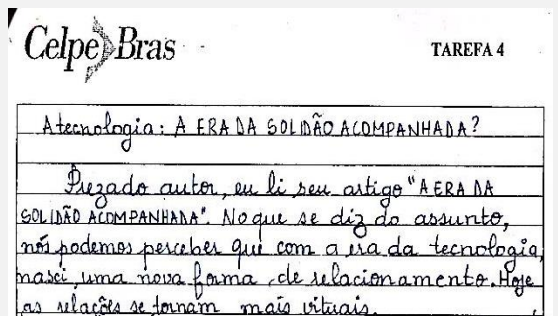
<sup>180</sup> No original: Les articles d’opinion présentent un point de vue sur un sujet intéressant pour les médias et le public. Ils offrent aux experts l’occasion d’informer et de stimuler le débat public, et de contribuer parfois à l’élaboration de politiques. Fonte: <https://www.mcgill.ca/newsroom/fr/facstaffresources/op-ed>

apresentar a posição, avaliações e análises, sobre um determinado assunto ou evento de interesse público [...] com o objetivo de influenciar e orientar a opinião pública”<sup>181</sup>.

Como pode ser observado, nas definições acima, não existe artigo de opinião sem opinião. Óbvio! Tudo o que é exposto no texto é de inteira responsabilidade do autor. Não faz parte do gênero, o autor defender uma opinião diferente da sua. Ele deve se encontrar em uma situação de ação adequada para agir, considerando o gênero requerido.

Há dois problemas que devem ser considerados na tarefa 4 - em relação ao gênero: 1) embora seja evidente que, em um artigo de opinião, o autor do texto deva expressar a sua opinião, a tarefa requerida não dá essa possibilidade ao sujeito; 2) o texto mais adequado a ser redigido, em resposta ao texto apresentado no comando da tarefa, deveria ser, pelo menos em tese, uma carta do leitor (e não artigo de opinião). Foi exatamente o que muitos de nossos alunos produziram (ou chegaram perto de produzir na tarefa 4): um texto do gênero *Carta do leitor*. Ver abaixo:

A2/2018

	01 A tecnologia: A ERA DA SOLIDÃO
	02 ACOMPANHADA?
	03 Prezado autor, eu li seu artigo “A ERA
	04 DA SOLIDÃO ACOMPANHADA”. No
	05 que diz ao assunto, nós podemos perceber
	06 que com a era da tecnologia, nasci uma
	07 nova forma de relacionamento. Hoje as
	08 relações se tornam mais virtuais.

Vejam os acima que o aluno começa o texto como uma carta. Ele interage diretamente com autor. Inicia com vocativo *prezado* (03), que remete ao gênero carta, e usa o pronome *seu* (03), para se direcionar ao interlocutor.

Percebemos que a opção do aluno pela carta e não pelo artigo pode ter dois motivos: 1) no texto de comando há a seguinte instrução: *discuta os fatos apresentados na reportagem* (texto “motivado”). Discutir fatos de um texto já publicado, normalmente, é função sócio comunicativa do gênero Carta do leitor; 2) a tarefa descaracterizou o artigo de opinião. Se a

<sup>181</sup>No original: El artículo de opinión es un subgénero del periodismo, de naturaleza argumentativa y persuasiva, caracterizado por presentar la postura, valoraciones y análisis que, sobre determinado asunto o acontecimiento de interés público [...] con la finalidad de influenciar y orientar la opinión pública. Fonte: <https://www.significados.com/articulo-de-opinion/>

principal característica do gênero é a *persuasão*, fica difícil argumentar sobre algo em que não se acredita.

O fato é que, um ensino focado em gêneros textuais deve levar o aluno a dominar formas de comunicação sócio-historicamente constituídas; a fim de levar o sujeito a agir em sociedade (e não ser manipulado por ela). No caso da tarefa 4, seria essencial que o aprendente pudesse apresentar o seu ponto de vista sobre o assunto, ao invés de seguir os passos impostos para ser aprovado no exame. Dessa forma, poderia se preocupar mais com os argumentos utilizados e a organização textual, por exemplo.

Para o ISD, como bem lembra Cordeiro (2007), “o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das formas sociais de comunicação somente serão possíveis se o indivíduo for confrontado a diferentes práticas de linguagem e a seus respectivos gêneros textuais que os concretizam” (p.67). Daí a necessidade de discutir com os atores sociais/alunos formas de comunicação, constituídas, conforme ocorrem em sociedade. Descaracterizar um gênero (mesmo em sala de aula – para fins didáticos, ou para um exame, como na tarefa 4), não ajuda o sujeito/aluno no desenvolvimento da sua linguagem. Ao contrário, a descaracterização o deixa confuso na hora de produzir o seu texto. Vale ressaltar ainda que, no dia a dia, ninguém avisa em qual gênero vai se comunicar. Comunica-se e pronto! Assim, no exame, não seria necessário dizer “você deve escrever um artigo de opinião”, mas sim, “apresente a sua opinião sobre o assunto” (como muitas vezes o exame propôs); ou, caso se deseje manter a expressão (artigo de opinião), então que se busque do examinando/aluno o que é importante: o ponto de vista do sujeito e os argumentos para sustentá-lo. Essas observações, que parecem apenas detalhes se não consideradas, podem levar o aprendente a produzir textos inadequados à situação de uso. Foi o que ocorreu com a maioria dos nossos alunos.

Depois dessa análise, cremos ser útil – antes da escolha das tarefas do exame – uma reflexão a respeito da natureza comunicativa dessas tarefas e de suas bases interacionistas.

Sabemos que o comando é fundamental na realização de tarefas em provas e concursos. É preciso lê-lo com bastante atenção para perceber a sua complexidade. Isso, porém, nem sempre é requerido em outros países. Muitos alunos relataram que escrevem em forma de ditado ou de escrita criativa. Esse dado nos levou a compreender que a forma culturalmente estabelecida de elaborar comandos de questões em nosso país, pode ter levado muitos de nossos alunos ao insucesso na tarefa 4.

No que diz respeito às observações acima, já tivemos a oportunidade de explicar que, em 2015, um número considerável de examinandos PEC-G não conseguiu a certificação no exame Celpe-Bras, em todo o Brasil<sup>182</sup>. Esse fato levou o MEC a atender a reivindicação de algumas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) e de alguns discentes selecionados pelo PEC-G, de permitir a esses examinandos (não certificados), uma nova chance de participar do programa. Vale lembrar que, excepcionalmente em 2016, o MEC lançou um edital<sup>183</sup> que garantia o reingresso desses estudantes ao programa. O ministério da educação também enviou, por e-mail, aos Coordenadores do Programa de Estudantes-Convênio (PEC-G) das Instituições de Educação Superior (IES) e aos Coordenadores do Curso de Português para Estrangeiros, o “Ofício-Circular nº 5/2016/CGRE/DIPES/SESU/SESU-MEC”<sup>184</sup>, cujo título foi: “Oportunidade de ingresso no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) aos estudantes do curso de português, realizado no Brasil, para estrangeiros do Edital nº 13 de 30 de abril de 2015”. No ofício há, claramente, o motivo da mudança no edital:

No mais recente edital de seleção ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação foi constatado um índice de certificação de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras) de 68,6%, abaixo da média apresentada no curso de português para estrangeiros, nesta mais recente seleção. Dos 175 estudantes que se submeteram ao 2º Exame Celpe-Bras de 2015, 55 candidatos não conseguiram a certificação, requisito indispensável para o ingresso na graduação, de acordo com o artigo 6º, parágrafos 2º e 3º do Decreto nº 7.948, de 2013, que regula o PEC-G.

Nossa IES (UFPA) acatou a decisão do MEC e proporcionou aos nossos alunos não certificados (apenas 2 – A2/2015 e A4/2015), um novo curso de PLE preparatório ao exame Celpe-Bras. Dessa vez os estudantes foram certificados.

O fato acima, nos chama atenção para a necessidade de se levar em conta os aspectos de línguas e culturas envolvidos na elaboração de tarefas do Celpe-Bras, que podem impactar o texto produzido pelo aluno plurilíngue e pluricultural, como observado na tarefa 4.

Com esse terceiro capítulo, finalizamos a análise de nossos dados. Nele verificamos que as operações de linguagem efetuadas pelo aprendente (em seu texto escrito) eram provocadas não só por sua condição de sujeito plurilíngue-pluricultural, mas também por implícitos linguísticos-culturais (constituídos na língua alvo). Essas constatações nos ajudaram a

---

<sup>182</sup> Cf. Segunda Parte – A metodologia, Capítulo I.

<sup>183</sup> Cf. [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2017/Edital\\_PEC-G\\_2017\\_reabertura.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2017/Edital_PEC-G_2017_reabertura.pdf)

<sup>184</sup> Cf. <[file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Oficio\\_Circular\\_0115104%20\(1\).html](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Oficio_Circular_0115104%20(1).html)>

compreender estranhamentos nos textos dos estudantes que antes eram difíceis de identificar e assim *aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da PE em PLE.*

Lembremos que a análise de nossos dados compreendeu três capítulos. No Capítulo I, verificamos como o estudante PEC-G lida com fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural (dentro e fora da sala de aula) e como isso pode impactar o seu ensino-aprendizagem da escrita em português. Essa investigação foi importante para compreendermos, entre outros, esses fenômenos no Capítulo II, quando os vimos materializados nos textos escritos dos aprendentes, de forma explícita e implícita, (des) favorecendo o desenvolvimento textual do estudante. Os dois capítulos anteriores nos ajudaram, ainda, a discutir o Capítulo III, que mostra o real impacto da heterogeneidade linguístico-cultural no texto do aluno. Nesse último, percebemos por um lado, que as línguas-culturas de outros atores sociais podem também ser responsáveis por impactos, geralmente negativos, no texto escrito de nosso aprendente; e, por outro lado, que formas constituídas de elaborar tarefas em nosso país (como na tarefa 4, do Celpe-Bras) podem prejudicar a escrita em português por estudantes estrangeiros. Passemos, agora, as nossas Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nas considerações finais desse estudo, apresentamos primeiramente uma síntese do trabalho. Em seguida, voltamos aos nossos objetivos e perguntas de pesquisa, a fim de confrontá-los com os resultados obtidos com a análise dos nossos dados. Depois, discutimos brevemente os principais problemas encontrados no desenvolvimento dessa tese de doutorado, assim como os avanços para a pesquisa. Finalizamos este trabalho apontando ações futuras para a pesquisa no campo prospectado e para a sala de aula, no ensino-aprendizagem da PE em PLE.

- **A síntese do estudo**

Neste estudo, propusemo-nos a discutir e analisar textos escritos de estudantes oriundos de diversos países, participantes do PEC-G, do curso de Português para Estrangeiros, da UFPA, que se submeteram ao exame Celpe-Bras, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. O nosso objetivo foi averiguar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE.

Para a nossa discussão, apropriamo-nos de dois eixos teóricos importantes. Um comporta o entorno teórico de heterogeneidade linguístico-cultural: Plurilinguismo, Pluriculturalismo, Interculturalismo e Competências (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003/2010; BLANCHET, 1998/2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001/2010; COSTE, 2001; 2010; HYMES, 1984...). O outro aborda a textualidade, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2003/2017; DOLZ, 2004/ 2016; SCHNEUWLY, 2008/2014; BULEA, 2010/2012...).

Associamos os dois eixos teóricos com o intuito de obter, entre outros, as ferramentas necessárias para a análise de nossos dados. Primeiramente, incorporamos à noção de texto do ISD uma característica importante dos textos produzidos pelos atores sociais dessa pesquisa: as influências de línguas-culturas. Em seguida, acrescentamos ao contexto de produção de texto do ISD, a ideia de contexto “simulado” e de *dimensão cultural*, para a análise de textos “simulados” por nossos alunos.

Fomos em seguida para a sala de aula com dois objetivos convergentes, embora de natureza diferente: favorecer o domínio da produção escrita em português de nosso público alvo (objetivo didático-pedagógico, de ensino); constituir dados que nos permitissem aferir o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural em turma de PLE formadas por aprendentes plurilíngues e pluriculturais.

Para constituir nossos dados realizamos quatro oficinas de Produção Escrita (direcionadas ao público alvo), apoiando-nos na pesquisa-ação e na biografia languageira. Obtivemos assim diversos textos escritos pelos aprendentes. São textos que chamamos de “reais” (relato de experiência/biografia languageira, questionário – além de anotações em cadernos borrões/rascunhos) ou de “simulados” (tarefas de produção escrita de gêneros textuais diversos).

Com nossos dados constituídos e com as ferramentas teóricas escolhidas, organizamos nosso estudo em três categorias de análise.

- **Os resultados da análise**

No primeiro capítulo de análise – *A heterogeneidade linguístico-cultural: o olhar dos aprendentes* –, buscamos atingir o nosso primeiro objetivo específico (Verificar a representação que têm para os alunos fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural) e, por conseguinte, responder a nossa primeira pergunta de pesquisa (Qual a representação que têm para os alunos fenômenos de heterogeneidade linguístico-cultural?). Para esse estudo, analisamos relatos/biografias languageiras (alunos de 2017 e 2018) e questionários (alunos de 2015 e 2016). Orientamos a análise a partir de um *continuum linguístico-cultural* que vai de marcas *mais* linguísticas (alternância, tradução e comparação de línguas-culturas) a traços *mais* culturais (relação professor/aluno - aluno/aluno; relação aluno/hábitos de aprendizagem da escrita), com base no primeiro eixo teórico de nosso estudo (Plurilinguismo, Pluriculturalismo, Interculturalismo e Competências). Essa discussão ocorreu em dois momentos específicos.

No primeiro momento – *A heterogeneidade linguístico-cultural: as marcas linguísticas* –, buscamos verificar como os alunos se relacionavam com seus repertórios languageiros, dentro e fora de sala de aula. Esse momento foi discutido em duas seções. Na primeira – *As marcas de alternância de línguas* –, constatamos que, para o aluno de PLE, de modo geral, a



alternância faz parte de sua vida, está presente no seu dia a dia. Em sala de aula, esse fenômeno o auxilia na interação com colegas, sobretudo para sanar dúvidas de português. Na segunda seção – *As marcas de tradução e comparação de línguas* –, observamos que esses fenômenos têm fins específicos em sala de aula: servem de instrumentos de mediação de aprendizagem. Com a comparação, por exemplo, o estudante contrastar códigos linguísticos, visando se familiarizar com o sistema da língua alvo. Serve também para que ele coteje – às vezes sem se dar conta – formas sócio culturalmente constituídas da língua alvo, o que favorece a sua aprendizagem.

No segundo momento – *A heterogeneidade linguístico-cultural: os traços culturais* –, o propósito foi averiguar como os estudantes lidam com suas trajetórias de aprendizagem. Esse momento também foi discutido em duas seções. Na primeira – *Os traços de comportamentos culturais interpessoais* –, constatamos que a relação interpessoal professor/aluno – aluno/aluno, em sala de aula de PLE, é muitas vezes afetada em função de experiências anteriores dos aprendentes, sobretudo em suas instituições de ensino. Percebemos que algumas atitudes dos discentes, que impactam a aprendizagem em PLE, têm relação direta com culturas educativas: dificuldade em se expor / em participar; falta ou atraso às aulas; falta de alteridade / altruísmo / cumplicidade / respeito com o colega. Vimos ainda que hábitos de aprendizagem do aluno são transferidos para a sala de aula do novo contexto escolar. Alunos que vieram de sistemas de ensino autoritários, repressivos eram demasiadamente passivos durante o curso a ponto de não participarem das intervenções propostas pelo professor. O contrário também é verdade. Na segunda seção – *Os traços de práticas culturais na aprendizagem da escrita* –, vimos que, para muitos alunos, escrever é dominar a variante culta/padrão/gramatical da língua alvo através, sobretudo, de *ditados*. Muitos sentem falta dessa prática no curso de PLE, a ponto de acharem que não estão aprendendo “corretamente” o português por falta de *ditado* em sala de aula. Alguns evitam trabalhos em grupo, por exemplo, por acreditarem que não aprendem dessa forma, atitude que prejudica a aprendizagem.

Embora nesse primeiro capítulo de análise a intenção fosse investigar apenas o aluno, acabamos investigando também o professor. Nos relatos, sem que pedíssemos, os estudantes nos revelaram atitudes docentes (estritamente ligadas à heterogeneidade) que nos chamaram a atenção. Diferentemente dos alunos, para alguns professores os fenômenos de heterogeneidade de ordem “mais” linguística (alternância, tradução, comparação), têm sido

interpretados mais como interferências negativas para a aprendizagem da língua alvo, devendo, portanto, ser evitadas ou ignoradas em ambiente escolar. Chamou-nos a atenção o fato de os alunos afirmarem que são normalmente orientados, por alguns professores (-estagiários) a “pensarem” em português.

Confessamos que, até o início dessa pesquisa, não tínhamos atentado para o fato de que tal orientação (“pensar” em português) pode impactar negativamente a aprendizagem em PLE. Realmente, ficamos surpresa com as reações dos aprendentes em relação à orientação do professor. As frustrações, medos, angústias dos estudantes nos chamaram a atenção. Só nos demos conta da situação ao lermos os relatos dos alunos e os relacionarmos com seus comportamentos em sala de aula. A19/2017, por exemplo, confessou que evitava interagir oralmente com o professor (preferindo por escrito), por se sentir frustrado em não conseguir seguir a sua orientação: “pensar” em português.

De fato, no Brasil, é comum sermos orientados por professores de línguas a “pensar” em inglês, francês etc., quando fazemos construções linguísticas equivocadas na língua alvo. No entanto, não é comum para o aluno plurilíngue pluricultural ter esse tipo de orientação em seu país de origem.

Ao cruzamos com essa orientação (“pensar” em português) e com outras (não alternar, não comparar, não traduzir e, por conseguinte, não usar o dicionário...) de alguns docentes, nos relatos dos alunos, percebemos o quanto o professor carrega para suas práticas de sala de aula as suas trajetórias de ensino-aprendizagem<sup>185</sup> e ignora a complexidade que envolve o perfil do nosso público plurilíngue e pluricultural.

Evidentemente, nem todos os docentes dessas turmas agiam dessa forma. Sabemos que no curso de PLE há professores que apresentam práticas de sala de aula de sucesso, com foco na heterogeneidade linguístico-cultural. No entanto, consideramos importante discutir aqui situações (pontuais) reveladas por nossos alunos sobre o professor, a fim de ajudar aqueles que trabalham nesse contexto a perceberem formas de impactos da heterogeneidade linguístico-cultural em sala de aula de PLE, como a que acabamos de relatar.

---

<sup>185</sup> Cf. Práticas de ensino de professores de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural (SANTOS, 2017).

No segundo capítulo de análise – *A heterogeneidade linguístico-cultural em textos escritos: o processo e o produto* –, procuramos alcançar o nosso segundo objetivo específico (Identificar formas de heterogeneidade linguístico-cultural nos textos escritos dos alunos) e, assim, responder a nossa segunda pergunta de pesquisa (Quais são as formas de heterogeneidade linguístico-cultural possíveis de serem encontradas nos textos escritos dos aprendentes?). Analisamos anotações em cadernos (estudantes de 2016, 2017 e 2018) e relatos de experiências (estudantes de 2017 e 2018). A nossa orientação de análise partiu da ideia de que marcas de línguas e traços de culturas presentes nos textos do aluno são frutos da mobilização de seu repertório linguageiro e de suas trajetórias de aprendizagem (constatado no capítulo anterior). Essa análise também teve como base o primeiro eixo teórico desse estudo (Plurilinguismo, Pluriculturalismo, Interculturalidade e Competências). Essa discussão ocorreu em dois momentos específicos.

No primeiro momento – *A mobilização de línguas-culturas: o processo* –, investigamos exatamente como (e por que) os aprendentes mobilizavam línguas-culturas em seus textos em processo. Essa discussão ocorreu em duas seções. Na primeira – *A mobilização de línguas-culturas nos níveis vocabular e frasal* –, vimos que a maioria dos alunos tinha o hábito de criar algum tipo de documento de consulta (mobilizando suas línguas-culturas) que pudesse apoiá-los no desenvolvimento da língua alvo. Constatamos que a maior parte desses documentos acomodava vocábulos, frases e definições/conceituações de algum assunto na língua alvo. Percebemos ainda que a mobilização partia, normalmente, da língua portuguesa para a de apoio. Esses textos parecem ser os que mais auxiliavam os alunos, visto que o objetivo do estudante era a apreensão de sentido. Nesse caso, a língua de apoio servia mais de parâmetro de diferenciação de estrutura dos idiomas mobilizados, o que ajudava na aprendizagem. Na segunda seção – *A mobilização de línguas-culturas no nível textual* –, vimos que, contrariamente ao que aconteceu com os textos da seção anterior, nessa, a mobilização de línguas partia da língua de apoio para a alvo. Nesse caso, o texto em português recebia características diversas da língua de apoio, o que deixava a produção escrita confusa, desfavorecendo a aprendizagem.

No segundo momento – *A mobilização de línguas-culturas: o produto* –, investigamos tarefas “reais” finalizadas: aqui, os relatos de experiências. A intenção era verificar como a mobilização de línguas ocorria também nesses textos finalizados. Essa discussão ocorreu em duas seções. Na primeira – *As marcas e traços da língua francesa* –, analisamos um relato de

um aluno de língua francesa (L/CO). Constatamos que a mobilização de línguas aparece no texto do aluno de forma explícita, mais no nível vocabular. No nível frasal, as línguas só são percebidas por causa de preposições e pronomes trazidos da língua de apoio para a língua alvo. Na segunda seção – *As marcas e traços da língua inglesa* –, vimos que a mobilização de línguas-culturas aparece mais de forma implícita, no nível frasal e de oração. Sabemos que o aluno mobilizou a língua inglesa, sobretudo porque há inversão de ordem sujeito-predicado, típicos da língua inglesa (que causam estranhamentos nos textos). Percebemos ainda que, no nível textual, a mobilização de línguas não prejudicou os textos analisados.

De modo geral, nesse segundo capítulo de análise, constatamos que a alternância, a tradução e a comparação de línguas estão presentes nos textos escritos de nossos alunos, tanto no processo de elaboração, quanto no produto final. Os estudantes alternam de maneira proposital e não proposital, de forma explícita e implícita (a alternância e a tradução explícitas são percebidas facilmente na materialidade do texto por apresentarem, lado a lado, a língua de aprendizagem do aluno e a língua alvo). A mobilização ocorre mais no nível vocabular e frasal. As línguas-culturas são acionadas para definir, conceituar, explicar, comparar, memorizar... e tornar assim a aprendizagem (notadamente da escrita na língua alvo) mais eficaz.

Consideramos que essas mobilizações, embora causem estranhamento em trechos dos textos, não o prejudicam por completo já que, nos casos analisados, os propósitos foram mantidos. No entanto, a discussão pareceu útil, sobretudo para tentar desconstruir a ideia (que têm alguns professores) de que marcas de línguas e traços de culturas nos textos dos alunos representam simplesmente o fracasso na escrita (por exemplo, professores solicitando ao aluno que “pensasse” em português), o que, como constatamos, não é verdade.

No terceiro capítulo de análise – *A heterogeneidade linguístico-cultural implícita em tarefas escritas “simuladas”* –, buscamos atingir o nosso terceiro objetivo específico (Aferir quando – e como, a heterogeneidade linguístico-cultural impacta – positiva/negativamente, a produção escrita dos aprendentes de PLE) e, dessa forma, responder a nossa terceira pergunta de pesquisa: *Quando e como a heterogeneidade linguístico-cultural impacta (positiva/negativamente) a produção escrita dos aprendentes de PLE?* Para isso, analisamos tarefas simuladas por nossos aprendentes, relativas ao exame Celpe-Bras 2016/1. A nossa orientação de análise foi diferente das anteriores. Propusemos uma investigação em três

cenários diferentes que chamamos de três mundos: o requerido, o apresentado e o constituído. Esses mundos foram criados com base nos nossos dois eixos teóricos. Relacionamos princípios de heterogeneidade à textualidade (levamos em conta as duas principais adequações que fizemos ao ISD - em relação à concepção de texto e ao contexto simulado). A nossa discussão ocorreu em três momentos específicos.

No primeiro momento – *O mundo requerido – a tarefa*, investigamos operações de linguagem **requeridas** do aluno (em seu texto escrito), em duas seções. Na primeira – *A situação de ação de linguagem* –, verificamos as particularidades do contexto sóciosubjetivo do produtor da tarefa, a fim de investigar os efeitos de sentido que ele provoca nos alunos. Na segunda seção – *A ação de linguagem e o gênero textual* –, vimos que as decisões tomadas pelos agentes (produtores da tarefa 4) não contribuíram para a clareza do gênero textual exposto no comando da tarefa.

No segundo momento, *O mundo apresentado – o texto do aprendente*, tratamos de operações de linguagem, **apresentadas** pelo estudante (em seu texto escrito). Verificamos como os alunos construíram suas tarefas. A discussão ocorreu em três seções. Na primeira – *A situação de ação de linguagem* –, discutimos os contextos em que o texto foi produzido. Ao traçarmos o mundo sóciosubjetivo do agente produtor de texto - aluno (lugar, emissores, destinatários e objetivos) constatamos que em tarefas “simuladas” há dois tipos de contexto: O “real” e o “simulado”. Confrontando os dois contextos, percebemos operações de linguagem nos textos dos alunos que, ora foram apoiados no contexto “real”, ora no “simulado”. Na segunda seção – *A ação de linguagem* –, observamos que, ao contrário do que se esperava, os alunos apresentaram pelo menos duas ações de linguagem diferentes devido, sobretudo, a implícitos culturais inseridos no comando da tarefa. Na terceira seção – *O gênero textual* –, vimos ainda que as operações de linguagem requeridas do aluno na tarefa levaram a turma a apresentar pelo menos dois gêneros textuais diferentes. Essa constatação confirma o que havíamos sinalizado no primeiro momento de análise, que o mundo sóciosubjetivo dos elaboradores da tarefa provoca efeito de sentido no texto do aluno em decorrência, notadamente, do confronto de implícitos culturais.

No terceiro momento, *O mundo “constituído” – os implícitos linguístico-culturais* –, tratamos exatamente das operações de linguagem apresentadas pelo aprendente (em seu texto escrito) que, embora sejam de sua responsabilidade, foram provocadas, também, por

implícitos linguístico-culturais inseridos na tarefa requerida por seus elaboradores. A discussão ocorreu em duas seções. Na primeira, *Os nossos traços culturais – os textos da tarefa* –, constatamos que os nossos hábitos (implícitos) de elaboração de tarefas (impossíveis de serem identificados por nossos aprendentes), afetam a escrita do aluno de PLE. Na segunda seção, *Os traços culturais do outro – o texto do aprendente* –, constatamos que a maioria dos alunos teve problemas com a compreensão da tarefa e com o desenvolvimento do gênero textual proposto, em função, sobretudo, de implícitos culturais inseridos na tarefa em português.

De modo geral, nesse capítulo, vimos (com base no modelo de análise de texto do ISD) que as tarefas simuladas propostas aos nossos alunos, estavam repletas de implícitos linguístico-culturais difíceis de serem esclarecidos, não fosse uma análise de texto comprometida com a heterogeneidade. Esses implícitos inquietam não somente alunos, mas também professores que ainda não se deram conta de que a nossa língua-cultura é parte fundamental do contexto de heterogeneidade linguístico-cultural constituído em sala de aula de PLE. Se não tivéssemos considerado a heterogeneidade nessa análise, não teríamos percebido os problemas encontrados nos textos desses atores sociais e na própria tarefa a eles solicitada. Na realidade, a maior parte dos impactos negativos na produção escrita em PLE foi provocada mais por implícitos culturais de nossa própria cultura do que pela mobilização de línguas-culturas dos alunos na elaboração de seus textos escritos.

- **As dificuldades encontradas no decorrer do trabalho**

A primeira dificuldade encontrada no desenvolvimento dessa pesquisa foi com **a base teórica**. Hoje em dia, há inúmeros estudos sobre diversidade de línguas-culturas, em vários campos como educação, sociologia, antropologia etc., mas em nenhum deles encontramos discussões como as que levantamos aqui, sobre heterogeneidade linguístico-cultural (com exceção do nosso grupo de pesquisa - GEALC). Esse foi o nosso principal problema. O estudo demandou muito mais tempo de pesquisa bibliográfica do que imaginávamos.

Outra dificuldade encontrada foi com **a orientação para a análise** de nossos dados. Se os estudos sobre heterogeneidade linguístico-cultural são difíceis de serem encontrados, os que relacionam heterogeneidade com textualidade – para a análise de textos escritos, parecem ser inexistentes. Esse também foi um problema no início de nossa pesquisa. Não encontramos um modelo de análise de texto que contemplasse aspectos de diversidade de línguas e

culturas. Adaptamos o modelo do ISD aos objetivos de nosso estudo. No entanto, não conseguimos explorá-lo completamente. Utilizamos apenas uma parte dele, a que envolve *as condições de produção de texto*. Deixamos de lado a parte referente à *arquitetura interna dos textos*. Acreditamos que, para o recorte de nossa pesquisa foi suficiente, mas temos certeza de que o modelo do ISD (com as devidas adequações) pode ser explorado por completo em outros trabalhos.

O terceiro problema encontrado foi com **a constituição dos dados**. No início do nosso estudo, investigávamos apenas textos simulados de nossos alunos. Não encontrávamos, nesses documentos, informações suficientes para lidar com a complexidade de nossa pesquisa. Somente em 2017 (no terceiro anos do trabalho), investimos na biografia languageira. Através desse documento, os alunos nos revelaram frustrações, medos, angústias etc., (que impactavam as suas aprendizagens), que permaneceriam encobertas se tivéssemos investigado apenas as suas tarefas simuladas. Embora tenhamos conseguido o material necessário para esta pesquisa, poderíamos ter tido mais informações sobre os estudantes, se tivéssemos considerado a biografia languageira (como método e procedimento de pesquisa), desde o início do trabalho.

- **Os avanços na pesquisa sobre heterogeneidade**

Acreditamos ter transformado as dificuldades iniciais, em relação ao referencial teórico, em avanços para pesquisas sobre o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural na PE em PLE. Primeiramente, associamos os dois eixos teóricos deste estudo (heterogeneidade e ISD). Em seguida, adaptamos o modelo de análise de texto do ISD ao recorte de nossa pesquisa. O intuito foi obter as ferramentas necessárias para a análise de nossos dados. As principais adaptações foram em relação à ideia de texto, contexto de produção de texto e de conteúdo temático.

- Primeiramente, vimos que a proposta de Bronckart (2007a) – que considera o texto como unidade concreta de produção de linguagem, pertencente necessariamente a um *gênero*, composta por vários *tipos de discurso* e que também apresenta os *traços das decisões* tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de produção particular – não era suficiente para análise de textos dos sujeitos dessa pesquisa. Adequamo-la ao nosso estudo considerando

que um texto pode apresentar também *marcas de línguas e traços de culturas diversos*;

- Em seguida, vimos que, na proposta de modelo de análise de texto desse autor, o contexto de produção não contemplava o contexto “simulado”, presente em textos (simulados – escritos) de nossos atores sociais. Tivemos que adequá-la ao recorte de nossa pesquisa, acrescentando não apenas o contexto simulado, mas também a dimensão cultural, que o comporta;
- Vimos, ainda, que o ISD considera como conteúdo temático apenas as informações explícitas de um texto, o que também não era suficiente para a análise de nossos dados. Adequamos a proposta de Bronckart ao recorte de nossa pesquisa, considerando também os *implícitos* textuais.

Dessa forma, propusemos uma orientação para a análise de textos “simulados”, escritos por alunos plurilíngues e pluriculturais, em três cenários/mundos que contemplam tanto aspectos de heterogeneidade, quanto de textualidade. De fato, o ISD não discute especificamente aspectos de línguas-culturas em contexto de heterogeneidade linguístico-cultural, como fazemos nessa tese. Dessa forma, acreditamos que a nossa pesquisa contribui para o avanço da análise de texto do público alvo, que tem como principal característica a heterogeneidade linguístico-cultural.

- **As ações futuras para a pesquisa em heterogeneidade**

A nossa pesquisa, como seria de se esperar, não está completa. Propomos duas ações para dar continuidade ao estudo. Primeiramente, pensamos ser importante continuar a investigação de textos de alunos de PLE considerando, também, o plano da arquitetura interna (proposta pelo ISD - com as devidas adaptações). Certamente, nesse plano o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural pode aparecer de forma diferente da que vimos nesse estudo (no plano das *condições de produção de texto* - adaptado ao nosso recorte de pesquisa). A outra ação que acreditamos ser importante é a investigação aprofundada do contexto “simulado” e dos *implícitos* do conteúdo temático (que propomos aqui). É preciso testá-los em diversos contextos de heterogeneidade linguístico-cultural a fim de avançarmos mais na pesquisa de textos de alunos plurilíngues e pluriculturais.



- **As orientações para o ensino-aprendizagem da PE em PLE**

A partir dos resultados de nossa pesquisa percebemos a necessidade de propor, aqui, alguns procedimentos suscetíveis de atenuar os impactos negativos da heterogeneidade linguístico-cultural nos textos escritos dos alunos de PLE.

Em nosso estudo vimos, primeiramente, que a interação entre línguas-culturas é uma realidade para o aluno plurilíngue em todo e qualquer contexto. O domínio de vários idiomas, por parte do ator social, é um fator que o deixa à vontade para alternar. Em contexto de sala de aula, quando o indivíduo não consegue resolver problemas de aprendizagem/comunicação na língua alvo, ele pode recorrer ao seu repertório linguageiro.

Se consideramos a sala de aula de PLE como um espaço heterogêneo, não cabe ignorar as línguas-culturas nesse contexto. A alternância, a comparação, a tradução podem ajudar o aluno a superar dificuldades com a língua alvo. Ao permitir que o estudante utilize uma língua comum entre professor/aluno, aluno/aluno, para sanar suas dúvidas sobre determinadas tarefas, para ajudar um colega com bloqueio de comunicação etc., o professor concebe a sala de aula de PLE não só como um espaço plurilíngue, mas também pluri(inter)cultural.

Com essa pesquisa compreendemos que toda e qualquer experiência linguística-cultural do aluno de PLE deve ser considerada em contexto educacional. Não apenas aquelas que ocorrem/ocorreram dentro de nossas salas de aula, como também as experimentadas fora dela (por exemplo, as vivenciadas no seio familiar que, por vezes, já foram ignoradas e/ou desqualificadas, inclusive pela própria escola). De fato, constatamos que o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno – e da turma – no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE pode ser bastante positivo quando o estudante se apropria de outras línguas para resolver problemas na língua alvo.

Nos nossos dois primeiros capítulos de análise, verificamos que a mobilização de línguas-culturas nos textos dos aprendentes, embora cause estranhamento em suas produções escritas, não é o fator principal que o leva ao fracasso na aprendizagem. A nossa preocupação realmente ganhou força quando tratamos da relação heterogeneidade/textualidade, no terceiro capítulo.

Até pouco tempo, pouco se discutia em nosso país o ensinar-aprender direcionado a públicos de estrangeiros e praticamente se ignorava, pelo menos no âmbito da pesquisa, a heterogeneidade linguístico-cultural desse público. Estudos sobre diversidade de línguas e de culturas não pareciam ser prioridade em sala de aula. Quando muito, o que se tinha – em poucas páginas de livros didáticos de PLE – eram discussões superficiais sobre variação linguística, diferenças fonéticas, lexicais, morfossintáticas entre diversos usos do português. Nada (ou quase nada) de diversidade cultural. Porém, “As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações” (FREIRE, 2001, p.18), em todo e qualquer contexto sócio cultural.

Se antes essas discussões nos pareciam importantes, hoje temos certeza de que são essenciais. Nossas turmas de PLE estão repletas de estudantes de países diferentes que têm a árdua missão de dominar a língua portuguesa (aqui a modalidade escrita do nosso idioma). Não parece mais caber um ensino-aprendizagem da PE com foco apenas na textualidade, ou melhor, em aspectos linguístico-gramaticais do texto escrito. É preciso pensar na textualidade atrelada à heterogeneidade linguístico-cultural. É o que propomos aqui.

Em nossa investigação, percebemos que as tarefas simuladas propostas aos nossos alunos, estavam repletas de implícitos linguístico-culturais difíceis de serem esclarecidos, não fosse uma análise de texto comprometida com a heterogeneidade e a textualidade. Esses implícitos precisam ser trabalhados pelo professor de PLE, tanto mais quando ele trabalha com turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural.

O fato é que os implícitos linguístico-culturais sempre estarão presentes nas tarefas, notadamente as simuladas. Cabe ao professor, se colocar na situação do aluno e até mesmo realizar a tarefa antes de propô-la à turma<sup>186</sup>. Dessa forma, ele pode perceber os implícitos de sua própria cultura envolvidos na tarefa (impossíveis de serem percebidos pelo aluno) e, assim, ajudá-lo de modo mais eficaz na hora de corrigir/avaliar seus textos escritos.

Esses implícitos podem ser trabalhados em sala de aula. O professor pode levar o aluno a investigar em comandos de tarefas, por exemplo, pressupostos e subentendidos (previamente estudados pelo professor), que fazem parte de nossa cultura educativa (como os percebidos na tarefa 4 do Celpe-Bras 2016/1). Os alunos estrangeiros precisam conhecê-los.

---

<sup>186</sup> Cf. Machado e Lousada (2010), sobre apropriação de gêneros textuais pelo professor.

Outra maneira de levar o aluno a conhecer um pouco da cultura educativa que está subjacente às nossas práticas docentes é incentivá-lo a perceber o contexto de produção de uma tarefa: quem escreveu, para quem, em que situação etc.<sup>187</sup> Isso porque qualquer tarefa produzida, em qualquer lugar do mundo, carrega no texto decisões dos atores sociais que a produziram. Essas decisões vêm com as experiências de mundo de quem escreve.

Recentemente, a prova do Enem foi alvo de discussões até no Congresso Nacional. Isso porque a prova do exame envolveu decisões, dos seus elaboradores, que estavam em discordância com as do atual governo. Ora, até mesmo a mais “simples” da tarefa, criada pelo professor menos politizado, carrega suas representações de mundo. Aliás, como afirma Freire (2001, p. 21) “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. Se as práticas de professores também carregam esses aspectos, o que dizer de um exame de proficiência como o Celpe-Bras? É importante que o professor compreenda e trabalhe a percepção do aluno sobre isso em suas aulas.

Precisamos também atentar para o fato de que nosso público de PLE não está em sala de aula para aprender aspectos gramaticais da língua portuguesa, mas para aprender a agir através da língua-cultura que está aprendendo. Esse agir carrega também implícitos linguísticos-culturais difíceis de serem identificados. É preciso aprender a ler mais do que os códigos linguísticos da língua alvo, é preciso ler os pressupostos e subentendidos inseridos em toda e qualquer ação de linguagem.

Para além da compreensão de implícitos culturais, defendemos a ideia de que o aluno precisa ser levado, também, a entender o seu papel social em tarefas simuladas em português. O contexto do aluno plurilíngue é muitas vezes distante do apresentado na tarefa simulada. Aliás, simular pode não ser comum para o estudante. Ele precisa perceber que, para algumas tarefas, é necessário acionar dois contextos (o “real” e o “simulado”) e identificar em cada um: local, destinatário, emissor e objetivo da tarefa, o que nem sempre é fácil. O aluno, com frequência, confunde os dois contextos – o que prejudica o desenvolvimento da tarefa simulada.

---

<sup>187</sup> Cf. Schlatter (2009), sobre atividades de resposta aos textos dos alunos.

As tarefas simuladas do Celpe-Bras têm sido motivo de preocupação de professores (-estagiários) de PLE que se preocupam com a certificação do aluno PEC-G no exame. No decorrer desse estudo, diversas vezes jovens docentes nos questionaram sobre maneiras de ministrar aulas para esse público. De fato, não existe uma prática prescrita para se trabalhar com esse público que resolva todos os problemas de sala de aula, sobretudo para lidar com frustrações/alegrias oriundas de questões culturais. Na verdade, não existe para nenhum tipo de público. O que há são orientações teóricas, metodológicas e até ideológicas que nos levam ou não a compreender a sala de aula de PLE como um espaço de diálogo intercultural que comporta a complexidade dos seres humanos. Aliás, “nenhuma esfera se deve subtrair à organização do diálogo intercultural, quer se tratem de bairros, de locais de trabalho, do sistema educativo e das instituições associadas, da sociedade civil [...]” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p.14).

É claro que a adoção de uma abordagem plural em sala de aula de PLE, por exemplo, é mais adequada do que uma tradicional, visto que privilegia a pluralidade de línguas e de culturas, como propomos aqui. O seu princípio básico é valorizar a diversidade de línguas-culturas a fim de facilitar o diálogo intercultural entre indivíduos de línguas-culturas diferentes, visando levar o aluno a desenvolver suas capacidades de interagir em situações de diversidade linguístico-cultural (comuns no mundo globalizado). Candelier e De Pietro (2011) citam pelo menos quatro abordagens que consideram plurais: a *conscientização para as línguas*, a *intercompreensão entre línguas*, a *didática integrada de línguas* e a *abordagem intercultural*.

Sobre a primeira abordagem, a *conscientização para as línguas*, os autores do QECRL afirmam que a sensibilização existe quando a escola dá espaço, também, a línguas que não tem obrigação de ensinar, quando “[...] Ela integra todos os tipos de outras variedades linguísticas, da família, do contexto... e do mundo, sem nenhuma forma de exclusividade [...]” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2007, p. 8).<sup>188</sup> Defendemos que a valorização das línguas em sala de aula, é primordial.

---

<sup>188</sup> No original: " [...] Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre [...]".

No que diz respeito à segunda abordagem citada, a *intercompreensão entre línguas próximas*, os autores do QECRL dizem que essa abordagem “[...] propõe um trabalho paralelo com várias línguas da mesma família, seja a família à qual pertence a língua materna do aluno (ou a língua da escola) ou da família de uma língua que ele aprendeu [...]” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, P.8)<sup>189</sup>. Acreditamos que a mobilização de línguas-culturas pelo aluno é fundamental durante o ensino-aprendizagem. É ao alternar, traduzir, comparar... a língua alvo com as suas línguas próximas, de referência, que ele resolve problemas de aprendizagem.

Ao tratar de *didática integrada das línguas*, o Conselho da Europa (2001) declara que o objetivo é levar o estudante a criar vínculos entre algumas línguas para “então, apoiar-se na língua primeira (ou na língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira, então nessas duas línguas para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira” (p. 7)<sup>190</sup>. De fato, a história languageira do aluno não desaparece no momento da aprendizagem de uma nova língua-cultura, ao contrário, pode servir de referência para uma aprendizagem mais consciente e eficaz.

No que concerne à quarta abordagem plural, a *abordagem intercultural*, Blanchet (2007, p. 21)<sup>191</sup> afirma que ela “se realiza pela adoção de uma ‘postura intelectual’ (certa maneira de ver as coisas) e pela implementação de princípios metodológicos na intervenção didática e pedagógica (certa maneira de viver as coisas)”. O autor ressalta ainda que o objetivo é de “prevenir, identificar, regular os mal-entendidos, as dificuldades de comunicação, devido à defasagem de esquemas interpretativos e até mesmo de preconceitos (estereótipos etc.)”<sup>192</sup>. A atitude intercultural tem sido uma de nossas premissas. É conscientizando/respeitando o aluno em relação as suas línguas e culturas que temos conseguido avançar em questões que antes provocavam conflitos em sala de aula.

---

<sup>189</sup> No original : [...] propose un travail parallèle sur plusieurs langues d’une même famille, qu’il s’agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l’apprenant (ou La langue de l’école) ou de la famille d’une langue dont il a effectué l’apprentissage [...].

<sup>190</sup> No original: alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l’école) pour faciliter l’accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l’accès à une seconde langue étrangère.

<sup>191</sup> No original: se réalise à la fois par l’adoption d’une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en oeuvre de principes méthodologiques dans l’intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses).

<sup>192</sup> BLANCHET, 2007, p. 21. No original: de prévenir, d’identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.).

Embora todas as discussões sobre abordagens plurais sejam importantes para a nossa reflexão, o certo é que sem uma relação, um diálogo, uma consciência intercultural qualquer trabalho docente com turmas heterogêneas está fadado ao fracasso. É necessário preparar o (futuro) professor de línguas e, notadamente, o de PLE, em particular, para o encontro de culturas a fim de que ele possa coajudar os discentes a resolver problemas de ordem cultural em sala de aula de PLE. Uma formação intercultural docente é o caminho!

Com esse estudo, evidentemente, não conseguimos abarcar todas as variáveis que provocam o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino-aprendizagem da produção escrita em PLE. Estamos conscientes de que a investigação é complexa. Nada do que foi feito aqui deve ser tomado como definitivo e acabado. De fato, como afirma Freire (2001), “uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política” (FREIRE, 2001, p. 26).

Entre erros e acertos, apostas e estratégias, chegamos até aqui. Nosso trabalho continua no âmbito do nosso Grupo de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC). Nossas ações futuras estarão focadas no aluno, na sala de aula, no contexto de heterogeneidade linguístico-cultural. Sabemos que ainda há muito que explorar. Percebemos isso quando começamos a dar voz ao nosso aluno. Agora queremos ouvi-lo mais. Temos plena certeza que ainda há muito a investigar na área que começamos a prospectar.

## REFERÊNCIAS

---

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers**. Paris: Anthropos, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité**. 2008. Disponível em: <<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdallah-pretceille.pdf>>. Acesso em: 10/06/2014.
- \_\_\_\_\_. **La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme**. 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>>. Acesso em: 30/07/2014.
- ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types prototypes**. Paris, Nathan. 1992
- APOTHELOZ, Denis ; BOREL, Marie-Jeanne ; PEQUEGNAT, Catherine. Discours et raisonnement. In: **Semiologie du raisonnement**. Berne, Peter Lang. 1984.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2ªed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Esthétique dela création verbale**. Paris, Gallimard, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Esthétique et théorie du romam**. Paris, Gallimard, 1978
- BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discursos e sua relação com outros conceitos do ISD. In: **O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas - SP: Mercado das letras, 2007.
- BASTOS, Amanda; SILVA, Fernanda; OLIVEIRA, Marcia. **Interculturalidade e avaliação formativa na preparação para a parte escrita do Celpe-Bras: uma proposta de sequência didática**. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/92351>>. Acesso em: 05/08/2019.
- BATISTA, Marcos. **O (Inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2652>>. Acesso em: 20/05/2018.
- BEACCO, Jean-Claude. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues – Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Éditions Didier, 2007.
- \_\_\_\_\_. Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. **Revue japonaise de didactique du français**, Vol. 3, n. 1, Études didactiques. p.1. 2008. Disponível em:<[http://www.researchgate.net/publication/49134262\\_Les\\_cultures\\_ducatives](http://www.researchgate.net/publication/49134262_Les_cultures_ducatives)>

et le Cadre européen commun de référence pour les langues>. Acesso em: 01/09/2015.

\_\_\_\_\_. Tâches, compétences de communication et compétences formelles. In: **Synergies Brésil**, n° spécial 1 – p. 97-105. 2010. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>>. Acesso em: 18/02/2013.

\_\_\_\_\_. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In: **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures-Approches contextualisées**. 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819)>. Acesso em: 20/12/2016.

BEMPORAD, Chiara. **Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères: la biographie du lecteur plurilingue**. 2010. Disponível em: <[http://doc.rero.ch/record/22250/files/067-84\\_Bemporad\\_def-bis.pdf](http://doc.rero.ch/record/22250/files/067-84_Bemporad_def-bis.pdf)>. Acesso em: 20/12/2017

BLANCHET, Philippe. **Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère**. Louvain, Peeters. 1998.

\_\_\_\_\_. **L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique**. 2007. Disponível em: <<https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>>. Acesso em: 20/08/2017

\_\_\_\_\_. **Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia**. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2053/2386>>. Acesso em: 30/12/2014.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris, Minuit, 1980

BRASIL, Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Nº 334 de 2 de julho de 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Assunto: CELPE-BRAS. 2013a. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30786644/do1-2013-07-04-portaria-n-334-de-2-de-julho-de-2013-30786638](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30786644/do1-2013-07-04-portaria-n-334-de-2-de-julho-de-2013-30786638)>. Consultado em 20/012/2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013b**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. 2013b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)>. Acesso em: 20/05/2018.

\_\_\_\_\_. **Guia do participante. Certificado de proficiência em língua portuguesa**. 2013c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2014/guia\\_participante\\_celpebras.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras.pdf)>. Acesso em: 15/04/14.



\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras.** 2016a. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>>. Acesso em: 15/04/18.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação n. 71, de 10 de agosto de 2016b** - republicação do processo seletivo 2017 para ingresso no programa de estudantes-convênio de graduação - PEC-G. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2016-pdf/47191-edital-pec-g-2017-republicacao-pdf/file>>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_. **Ofício-Circular nº 5/2016/CGRE/DIPES/SESU/SESU-MEC.** Brasília, 03 de fevereiro de 2016. 2016c. Disponível em: <[http://preg.sites.ufms.br/files/2016/08/SEI--MEC-0115104-Of%C3%ADcio-Circular-\\_.pdf-Celpe-Bras.pdf](http://preg.sites.ufms.br/files/2016/08/SEI--MEC-0115104-Of%C3%ADcio-Circular-_.pdf-Celpe-Bras.pdf)>. Acesso em: 20/12/2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações**

**psicolinguísticas** 2003. Disponível em:

<[file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/2344-7117-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/2344-7117-1-SM%20(3).pdf)>.

Acesso em: 20/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interacionisme sócio-discursif.** In: Calidoscópico, v.2. n.2, junho/julho, 2004, p. 113-122. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/32>>. Acesso em: 20/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2 ed. São Paulo: Educ. 2007a.

\_\_\_\_\_. A Atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007b. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD.** 2008. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37289>>. Acesso em: 20/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita.** 2010. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81244>>. Acesso em: 20/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski.** 2011. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:54954>>. Consultado em: 20/12/2017.

- \_\_\_\_\_. **A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano.** 2012. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81249>>. Acesso em: 20/12/2017.
- \_\_\_\_\_. **Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues.** 2013. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81256>>. Acesso em: 20/12/2017.
- \_\_\_\_\_. **Postface. Mais qu'est-ce donc qui advient... ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences?** 2015. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81439>>. Acesso em: 20/12/2017.
- \_\_\_\_\_. **Du texte et de la diversité de ses entours.** Essais, 2017, no. 12, p.211 a 222. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109528>> Acesso em: 20/12/2018.
- BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.
- BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. **Les textes. Statut, conditions de production et modes d'organisation.** 2012. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82426>>. Acesso em: 20/12/2017.
- CANALE, Michael.; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics.** 1980. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)>. Acesso em: 20/02/2018.
- CANDELIER, Michel. ; DE PIETRO, Jean-François. Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In: **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.** 2011. Blanchet, P. et Chardenet, P. (Dir.). Paris, Éditions des archives contemporaines. P. 261-273. Disponível em: <[http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819)>. Acesso em: 10/08/2015.
- CASTELLOTTI, Véronique; MOORE, Danièle. **Représentations sociales des langues et enseignements.** 2002. Disponível em: <<https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>>. Acesso em: 20/12/2015.
- \_\_\_\_\_. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In: **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.** 2011. Blanchet, P. et Chardenet, P. (Dir.). Paris, Éditions des archives contemporaines. Disponível em: [http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819). Acesso em: em 10/08/2015.

- CARPI, Elena. **Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle**. 2006. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-69.htm>>. Acesso em: 20/02/2018.
- CHAVES, Rose-Marie; FAVIER, Lionel; PELISSIER, Soizic. **L'interculturel en classe**. France: PUG, 2013.
- CHEVALIER, Christophe. **Traduction et didactique des langues**. 1994. Disponível em:<<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/890/Traduction%20et%20Didactique%20des%20Langues.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20/02/2018.
- CHOMSKY, Noan. **Aspects of the theory of syntax**. 1965. Disponível em: <<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>>. Acesso em: 20/02/2018.
- CICUREL, Francine. Figures de maître. **Le français dans le monde**. 2003, n.326. Disponível em: <[https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/introduction\\_a\\_la\\_didactique/Cicurel-Fig-maitre.pdf](https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Cicurel-Fig-maitre.pdf)>. Acesso em 10/02/2017.
- \_\_\_\_\_. **Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe**. Paris: Didier, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. 2001. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 20/02/2015.
- \_\_\_\_\_. **Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”**». 2008. Disponível em: <[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_I\\_D\\_PortugueseVersion2.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_I_D_PortugueseVersion2.pdf)>. Acesso em: 02/07/2018.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**. 2003. Disponível em: <[http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/GuideIntegralF.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/GuideIntegralF.pdf)>. Acesso em 02/07/2014.
- \_\_\_\_\_. **CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures**. 2007. Disponível em: <[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)>. Acesso em: 12/12/2015.
- \_\_\_\_\_. **Compétence Plurilingue et Pluriculturelle**. 2009a. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168069d29c>>. Acesso em: 02/07/2017.
- \_\_\_\_\_. **Education plurilingue e pluricultural comme un projet**. 2009b. Disponível em: <[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)>. Acesso em 02/03/2015.
- \_\_\_\_\_. **Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle**. 2009c. Disponível em: <<https://rm.coe.int/societes->

[multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d](#) >. Acesso em 02/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation.** In : **Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.** 2010. Disponível em: <<https://rm.coe.int/16805a1e56>>. Acesso em 02/03/2015.

CORDEIRO, Gláís. Leituras possíveis do ISD: Agir, produção de textos e trabalho. In: **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007. p. 65-75.

CORTIER, Claude. **Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures.** 2005. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm>>. Acesso em: 20/09/2015.

COSTE, Daniel. **La notion de compétence plurilingue.** 2001. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>>. Acesso em: 20/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle.** 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rdlc/2031>>. Acesso em: 28/09/2015.

CUNHA, Francisco Arimir; CUNHA, José Carlos. **As (im)pressões do aprendente no processo de apropriação do português língua estrangeira: proficiência e alternância de línguas em rota de colisão.** Revista Gragoatá (UFF), v. 22, p. 499-522, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33482/19469>>. Acesso em: 20/05/2018.

CUNHA, José Carlos; BASTOS, Amanda. **A influência de públicos plurilíngues e pluriculturais nas práticas de docentes de línguas-culturas estrangeiras.** (con)textos linguísticos , v. 11, p. 64-84, 2017. Disponível em: <[http://www.periodicos.ufes.br/?journal=contextoslinguisticos&page=article&op=view&path\[\]=15300](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=contextoslinguisticos&page=article&op=view&path[]=15300)>. Acesso em 20/08/2018.

CUNHA, José Carlos; SANTOS, Edirnelis. **Repensando o ensino da compreensão oral em turmas heterogêneas de língua-cultura estrangeira.** Brazilian English Language Teaching Journal , v. 7, p. 113-128, 2016. Disponível em : <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/24761/15385>>. Acesso em: 20/02/2018.

\_\_\_\_\_. **A Heterogeneidade Linguístico-Cultural em Turmas de Português Língua Estrangeira.** Raído (Online) , v. 7, p. 111-124, 2013.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.** Paris: CLE International, 2003.

- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
- DIAS, Maria Aparecida. **Um olhar sobre a velhice em “sangue da avó manchando a alcatifa” de mia couto**. 2013. Disponível: <<https://docplayer.com.br/10837305-Um-olhar-sobre-a-velhice-em-sangue-da-avo-manchando-a-alcatifa-de-mia-couto.html>>. Acesso em: 10/02/2017.
- DOLZ, Joaquim. **Multilinguismo e diversidade cultural: as identidades em diálogo**. 2015. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76746>>. Acesso em: 10/09/2017.
- \_\_\_\_\_. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. 2016. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81435>> Acesso em: 10/09/2017.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. P.125 – 155.
- DUCROT, Oswald. Pressupostos e subentendidos: Reexame. In: **O dizer e o dito**, p. 31-43. Campinas: Pontes Ed., 1987.
- DURKHEIM, Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de métaphysique et le morale. 1898
- ESPÍNDULA, Danielly. Carta do leitor: uma proposta de ensino. In: **Mídia, linguagem e ensino – Diálogos transdisciplinares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 278p. Disponível em: <<https://ebookspedrojoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/midia-linguagem-e-ensino.pdf>>. Acesso em: 20/05/2016.
- FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.
- FERREIRA, Michelle; CUNHA, José Carlos. Metalinguagem dos professores e dos alunos em turmas heterogêneas de português língua estrangeira. 2018. **THE ESPECIALIST**, v. 39, p. 1-16. Disponível em : <[file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/33749-114451-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/33749-114451-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em 20/06/2019.
- FOUCAUT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris, Gallimard, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 20/10/2018.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. In. **Estudos Avançados**. 2001. n.42. São Paulo, maio/ago. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 20/12/2018.

GAYA, Karina. **Atividades de compreensão oral como insumo para a produção oral/escrita em Português língua estrangeira: preparação para o exame CELPE-BRAS**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em:  
<<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4660>>. Acesso em: 20/05/2018.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GROSJEAN, François. **Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition**. 1993. Disponível em:  
<[https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/19/Grosjean\\_13-41.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/19/Grosjean_13-41.pdf)>. Acesso em: 20/01/18.

\_\_\_\_\_. **La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds**. 2008. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/1993-v6-n1-nps1964/301197ar/>>. Acesso em: 20/05/2018.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris, Fayard. 1987

HAGUETTE, Teresa. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2013. Disponível em:  
<[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias\\_Qualitativas.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias_Qualitativas.pdf)>. Acesso em: 20/10/2016.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence**. 1972. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

\_\_\_\_\_. **Vers la competence de communication**. Paris: Hatier-Credif. 1984

HURTADO ALBIR, Amparo. Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. In: A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir*. 1999. Madrid: Edelsa.

IGLESIAS, Jorge. **La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica**. 2009. Disponível em:  
<<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriaster/1-semester/sanchez.html>>. Acesso em: 20/01/2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade - O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. In: **Aprendizagem em foco**. Nº 38. 2018. Disponível em:  
<<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>>. Acesso em: 15/02/2018.

- LALLEMENT, Brigitte; PIERRET, Nathalie. **L'essentiels du CECR pour les langues**. 2007. Paris:Hachette.
- LEROI-GOURHAN, André. **Le geste e la parole**. Paris, Albin Michel, 1964/1965.
- LOPRIORE, Lucilla. **À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues**. 2006. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-85.htm>>. Acesso em: 20/02/2018.
- LÜDI, Georges; PY, Bernard. **Être bilingue**. Berne: Lang, 2013.
- MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. 2005. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola. P. 237 - 259.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In: **Linguagem em (Dis)curso**. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso: 20/05/2017.
- MAGALHÃES, Lázaro. PMB anuncia plano de defesa dos Warao: Após reunião com o ministério público, Zenaldo Coutinho assinou decreto. 2018. **O Liberal**. Belém, 18/07/2018. Caderno Atualidade, p. 5.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo: Cortez / UNESCO, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2003. Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%C3%A7a%20Bem-feita.pdf>>. Acesso em: 15/02/2017.
- \_\_\_\_\_. **La méthode. La nature de la nature**. Paris, Seuil, 1977.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF.,1961
- MOUSA, Ahmad. Acquerir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien. 2012. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.theses.fr/2012LORR0180>>. Acesso em: 20/01/2017.
- MUSINDE, Julen Kilanga. Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain In: **Biographie langagière et apprentissage plurilingüe**. 2015. Disponível em <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>>. Acesso em: 07/07/2016.
- NFUNDIKO, Justin ; LANGER, Arnim. **Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix: Une analyse du système éducatif congolais**. 2017. Disponível em: <<https://soc.kuleuven.be/crpd/files/working-papers/WP54%20Sheria%20-%20Langer.pdf>>. Acesso em: 20/10/2018.

PERCHE, Valérie. **Cultures éducatives: les zones de tension - Un exemple : le public chinois.** 2015. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rdlc/319>>. Acesso em: 20/02/2018.

PEREIRA, Luísa; GRAÇA, Luciana. Da conceptualização do contexto de produção e de sua produtividade na didática da escrita. 2007. In: **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológica.** Campinas – SP: Mercado de letras. P. 177 - 189.

PIAGET, Jean. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.

\_\_\_\_\_. **La construction du réel chez l'enfant.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937.

\_\_\_\_\_. **La formation du symbole chez l'enfant.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946.

PUREN Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** 1998. Paris: Clé International.

\_\_\_\_\_. **Conférence à l'Alliance Française d'Osaka, 27 mars 2010,** <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action;** essais d'hermeneutique II. Paris. Seuil, 1986.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. 2005. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola. P. 184 - 207.

ROST-ROTH, Martina. Promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue tertiaire – l'allemand après l'anglais. In: CONSELHO DA EUROPA. **Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais.** 2004. Disponível em: <<http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>>. Acesso em 10/12/2015.

SALES, Hellen. **A produção escrita em turmas heterogêneas de Português Língua Estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014. Programa de Pós-graduação em Letras. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5844>>. Acesso em: 20/05/2018.

\_\_\_\_\_. A heterogeneidade linguístico-cultural na produção escrita de aprendente de português língua estrangeira. In: **O ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso.** – Coleção ailP. vol. 2 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, p. 115-139.

SALES, Hellen; CUNHA, José Carlos. A pluralidade linguístico-cultural de professores de línguas e suas práticas de ensino. **A pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas.** 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v., p. 63-90.



- \_\_\_\_\_. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira.** Revista Moara, v. 42, p. 63-82, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2056>>. Acesso em: 20/05/2015.
- \_\_\_\_\_. O ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS In: **Anais do X seminário de pesquisa em andamento (SEPA)** - Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013, p. 71-91. Disponível em: <http://ppgl.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/ANAIS%20X%20SEPA%202013.pdf>>. Acesso em: 20/05/2018.
- \_\_\_\_\_. O impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da produção escrita em FLE In: **Anais do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários** - Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013, 555-565. Disponível em: <http://iv.ciella.com.br/>. Acesso em: 20/05/2018.
- SALES, Hellen; CUNHA, José Carlos; SOUSA, Washington. Aprendentesple: plataforma virtual no ensino/aprendizagem da produção escrita em português língua estrangeira – PLE. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários** - Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013, p. 450-460. Disponível em: <<http://iv.ciella.com.br/>>. Acesso em: 20/05/2018.
- SANTOS, Edirnelis. **A heterogeneidade linguístico-cultural em foco no ensino-aprendizagem da produção oral em português língua estrangeira.** 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4964>>. Acesso em 05/05/2018
- SANTOS, Edirnelis; BATISTA, Marcos; SILVA, Renata. Trajetória e Desdobramentos do Projeto de Português Língua Estrangeira: A Experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). 2015. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/203-trajetoria-e-desdobramentos-do-projeto-de-portugues-lingua-estrangeira-a-experiencia-da-universidade-federal-do-para-2006-2012>>. Acesso em: 20/05/2018.
- SANTOS, Headson; CUNHA, José Carlos. **Práticas docentes em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural.** Revista SOLETRAS , v. 26, p. 152-169, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7894>>. Acesso em 20/05/2018.
- SANTOS, Janderson. **Práticas de ensino de professores de português - língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural.** 2017. (tese de doutorado) Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10339>>. Acesso em 20/05/2019.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de linguistique générale** 1916.

- SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. 2009. Disponível em:  
<[file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/4851-15734-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/4851-15734-1-SM%20(2).pdf)>.  
Acesso em: 20/05/2017.
- SCHNEUWLY, Bernard. *Vygotski, l'école et l'écriture*. 2008. Disponível em:  
<<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>>. Acesso em 20/10/2016.
- \_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In:  
**Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras,  
2010, p. 19 - 34.
- \_\_\_\_\_. **Pour une conception plurilingue de la notion de “compétence”,  
“competence”, “Kompetenz”**. 2014. Disponível em:  
<<https://core.ac.uk/download/pdf/43666428.pdf>>. Acesso em: 20/12/2016
- SILVA, Fernanda; CUNHA Myriam. **Avaliação formativa na produção oral: análise de  
uma experiência em um curso de português língua estrangeira**. 2018. Disponível  
em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/50501>>. Acesso em: 20/06/2018.
- SILVA, Luciana. **Compreensão escrita em manuais didáticos de PLE**. 2011. 187 f.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e  
Comunicação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível  
em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3016>>. Acesso em: 20/03/2018.
- SILVA, Marina. Artigo de opinião. In: **Brasil Escola**. Disponível em:  
<<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/artigo-opinioao.htm>>. 2019. Acesso em  
11/03/ 2019.
- SILVA, Renata. **Processo de regulação na produção escrita em Português língua  
estrangeira**. Dissertação (Mestrado) - 2012. 111 [26] f. Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal  
do Pará. Belém, 2012. Disponível em:  
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11483>. Acesso em 20/05/2018.
- SILVEIRA, Cláudia; BATISTA, Marcos. 2007, p. 120. Disponível em:  
<<https://docplayer.com.br/7659424-10-a-jornada-de-extensao-na-ufpa-extensao-universitaria-e-politicas-publicas-anais-area-tematica-educacao.html>>. Acesso em  
20/05/2018.
- SOUZA, José. **Tradução e ensino de línguas**. 1999. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9293/6647>>. Acesso em 10/02/2018.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa  
em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAN DYK, Jeanne. **L'intérêt de l'enseignement de la traduction à vue à des apprenants  
de FLE**. 2007. Disponível em:  
<<https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/24945/Complete.pdf?sequence=9>>. Acesso em 10/02/2017.

- VIGNER, Gérard. *Ecrire en FLE – Quel enseignement pour quel apprentissage ? Le Français dans le monde. Didactiques de l’écrit et nouvelles pratiques d’écriture*. Paris: FIPF. 2012. p. 14 – 33.
- VILAÇA, Márcio. *Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações*. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/501-1851-1-PB.pdf>. Acesso em 08/02/2016.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensée et langage*. Paris, Edition Sociales (1934/1985).
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. (1947-2002). Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 01/06/2012.
- WEINREICH, Uriel. *Langages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Paris, Mouton & Co., 1968. Disponível em: [https://www.academia.edu/39358679/Uriel\\_Weinreich\\_-\\_Languages\\_in\\_contact.\\_Findings\\_and\\_problems\\_1979\\_1](https://www.academia.edu/39358679/Uriel_Weinreich_-_Languages_in_contact._Findings_and_problems_1979_1) >. Acesso em: 20/05/2018.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *tractatus logico-philosophicus*. Paris, Gallimard, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Investigations philosophiques*. Paris, Gallimard, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Remarques philosophiques*. Paris, Gallimard, 1975.
- WLOSOWICZ, Teresa. La représentation des éléments culturels dans le lexique mental plurilingue. In: *Synergies Chili* n°9 – 2013, p. 119-132. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Chili9/Wlosowicz.pdf>. Acesso em: 01/06/2016.

## ANEXOS

### ANEXO A. Textos utilizados no Capítulo 1 de análise

A1/2017 (As marcas de alternância de línguas-culturas)

FALAR MUITAS LÍNGUAS É UMA BENÇÃO.

Falar, entender e escrever muitas línguas é a coisa mais estranha e inexplicável que existe para mim. É só uma benção de Deus. Eu falo cinco línguas, o francês, o português, o inglês, o fon e o mina, eu entendo ~~isto~~ três outras com adição ~~de~~ aquelas que eu falo mas só sei escrever em quatro, francês, português, inglês e fon.

Até hoje, não sei como consigo isso, esse plurilíngüismo. Aprendi o francês desde a casa com meus pais. Minha língua materna que é o fon, é uma língua complicada para mim, mesmo que eu nasci e cresci com falantes de Fon. Essa língua tem tantos verbos, tantas palavras e um vocabulário grande.

Mas apesar dessa complicação, é a língua que eu amo mais. Quando falo Fon, me sinto livre, sempre compreendida. Eu me sinto muito bem.

Aprendi todas as línguas que eu falo com minha mãe, além disso que comecei com a minha mãe.

Mas o francês, o inglês e o português, aprendi elas na escola e na universidade. E dependendo do contexto e do local, eu falo várias as línguas. Isso é mais frequente com quando estou com meus colegas. Com minha família, falo duas línguas principalmente, o francês e o Fon. Essa alternância acontece mais quando eu falo, é muito raro na escrita. Eu faço isso para me explicar ou quando a pessoa não entende. Por exemplo o francês e entendo o português, eu falo o português para que nós podemos entender.

Quando eu estava aprendendo o francês, não era permitido de falar o fon ou outras línguas e foi a mesma coisa com o inglês e o português. Era só permitido de falar outras línguas fora da escola.

Mas falar muitas línguas pode dar confusão quando as línguas têm semelhanças. Por exemplo, o português e o francês têm a mesma origem e algumas vezes quando escrevo em português, há inclusão de algumas palavras do francês e é a mesma coisa

\*As outras línguas, mine, gaul, celtic, nayo, não me fazem sentir nada. Apenas elas só para poder comunicar com os falantes porque vivia sempre mudando de cidade então era necessário para mim, pois todos não falam francês no meu país.

Falando de português, cada dia eu mudo em comparação ao falante de português. Sempre preciso uma adequação melhor para poder falar como uma nativa da língua. Escrevendo em português, eu preciso a grafia. Para mim, deve ser mais do que lida em escrito (como no oral) para conseguir meu objetivo. Quando estou escrevendo em português, eu me concentro o máximo possível. Mas para as outras línguas e principalmente em francês, eu vou a vontade, sem medo de errar porque domino essas.

E em nenhuma língua, exceto o Fon, a escrita foi difícil. A mais fácil foi aquela do português só que eu me concentro muitíssimo mas fora disso foi muito fácil porque essa grande semelhança entre com o francês. Por exemplo, a frase "eu sonhei com você" é quase mesma em francês. Só que em francês não é possível "sonhar com" mas é "sonhar de". Mas no final, as duas frases têm o mesmo sentido.

Para mim, cada língua que eu conheço tem uma significação. O fon é minha língua de raiz, quando estou mal ou com raiva, consigo me expressar melhor em fon. O francês e o inglês evocam amor, sentimentos e inteligência, romance. As outras, não gosto muito delas elas evocam só uma necessidade em algum momento. O português também é uma necessidade e também gosto de cantar em português os gospel.

nations. Porque aprender uma língua não é como uma tarefa de matemática ou o resultado vai ficar o mesmo se você usa duas maneiras de fazer-la. É preciso importante e estudar bastante para resolver esse problema de conseguir os outros porque a língua na minha opinião muda todo dia. Falando desta expressão "pensa em português" para mim é muito interessante e uma necessidade que preciso fazer para não ficar traduzindo as palavras de uma língua para outra.

Porque geralmente não dá para fazer desse jeito e a alteração das palavras por de um idioma para outro sempre não faz sentido com o que quero dizer ou expressar. Embora, a concordância não

faz sentido porque as duas línguas não são semelhantes, até que a gente pode

falar da base ortográfica. Pois estes dois idiomas além da base ortográfica, haverá o mesmo problema de significação das palavras que podem ser parecidas mas que vão ter diferentes sentidos. Por isso vale muito

pensar em português porque se eu me focar só naquela tradução eu não posso me fazer entender para os outros se o que eu quis dizer por exemplo não existe nessa língua.

Na verdade essa expressão é um canal para falar mesmo se você tá errando e depois por ter corrigido. Assim você vai adquirir a versão correta do que você quis dizer.

Então, essa expressão faz muito sentido por causa que as línguas não têm a mesma origem e que eles não passam dizer a mesma coisa. É que está aprendendo um idioma deve se focar e andar com essa expressão dependendo de qual quer idioma que nós estamos aprendendo.

Eu acho que é uma construção que está se melhorando cada dia. Cada dia eu aprendo algo de novo (gramática, vocabulário, etc. soltando).

• Com foco no exame Celpe-Bras:

Não mudou, só que é uma pressão para aprender rapidamente e mais.

• Como achava que seria escrever em Português, antes de chegar aqui no Brasil?

Achava que seria fácil porque muitos conseguiram e também como eu ia viver onde a língua está falada seria mais fácil.

• Como foram as aulas de escrita durante o curso de PLE:

Foram muito boas, é <sup>por causa</sup> graças a elas que eu escrevo bem hoje. Foram muitas ~~as~~ aulas todos dias e <sup>cada</sup> aula foi necessária. Cada professor ensinou o que ele tinha e essa mistura deu bom. Muitas tarefas para casa, mas eu fazia cada vez porque entendo a importância. Pessoalmente eu sou aluno da ~~ciência~~ ciência e achava a escrita difícil para mim.

• O que mais dificultou a sua aprendizagem durante:

A falta de prática, falta de rigor e também não teve uma competição entre os alunos.

Produzir textos para o trello foi uma experiência benéfica, porque eu não conhecia essa maneira de trabalhar. Demorei um pouco tempo para conseguir usar ele. É um prazer para mim em ver tudo exposto para os meus colegas porque é bom saber que alguém vai ler meu trabalho e se inspirar dele. Isso me motivou também porque eu sabia que meus colegas iam ver trabalho então é melhor dar o melhor de mim. Não teve problema com colegas por causa do trello. O trello ajudou minha aprendizagem em muitos sentidos: a organização, a não perder tempo em aprender.

de se vestir é bem diferente e isso me mostrou quanto a cultura brasileira está bem diferente da minha cultura. Mas tenho que se adaptar mas não é esquecer a minha ou deixar lá. Essa influência não foi e tão pesada mas somente uma outra aquisição. A maneira de ensinar aqui no Brasil é diferente daquela do meu país porque o respeito e a consideração do professor como Deus ou único sabio deixam influências e consequência. Ai comparando essa maneira por exemplo com o Brasil é bem diferente mesmo que seja quase a mesma estratégia.

Como dificuldade maior que eu já encontrei é o uso ilimitado das gírias para os nativos que deixam os estrangeiros com muito problema especialmente na fala. Nada de formal é usada pelos nativos até mesmo na faculdade onde o professor também emite a linguagem informal e isso atrapalha muito o desenvolvimento na fala dos povos estrangeiros e especialmente meu caso. Para mim, nada destas dificuldades afetaram minha aprendizagem porque na minha opinião elas não um meio para alcançar meu objetivo como essa dita popular que disse:  $\neq$  Nada acontece por acaso.



Na hora quando eu quero escrever o português eu fico muito concentrada pela forma, as palavras, as pontuações, a tonalidade. Em breve, tido que vai deixar meu texto com muito precisão porque eu gosto de usar muito a linguagem formal. Eu não consigo bem me defender no texto informal porque tenho muito medo de ficar mais informal.

As vezes eu tento de traduzir em francês para relacionar em português. Mas eu não acho que eu tenho que formatar meu pensamento antes de escrever em português.

Na sala de aula, os professores pedem sempre de pensar em português e não na nossa língua materna antes de escrever em português. Para mim, no sei como nós podemos conseguir fazer isso, não sei como pensar em português já que é uma língua bem diferente do francês mesmo se nós pensamos que as palavras são parecidas. Mas isso não quer dizer que é fácil para as pessoas que falam francês de falar português.

Em português uma palavra pode expressar no vários contextos, mas é muito raro de encontrar isso em francês.

Para mim pensar em português não faz sentido porque não sei como que é para fazer. Eu nunca falei ou ouvi essa língua ultimamente. Assim não sei como conseguir essa tarefa.

Para me o português é um pouco difícil na fala do que na escrita. Mas quando eu traduzo em francês antes de relacionar em português porque as vezes eu preciso disso. Não sei como dizer em português para que todo dar certo.

O Português mudou minha personalidade porque estou aprendendo essa língua com sua cultura. A cultura brasileira me mudou porque tem coisas que existe em português mas que não existe em francês. Tem palavras que não pode se definir em português.

Na sala de aula os professores me deixam muito animada e tenho muitas confiança, muitas determinações.

Nas as atitudes dos colegas às vezes me deixam com uma grande tristeza.

Por exemplo, quando eu faço errado eu faço muitos erros e eles riem de mim, isso me deixa desanimado e com raiva.

Bom, conheço com certeza eu subi o choque cultural. A cultura brasileira é bem diferente da minha, mas me deixa desanimado de querer voltar para o meu país, não, isso nunca aconteceu comigo porque eu estava bem preparada psicologicamente. Não foi uma surpresa tanto grande.

A maneira de ensinar no Brasil foi o primeiro motivo que incentivei para viajar lá. Do jeito que as aulas são dadas não são iguais do meu país. Porque aqui os professores têm muitas vontade de dar sua matéria pois que eles amam-lo. Eles fazem todo possível para que a última pessoa consegue entender o que é para fazer ou para entender.

Na minha produção escrita o que me desanima é quando eu não consigo entender as tarefas, os vídeos, ou os áudios.

Nas minhas vezes nunca me deu vontade de voltar para casa.

1) No meu país nós estudamos a estrutura de cada tipo de texto e depois fazemos prática com as tarefas.

Quando eu sento ~~uma~~ <sup>uma</sup> dificuldades na hora da produção escrita eu peço ajuda para poder desenvolver minhas ideias. Para poder organizar minhas ideias e para não errar.

Quando um aluno não consegue realizar uma tarefa ele tira uma nota baixa e depois da correção daquela tarefa ele vai entender mais.

2) Sim no Brasil eu sento muito vontade de pedir ajuda para os professores porque eles estão lá para nos ajudarem. Porque eu explico com muito calma, muito paciência e muito carinho.

3) A diferença na maneira de ensinar no meu país e no Brasil é que no Brasil os professores se preocupam mais dos níveis de cada um dos alunos. Mas no meu país eles se concentram sobre a média esquecendo cada um dos alunos. Isso acontece só na universidade.

Mas eu gostaria que a aula de produção escrita no Brasil sejam feitas com muitas atividades, muitas orientações.

As aulas estavam mais ridas mas agora eu estou conseguindo escrever os textos com menos dificuldades.

### Minha Observação

Ante de chegar aqui, não sabia que o Brasil é um país muito legal e o ensino também. Aqui no Brasil, descobri que os alunos podem ter relações amigáveis com professores. Sou do Benim, um país que se preocupa muito da educação das crianças. O problema é que em fim de ter de bons resultados, os professores são muito exigentes. Então, os alunos quem tem medo não conseguiram para aumentar essa mania de fazer, lá é uma coisa. Têm também muita disciplina. Mas a <sup>universidade</sup> <sup>destruiu na universidade pública</sup> as coisas se complicaram porque não fala de sala mas de "amplic"

os alunos são muito por essa coisa, os professores não conseguiram para cuidar de seus alunos. Então cada pessoa é livre de fazer o que ele quiser, o professor não dá nada porque é sua vida, o final é a pena percebida no seu resultado. No meu país, a matéria dos professores são chamado "meio Deus" depende da sua disciplina. Porque? Porque em primeiro lugar, eles são muito velhos e o segundo-lugar têm muito conhecimentos, então não sei porque realmente, mas não tem um relação amigável entre professores e aluno, mesmo no jeito de falar em sala você vai perceber. Não é assim aqui no Brasil. Aqui os professores, apesar que os alunos são na universidade cuidam deles e podem mesmo voltar sobre um curso que eles não conseguiram para entender antes de iniciar o novo material. Quando eu cheguei aqui, tentei tinha muito medo porque achava que estaria a mesma coisa de ensino do que no meu país. Mas graças a Deus não foi assim.

12/09/17

Ben, primeiramente, eu moro no Brasil, um país falante de português, então é mais fácil de viver o português. O conceito viver em português não é literalmente o que parece ser, mas sim, viver como se você nunca fosse um francês ou inglês. De forma clara, quero dizer, quando você acorda de manhã, você fala em português sem perceber que para você, é uma língua estrangeira, conversa com seus amigos em português, ir no supermercado falando português, descrever um produto em português para um agente até que ele te dê o nome certo, pedir informações, localização, tentar fazer amizade brasileiro. Em uma palavra: depender do português, se sentir inútil sem o português e ver sua vida uma mixaria sem o português. Por mais que seja difícil falar com seus amigos em português, eu faço o máximo para falar essa língua 24 horas por dia.

Para melhorar meu escrito, eu faço texto do que aconteceu no meu dia (faço todo noite) e eu mesmo corrijo amanhã antes de entregar para um professor se tiver. Depois de fazer um relatório do meu dia, eu assisto um filme em português!

para melhorar minha compreensão e eu faço um resumo escrito desse filme. Eu converso por mensagem com brasileiros, o tempo todo.

Quando me falo "penso em português" a única coisa que eu faço e contextualizar a situação em português e eu percebo que dá diferente resultado.

A prova disso é que a expressão que eu dei em português não teria sentido nenhuma se eu traduzisse em francês. É a expressão "se não for para cozinhar, não tempere", imagina um contexto francês e eu falo para meu amigo "si ce n'est pas pour cuisiner, ne tempère pas", acredito que ele vai até achar que sou louco. Mas quando vou deixar o francês de lado e vou tentar entender essa expressão me baseando no português apenas, eu acabarei achando uma explicação certa.

Então eu acho possível pensar em português e absurdo comparar as línguas quando for para viver só uma língua, no caso, o português.

Escrever em português foi pra mim, uma experiência maravilhosa. Com foco no exame Celpe-Bras e não sabia que nós podemos saber escrever uma língua nova desse jeito para conseguir a nossa prova. Esse jeito de refazer as tarefas, corrigir o simulado feito cada vez, saber o que nós podemos escrever eu não para ter uma boa nota. Antes de chegar no Brasil para mim a gente, vai aprender, escrever a língua por meio de ditado mas não era assim. Eu fui surpresa de aprender de uma maneira certa uma língua nova, foi muito legal as aulas de escrita durante o Curso de PLE, Isso me facilitou pra distinguir uma carta de opinião, de uma carta de letter, uma carta de divulgação como escrever um email, e como organizar um texto, e as ideias também. Essas aulas de escrita abri os meus olhos sobre muitas coisas por exemplo como escrever um introdução, desenvolvimento, e conclusão também. Durante minha aprendizagem, eu eu não senti nenhuma dificuldade, o curso foi bem denso, normal, organizado e objetividade também. Eu adorei.

A minha experiência com as línguas estrangeiras

A língua é um dos elementos mais determinante de uma cultura. É um código composto de palavras e de sons que permite aos entendedores de se expressar e de comunicar. Quem entende várias línguas tem a liberdade e a possibilidade de interação com várias culturas.

Aprendi o francês, o espanhol e o inglês na escola no meu país, mas aprendi o português no Brasil com meus professores e com os brasileiros. O fon é a língua materna dos meus pais e foi a primeira língua que eu falava, antes mesmo de começar a escola.

A alternância das línguas faz parte do meu dia-a-dia no meu país.

Eu podia falar francês com quem foi escolarizado, e fon com a família ou os dias se a pessoa com quem estou falando entende os dois.

Nas de fama específica eu falava exclusivamente francês com meus professores ou nas áreas de trabalho oficiais, nos serviços.

Eu falava fon com a família, mas falo os dois ao mesmo tempo com meus amigos e colegas pois é bem divertido.

A alternância é só na fala. Não posso alternar na escrita. O texto não fará sentido. Mas às vezes, podemos citar uma expressão de outra língua para explicar melhor algo.

Alternar as línguas depende do nível, da importância da pessoa com quem estou conversando e também da área da discussão e o assunto da conversa.

Eu cheguei aqui no Brasil para o curso de português adaptada, depois de todo mundo na Venezuela, não sabia falar nada nenhuma palavra em português. A primeira aula foi horrível, não estava entendendo nada. Quando cheguei em casa naquele dia eu chorei muito mesmo estava com muitas dúvidas. Mas na segunda aula alguma coisa aconteceu os professores começaram falando comigo, eles me ajudavam sempre presente, isso foi incrível porque no meu país <sup>(Chenorm)</sup> não era assim, de jeito nenhum. Quando você chegou a lá: você

você já sabe o que vai fazer. Ninguém vai se preocupar de você e perder tempo te explicando de novo o que ele já explicou isso é uma diferença muito grande que eu acho legal, muito legal. Além disso aqui no Brasil nos temos sala de aula grade tem pouco alunos e o professor conhece todos os alunos então a relação entre professor e aluno é mais simples e ele pode ajudar de maneira mais efetiva e claro o aluno dele quando tem dificuldade porque já conhece bem seu aluno. Esse ambiente é muito boa. Nos temos também



Para falar de como eu me sinto falando em cada uma das línguas que eu consigo, posso dizer que eu me sinto diferente em cada uma delas.

Que seja, Fon, Baun, Yorubá, Mina, Francês, inglês e o português, para mim cada uma desses idiomas tem algo de diferente, algo especial, que não pode

Na escrita, acontece também se explicar realmente, algo que só pode se sentir porque quando se comunica em uma língua você não somente fala a língua, também vive uma cultura.

Na escrita, acontece a mesma coisa comigo. Quando eu escrevo, eu penso em uma língua, eu penso nesta língua. Cada língua traz <sup>para</sup> aquele que a usa seu jeito de pensamento.

Sim comparo língua sim, é natural.

Eu aprendi as línguas que falo desde criança com a família. Cresci falando com a família. Aconteceu naturalmente.

Na verdade não tem um momento específico em que eu costumo alternar línguas. Eu uso sem pensar na verdade, a língua que vem primeiro a minha mente.

Não há um motivo principal que me leva a alternar línguas. Isso ocorre naturalmente quando estou falando com as pessoas que eu convivo bem (a família, amigos) mas quando estou falando com um professor por exemplo são situações mais formais eu uso só uma língua, a língua adequada à situação.

Primeiro, quero dizer que eu tenho um grande respeito para todas as meus professores e gosto muito de todos.

Por um lado, já tem tantos preconceitos e estereótipos negativos e o respeito da gente é de certo contendo com que a gente lida no cotidiano eficientemente aqui no Brasil e às vezes a gente lida com isso também na sala de aula, vindo de uns <sup>meus</sup> professores sem ser intencionalmente, sem ser de propósito.

Tudo isso é muito chocante para mim, me deixa muito desanimado e triste a ponto de querer voltar para o meu país.

Por exemplo, uma <sup>na sala de aula</sup> vez/uma professora perguntou "você <sup>viu</sup> viu aqui no Brasil de barco né?" como se a gente tivesse vindo aqui clandestinamente e de barco.

Também, na sala de aula uns/unas professores/as falaram para a gente de propósito como se nossos sistemas educar <sup>não há</sup> no nossos países, não fossem de qualidade, como se a gente não tinha nada na cabeça e que nós não temos nenhuma noção ou conceito de como é estudar na universidade. Isso desanimar pois ~~na~~ por exemplo eu era

## "O GRANDE ESPAÇO ENTRE O SYSTEMA BENINENSE E UM BRASILEIRO"

Cada país do mundo tem o seu próprio jeito de ensinar e de aprender porque o sistema educativo é diferente.

É o caso do meu país o Benim que tem algumas semelhanças mas também algumas diferenças com o sistema educativo brasileiro. No Benim como no Brasil há escolas, universidades públicas e particulares. As escolas particulares são melhores do que as públicas porque nas escolas públicas tem greve, falta de professores e materiais de aula. Mas a maioria das universidades públicas são boas e famosas como aqui no Brasil. Nas universidades beninenses, há muitas salas pequenas como aqui no Brasil mas também muitos auditórios que podem guardar de 300 até 1000 estudantes e sem momento o professor para fazer dar as aulas. Ao contrário do Brasil que tem maioritariamente salas pequenas por menores estudantes. Cada estudante tem a sua própria cadeira e há um professor que pode olhar toda a sala e manter o ordem ou a disciplina durante a aula. É a melhor maneira porque a sala é bem espaçosa e confortável e tem um bom ambiente. Mas as pessoas aqui no Brasil gostam muito de trabalhar em grupo, que eu não gosto pessoalmente porque têm pessoas que não participam, elas elas esperam as respostas de outros ou não querem tentar compreender a minha resposta e querem manter obrigatoriamente as respostas delas como justas. O melhor será de fazer mais trabalhos individualmente. Outra coisa que eu gostei muito no Brasil é a relação entre os professores e os alunos. Ao contrário do meu país onde é difícil de comunicar com os

professores fora da sala de aula porque eles não dão os números deles no caso que os alunos vão precisar procurar de alguma coisa, no Brasil, os professores deixam os números deles para qualquer coisa que você precisaria de eles podem criar um grupo whatsapp para comunicar com os alunos. É incrível. Os professores são muito perto dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Além disso, a maneira de ensinar é bem compreensível e mais divertida. Eu gostei também dessa maneira de ensinar.

Nós podemos mudar algumas coisas do sistema educativo do Brasil para se inspirar de algumas coisas do sistema educativo do Benim como a relação entre professores e alunos e também a organização da sala de aula. Mas aqui no Brasil, o problema a resolver é um pouco o trabalho do grupo e o trabalho individual. Eu quero mais trabalhos individual individual do que trabalhos do grupo porque não é todo mundo que tem vontade de encontrar colegas que têm vontade de fazer um bom trabalho de grupo.

Diferença entre a maneira de ensino na escola beninense e brasileira é gritadora.

Cada país tem sua maneira de ensino aos alunos para ter uma boa educação. No meu país Benim essa maneira é diferente daqui. A primeira coisa quando você chega na escola ou universidade tem bandeira do nosso país que pode ser na coração da escola ou no lugar bem parecido e cada segunda-feira os alunos cantam hino nacional já são os professores que ensinam. A relação com os professores são difícil depende se você está no colégio é fácil porque os professores são amigável e gostam de interação com os alunos mas na universidade é difícil porque os professores a maioria são duros eles deem aulas não relação com eles. Mas aqui no Brasil é muito diferente porque os professores são muito amigáveis com os alunos, tem preocupação eles são lá para falar e explicar. Os professores a maioria gostam de interação com os alunos. Sobre a limpeza da escola ou seja da sala é só os alunos que fazem isso. A limpeza se faz cada dia. Tem os alunos que fazem amanhã ou tarde e é o responsável da sala que fez uma lista constituída dos grupos de cada dia e tempo. Tem também os alunos que fazem limpeza da mesa dos professores (meninas) e do quarto (meninos mais malto). Aqui não tem porque aqui tem as pessoas específicas para fazer isso.

Falado sobre as situações de sala de aula, no Brasil, a maioria dos professores dão ensinam muito bem mas tem algumas professoras que eu acho que por momento eles não têm o nível de ensinar, falei assim porque as vezes eles se confundem ou ensinaram muito mal por exemplo quando nós perguntamos algo elas não falar não sei ou responderam mal ou o contrário.

Com atitude das colegas, isso acontece bastante, como você já sabe, os alunos que estão aprendendo não podem ter o mesmo nível vai ter alguns mais esperto e outros mais ou menos esperto então a pronúncia de algumas palavras são errada e aí as colegas não rir de você de lá você vai ficar com raiva. Isso já aconteceu comigo e eu também já ria de algum na sala de aula então, pra mim, isso não é nada.

Aprendo com as músicas, filmes, na sala de aula e a leitura de alguns livros mais eu odeio a leitura então por isso não leio muito mas neste momento estou lendo muito pois, tenho o problema com a gramática e a concordância na fala, outra dificuldade é que tenho o problema de ouvir os áudio das provas velp-teras.

Eu sinto alguma dificuldade para escrever a língua porque eu penso no francês antes de traduzir em português ou uso google tradutor e as vezes não tem sentido e eu sou estar com medo ou estresse quando eu escrevo uma tarefa e não pode formatar meu pensamento porque fazer o curso na minha língua.

Eu sinto muito (Desole).

Mais foi um experiência legal para me de aprender essa língua.

12/09/17

Para melhorar a minha escrita em português eu escrevo testes e me minha tutoria corrigir para me só que agora não tem e não escreva, só na sala da aula. Os professores tem um habilidade e que eles falam pensam em português vai te ajudar e é melhor é verdade mas o problema é que como é uma nova língua que eu aprendo ~~está~~ bloqueada as vezes e uso minha língua. Tem certa coisas que eu não entendi bem e traduziu em francês.

Por Ex: o comando para escrever um teste ou traduzir algum palavra do teste para bem entendi para poder escrever o teste.

Eu sinto medo para escrever um teste em português porque como é um nova língua não entendi bem e eu estou embaraçado, e como você não conhece nada, não tem um conhecimento satisfatório e é frustrar. tem vergonha, na verdade quando eu compare francês e português não me ajuda tudo de boa porque as vezes tem sentido mas as vezes não mas as pessoas podem entender mas a menos.

Aprender a língua Portuguesa foi  
 maravilhosa para mim só um moment  
 tipo 3 mês depois não entendi quase nada  
 e tenho medo às vezes me matava que  
 vai dar também meu amigo quase  
 chama expedir me matava porque eu falei  
 como ele ~~chamava~~ não <sup>entende</sup> que os professores  
 não falavam com nós falavam bem não  
 conseguia entender e tinha medo de  
 perguntar e vergonha também caso os  
 colegas entendem e quando você pergunta  
 eles sabem e como você que não entende  
 eles te deixam estavam chata com esse  
 comportamento e ou se você pronuncia ruim  
 tudo mundo começa para rir de você.  
 E eu fiquei chocada com esse comportamento  
 Tem um dia o professor me perguntou um foi  
 uma pergunta simples mas como não entendi  
 com dificuldade para responder e uma colega  
 falou que eu sou vergonha para eles que era  
 uma coisa simples eu não posso responder  
 E também se você está em junto na  
 sala e os professores perguntam eles traduzem  
 porque eles falavam que eu sei que você não  
 entende esse comportamento me deixa muito  
 ruim e chata triste e por isso quando gosto  
 falava com eles mesmo em sala de aula

## MINHA EXPERIÊNCIA FORO DO PAÍS

Quando eu cheguei aqui no Brasil, eu me senti triste porque é a minha primeira vez de estudar fora do meu país e meus pais. Eu fiquei dois dias só para pensar como é o sistema de educação.

Mas, o dia que nessa aula iniciou, a maneira que os professores nos recebemos, eu fiquei surpresa e o mesmo tempo eu me senti no outro mundo, é outra realidade do que eu pensava. Eles trouxeram bolo, suco, refrigerante e alguns doce para nos deixar bem vindo e explicar como a aula vai ser dar durante o ano. Eu acho que é uma boa coisa porque isso pode deixar alunos vir para a aula todos dias. Desde esse dia, eu percebi que tenho um desafio para levar. Na essa condições, nos temas que trabalhar. Na sala de aula cada aluno tem uma cadeira para se sentar e o professor em meio de vocês para dar aula, aí ele sabe quem falta ou quem está na sala. Todos os professores são prontos para te receber em qualquer dúvida. Para dar aula, tem uma data show que permitir todos os alunos de assistir principalmente eles que não têm livros.

Essa coisa é diferente no meu país, você não vai ver nenhum professor ter trazer qualquer coisa o primeiro dia de aula. Na universidade, há das faculdades que são compostas de 500 alunos, as vezes alguns deles não acham cadeira, eles têm que ficar com pés para assistir aula. Não é toda tempo que têm data show. Os professores não se preocupam de quem falta ou quem não entendi, por eles é só dar aula, não querem interação com alunos. Mas há há exceções não é todos que são assim.



## MINHA VIDA DE ESTUDANTE.

Bom dia professora. Quando eu comecei universidade no meu país, encontrei algumas coisas diferentes e outras parecidas, do que ao Brasil. No primeiro, lá na República Democrática do Congo eu tinha até 3 aulas por dia de 8h30 até 16h30 e com um intervalo de 12h a 14h. Os professores vinham, ensinavam rapidamente e quando hora chegava para eles de sair, eles saíam. Eu não tinha afinidade com eles como aqui no Brasil onde eu posso conversar com os professores, lhes pedindo de recomeçar ou explicar as lições que não compreendi. No segundo, no meu país uma sala de aula pode ter até 500 alunos com somente um professor. Este professor usava o microfone, mesmo com esse instrumento, não dava para entender o que o professor estava dizendo; contrário ao Brasil, em uma sala há pouco estudantes e com esse sistema, eu posso compreender e aprender com facilidade. A tecnologia daqui é avançada do que a República Democrática do Congo e por causa disso que tem essa diferença. Mas os alunos, às vezes trabalhavam em grupo com aqui. No terceiro, é a língua. Eu sempre estudava em francês, mesmo com os problemas que enunciei em Lima, eu me esforçava para entender porque eu conhecia a língua. Quando vim para cá, já sabia que era um país onde as pessoas faziam tudo em português, e por isso, já me preparei mentalmente. É verdade que tenho muitas dificuldades em português mas eu acho também que estou melhorando do que ao início. Tem pessoas que me ajudam. O que eu faço é só falar mais alto para facilitar de me entender e as permitir de me corrigir. Exeço todo que passa na minha cabeça e entrego ou mando aos professores ou meus amigos que já têm conhecimento dessa língua. Eles corrigem e me mandam de novo explicando onde errei, dizendo: vai estudar os pronomes, os tempos verbais, a gramática portuguesa e tudo vai dar certo.

O trabalho de produção escrita no meu país é diferente daquele do Brasil. No Senegal, a língua escrita ~~é~~ é francesa. O trabalho da língua escrita começa enquanto a criança entra na escola. Os professores utilizam algumas materiais como um livro de produção escrita chamado "Sidi e Rama" que nós lemos diante do professor antes de passar umas duas horas de escrever as histórias de nossa família e as vezes contar as festas de nosso país.

No ensino médio, eu não pedi ajuda para o professor porque as salas foram grandes e o professor não tinha para corrigir todos os alunos da sala. Eu paguei as aulas particulares para um outro professor. Foi esse último que me ajudou para conseguir escrever bem em francês. No meu país quando um aluno não consegue realizar uma tarefa, ele se sente triste por causa das críticas que ele vai receber porque são as tarefas que define o talento do aluno. Se for no ensino primário, o professor vai agotá-lo. No meu tem dois tipos de correções tais são ~~o~~ agota no primário e o repúdio no ensino médio e universitário.

1. Meu nome é [REDACTED] , sou haitiano .
2. Minha lingua materna é o crioulo .
3. Eu fui alfabetizado em francês .
4. Em situação familiar eu utilizo mais o crioulo .
5. Eu me comunico em duas linguas : “ Crioulo e francês “.
6. Só o português que estou aprendendo como uma lingua estrangeira .
7. Eu vim no Brasil ao participar em um programa chamado “ PEC-G” que liga os paises da África e Caribe também .
8. Em sala de aula ,costume alternar duas linguas : “francês- português” porque ele me ajuda a me expresser em português facilmente .
9. Costumo comparar francês e português analisando as regras gramaticais para ver se há diferenças .
10. Sim , interesse em conhecer as linguas faladas pelos meus colegas para enriquecer meus conhecimentos linguísticos .  
Eu gosto que ele fala da minha cultura em sala de aula porque me sinto bem .
11. O mais difícil para mim na aprendizagem do português é o audio e o mais fácil é a leitura .
12. No meu país a produção escrita se faz ao dar um ditado no sentido que os professores repetem as palavras enquanto os alunos escrevem-as .
13. Espero que esse curso aperfeiçoe minha escrita em português .

## 8 "A diferença entre o ensino brasileiro e congolês"

Existe uma grande diferença no ensino congolês e Brasileiro.

No Brasil, no caso que um aluno falta na aula, ele tem que justificar porque ele faltou, mas no Congo a aluna não é obrigada a se justificar no caso que ele faltou na aula.

Na República Democrática do Congo chamada de R.D.C Cada de os professores têm um assistente, porque os professores não têm muita tempo para ficar na sala depois a aula para responder nas dúvidas dos alunos, então os assistentes ficam para resolver as dúvidas dos alunos.

Mas no Brasil os professores não têm assistentes, e isso facilita a relação entre os alunos e os professores, e caso que estiver uma dúvida a professora pode resolver tanto na sala de aula ou fora da sala.

Em Congo todos os alunos precisam passar na uma prova chamada de "Examen d'état" o aluno deveria fazer uma redação e depois responder nas algumas perguntas dum texto. mas na redação a maneira de escrever é a mesma forma que aqui no Brasil só a língua que

é diferente, uma redação deve ter uma boa introdução, desenvolvimento e a conclusão.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Durante essas duas semanas, meu produção escrita foi melhorado. Eu aprendi como escrever email e uma carta.

Eu normalmente fiz muito errado quando estou escrevendo email ou uma carta, mas quando eu comecei aula com você, eu aprendi muitas coisas e agora minha escrita é melhorando.

Conjugação do verbo fez minha aprendizagem na escrita difícil e também eu sempre repeti palavras quando escrevi.

Inglês têm mais influência na minha escrita em português. A português têm alguns palavras semelhante em Inglês. Eu normalmente escreve em Inglês quando encontro essa palavras.

Estudando em sala de aula com falantes de diversas línguas ajuda, porque, quando estava estudando português, eu preciso pensar em Inglês e depois escreve em português. Isso me ajuda muito mas alguns dias eu fiz errado porque escrevendo em português é diferente do que escrever em Inglês porém, isso me ajuda estudar nova língua.

ultimamente, quando alguém fala "Pensa em português" eu acho que eu preciso pensar da maneira <sup>que</sup> brasileiros pensa e também escrever da maneira que o povo brasileiro escreve.

Eu aprendi Inglês em escola e também de meus amigos. Em cada escola no meu país é sua responsabilidade para ensinar alunos Inglês.

Além disso, Twi é uma idioma mais falada em meu país do que Inglês. ~~em~~ Twi normalmente não é aprendendo em escola. Quando alguém é nasceu em Gana, você vai começar falando Twi eu não sei como ~~isso~~ <sup>isso</sup> ~~acontece~~ explicar mas essa normalmente aconteceu.

No meu país, não todo mundo podem falar Inglês, mas geralmente tudo mundo falam Twi. Quando eu estou falando com minha família e meu amigos, eu uso twi e Inglês mas eu uso Twi mais do que Inglês.

Alternância normalmente ocorre quando eu ~~estou~~ estou falando com meus amigos porque há uma palavras em Inglês eu não sei em Twi, então, eu uso Inglês quando encontro tal palavras.

Aprendendo uma nova idioma em outra país, pode influenciar ou provocar alterna de lingua porque. Quando eu estou falando com meus amigos em meu país eu normalmente uso "Egua ou Mossã". Na minha escola no meu país, ninguém é permitido usar outra lingua só Inglês. Quando nossos professores vieram alguém falando outra lingua, eles vão bater você.

~~Me experiência em estudar em Gana  
 No sistema de estudar Ganes~~

~~O sistema de educação do Gana é um pouco longe <sup>mas</sup> é bom para melhorar a vida do povos do Gana. Mas tem algumas dificuldades (baixa acesso de tecnologia, internet e algumas professoras).~~

Me experiência no estudo ensino de línguas

O sistema de educação do Gana entre o Brasil tem pouca pouca diferenças na ensino fundamental 1°. Diferenças é o anos vai se usa para entre ensino fundamental 2° é diferente, em Gana estudante uso Fomas para entre ensino fundamental 2° mas no Brasil é Ganos.

Fornadiri <sup>EM</sup> Gana tem <sup>boa</sup> acesso de tecnologia por isso, aulas tem de dificuldades para ensinar aprender, ventras por que? Eles te os professores em não pode enviar email para alunos e se alunos tem um problema não pode acesso computador or internet para resolver problema dele.

Além alguma professores são Strangers, Eles só vão para sala de aula para para ensino só isso, ele não permite permitir aluno para perguntar as questões se você não não entende nada de que ele ensinou, ele não vai permitir você de falar sobre isso. ~~em~~ ele não vai da para explicar para alunos ele ensina ensina ensinou.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Desde que aqui começamos eu gostei até hoje. Os professores aqui são muito agradáveis, preocupam com nosso bem estar e ensinar bem também. Eles têm diferentes jeitos para ensinar, uso diferentes métodos para os alunos entender melhor.

No Brasil, relacionar e interação entre os professores e alunos são muito bom do que meu país. Porque, no meu país tem mas muito difícil para encontrar. Os professores lá considera que o nível deles não estão mesmo com os alunos. À parte de isso, tem alguns situações que me deixa com tristeza.

Além de tudo, quando o professor está na frente da sala, quando falando que eu não consigo entender nada, eu se torna confuso. Além não gosto de professores que concentram só no alunos sabermos que estar melhor na sala. Eles não presta atenção para alunos que não conseguem entender bem.

Por outro lado, <sup>tem</sup> as atitudes que eu não concordo com minha colegas. Tudo mundo estão aqui para estudar, ninguém sabe tudo mas tem capacidade de cada aluno. Na sala, alunos que sabem melhor se divertem e rir a outros que falaram ou fazem alguns erros.

Além disso, gostei muito da cultura brasileira mas tenho alguns aspectos que eu não quero. Primeiramente, homossexualidade é uma atividade que é contra com minha cultura. No meu país homossexualidade não é legalizado como aqui. Muitas vezes as pessoas que estão envolvido estar matam. Por isso eu não gosto de tal pessoas mais perto de mim.



A maneira de ensinar de cada país é muito diferente. Então quando estava no meu país eu fiz isto, mas na universidade antes de vir aqui e isto foi mais ou menos bom. Eu aprendei isto para melhorar todo nível de estudo mas como cada país tem sua realidade e diferente, no meu país também tem isto mas há diferença de ensinar não tem muitas diferenças. Mas quando eu cheguei eu percebi que os alunos não se dão conta de fazer as perguntas sobre as aulas e todo dia os professores têm tempo para ajudar os alunos. Mas, no meu país os professores não têm tempo para fazer isto porque tem alguém quem dá uma aula em várias universidades e colégios. Por isto você tem que estudar sozinho e bastante para passar em qualquer exame. Uma coisa mais importante, aqui tem muitos equipamentos para os estudantes mas no meu país não tem muitos. Então, quando você quer estudar onde tem muitos equipamentos você deve pagar e isto é muito caro. Além disso, como aqui nós temos os melhores professores para nós não temos os melhores professores se eles não têm muito tempo com os professores daqui e eles fazem muitas coisas também eles não preocupam-se de ser você assistir aula ou não porque na sala tem muitas gente. Mas isto é quando eles chegam em sala ninguém pode entrar de novo. Mas aqui é diferente os professores se preocupam de cuidar nós. Como todos países cada tem sua língua e isto é o primeiro problema que eu encontro aqui porque eu tenho muitas dificuldades para escrever e obedecer as convenções da tarefa. Mas quando eu tenho tempo eu fiz o exercício para interrogar os professores desde que eu começo isto pelo que faço de uma maneira mas tem ainda tem dificuldades e eu quero melhorar isto para fazer um bom teste. Então minha estratégia para resolver esse problema é de me fazer a trabalhar bastante e dar o melhor para fazer um bom teste e dia do exame assim aproveitar essa oportunidade para seu teste quando eu vou começar minha curso.

1. EM QUANTAS LINGUAS VOCE ESCREVER

DOIS LINGUAS QUE EU CONSIGO ESCREVER LINGUA TETUM NOSSA LINGUA MATERNA E LINGUA INDONESIA.

2. COMO VOCE APRENDEU A ESCREVER CADA UMA DESSAS LINGUAS

EU APRENDI A ESCREVER ESSAS LINGUAS ATRAVES DA INTERPRETACAO DE TEXTO E VERBO

3. COMO FOI A SUA APRENDIZAGEM NA ESCOLA (A RELACAO COM O PROFESSOR DE PRODUCAO ESCRITA E COM OS COLEGAS )

NA MINHA ESCOLA EU APRENDI ESCREVER, OS PROFESSORES ENSINARAM DITADO PARA NOS, DEPOIS ENTREGAR PARA PROFESSOR CORRIGIR.

4. AS SUAS DIFICULDADES EM RELACAO A ESCRITA

AS MINHAS DIFICULDADES EM QUE RELACAO ESCRITA , VERBO, GENERO.

5. AS SUAS ESTRATEGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM NA ESCRITA (SE VOCE COMPARA LINGUAS, ALTERNA)

PRIMEIRO EU COMECO PENSAR MINHA IDEIA DEPOIS EU VOU TENTAR ESCREVER

SO ISSO PROFESSORA ....

OBRIGADA....

████████████████████

Na fala de um idioma precisa imediatamente pensar naquela língua que está usando para atingir fala corretamente. Mas, se você fala uma língua pensando em outra, você vai falar com muitos erros, porque nesse jeito de pensar, precisa fazer a tradução de que você quer falar e, as palavras não tem mesmo sentido para dar mesma significação. Por isso, não é bom quando falando português e pensar em outra língua.

Sempre quando vou português pensando também no mesmo tempo em português eu me sinto extrovertido, tranquilo e com certeza, me sinto muito bem.

Eu comparo as línguas sim, porque cada língua tem jeito de falar, de escrever e também as estruturas diferentes. Tem também outras línguas mais difíceis e outras fáceis para aprender, por isso, faço a comparação para me disciplinar em aprender as línguas e conseguir falar bem os idiomas.

12 No meu país o trabalho de produção escrita funciona em maneiras seguintes: Primeiramente dependendo de intitulo. Nas escolas ou colégios que tem os alunos menores de 10 dez anos, começam a dar um texto para os alunos, aquele texto pode falar sobre história do país ou geografia e você vai ler se tem dúvidas sobre palavras ou frases que você não entendeu o professor vai responder. Tem regras quando lendo, você deve perceber todas as palavras como estão escritas. E vão ler só duas vezes, logo depois todos os alunos saíam de aula e ficam na área de instituição com caderno e caneta. Depois disso, o professor vai colocar você para distinção com seu colega para não de comunicar. Além disso, o professor começa a ler todo o texto, parágrafo a parágrafo e você vai escrever tudo e na final entregar para o professor, ele vai corrigir e retornar para você confuto com o texto original e proseta no quadro e aí cada aluno vai escrever no quadro e escreverem.

Eu gostaria que a aula de escrita deve ser no mesmo jeito do meu país a "República Democrática do Congo". Além de dar as tarefas de casa ou pesquisas, devemos fazer o ditado na sala de aula.

No caso de nós estrangeiros que aprendem a língua portuguesa, precisamos escrever fluentemente o idioma e para conseguir isso, é importante entender como a pessoa está falando para identificar a comunicação das palavras, aí seria melhor ajuda os alunos a escrever bem. Como você deixa nós só escreverem

a língua portuguesa sempre mais muito meu idioma se você se quiser outras palavras da meu idioma

quando eu está escrevendo em português sem diferença porque tem as regras que você tem a respeito, é também sobre análise que você está escrevendo tem sentido.

eu acho que não português é uma língua que tem várias verbos e vocabulário preciso de pensamento para fazer uma frase. para escrever em português eu penso primeiramente na minha língua materna e depois transformando isso em português um exemplo como: não esqueça cabeça a mesma coisa que fica vantajosa mas isso significa mesma coisa somente que diferente que, da frase

para pensar em português não dá sentido para mim é muito difícil e às vezes penso em português eu também sinto a idioma, por que, quando estou a língua materna já na cabeça precisamente na mente quando estava criança, desenvolvida e ficou lá na mente crescer junto com língua.

Na minha país, quando eu comecei a estudar  
 o professor deu um trabalho de escrever  
 alfabeto para eu começar a escrever  
 escreva também professor ditado e não escreva  
 começamos a escrever e depois nos vamos para  
 a prova ele vai corrigir depois entregou para  
 alunos para prova ele vai corrigir, para eu  
 eu aprendei como escrever.

para colega a verdade para mais difícil em pedir  
 ele, a gente pedir somente para o professor, ele  
 sabe também como cada aluno se comporta,  
 se alguém está forte na escrita ou está com  
 dificuldade, mas se um aluno está com dificuldade  
 vai pedir para o professor e ele vai ajudar o  
 aluno a tirar dúvida. Se um aluno não consegue  
 o professor se um prova ele não vai passar, vai  
 retornar de novo. aqui no Brasil em certa medida  
 vantagem de pedir ajuda porque estou aprendendo  
 o que não sei começando em falar só quando for  
 quando for preciso vou pedir os professores e também  
 meu colega que está capaz de me explicar como  
 eu posso tirar dúvida. a maneira que aprendeu na  
 meu país e aqui não tem muita diferença de  
 aprendeu porque tem mesmo alfabetização, a  
 maneira eu aprendei na meu país e mesmo jeito  
 estou aprendendo aqui, somente para eu não tem  
 mesmo programa, eu gostaria que os professores não  
 os alunos aprendem de escrever muito do país  
 muita exercício de escrita, quando os alunos estão  
 fazer isso não tem um bom para ajudar

os alunos de fazer também a ditado ou relato de  
 um algo por exemplo, o professor fala os alunos  
 relato para mim como foi em fim da semana, os  
 alunos vão começar escrever quando eles estão  
 fazer isso o conhecimento dos alunos vão  
 aumentando

17

~~Como participante da experiência~~  
~~críticas para brasileiros~~

Durante meu aprendizado das línguas sobre a produção escrita, experiência no meu país e no Brasil foi assim:

No meu país o trabalho de produção escrita fogia nessa maneira: os professores ditavam os textos, os alunos escreviam durante tempo que ele organizava outra fé ele chamou estudante para escrever uma palavra ou frase no quadro.

No momento que tinha dificuldade, pedi-se o apoio do professor ou aluno para me ajudar na gramática.

~~As~~ Alunos que não conseguia a realizar a tarefa, tinha uma outra parte para ele mas com condição, se ele participava regularmente na aula e tinha um bom conduta.

Mas também no Brasil, se tento avançar se em pedir ajuda para professor porque ele tem experiência nessa língua e ele lá para me ajudar quando tinha dificuldade.

Além disso a maneira de ensinar produção escrita do meu país difere com Brasil do que os professores ensinava em data. Lá mas em Brasil os professores ensinam em geral.

Gostaria outra da escrita no Brasil porque ela tem as audição que permite os alunos de ouvir e escrever.

Esta linguagem não é minha!

11 de Setembro de 2017

Crescendo quando uma criança, tive o privilégio de estar exposto a muitas línguas diferentes, incluindo inglês britânico e americano, espanhol, o dialeto do meu país - patois - e francês na minha adolescência. Aprendi todas essas línguas na escola e no ~~comunidade~~ contexto de social. Meu primeiro encontro com a português foi quando eu cheguei ao Brasil e como ~~de~~ o espanhol e francês, eu tenho uma ótima facanha ao falar nesta linguagem. Para mim, este problema é normal porque o espanhol, o português e o francês são mais complex na estrutura, pronunção e forma deles em geral. Então, essas línguas são fora de minha zona confortável. Estou sempre tímida.

Eu lembro ~~aprend~~ meu primeiro vez aprendendo e falando em português e meu professor disse, "parar pensando e traduzindo da sua língua materna e pensar como um Brasileiro". Eu estava confusada. Isso é possível? É normal para praticar isso? Na minha língua materna, eu penso, analisar e depois falar. Tudo foi difícil para mim. Eu queria voltar para ~~essa~~ meu país na Jamaica! Normalmente, eu sou uma pessoa persistente que nunca desiste, mas aprender português não só mudou esse lado cusado e confiante de mim, mas definitivamente me transformou em um introvertido.



21/09/17

O USO DE MINHA LÍNGUA MATERNA PARA ESCREVER EM PORTUGUÊS

Muitas vezes, quando aprendendo um novo idioma, as pessoas gostam compará-lo e contrastá-lo com seu idioma principal. É uma coisa natural a fazer, mas também pode ser uma fonte de confusão.

Na minha experiência, usando inglês para compará-lo e contrastá-lo com português foi natural, ~~para mim~~ para um novo aluno do idioma. Quanto mais me familiarizar com o português, mais usarei menos inglês. Mas, por enquanto, em tempos em que não tenho certeza de uma palavra ou comando do professor que precisa usar o inglês para me ajudar melhor. Para me encorajar embora, quando me sinto oprimido pelos portugueses, apenas me digo, apenas espere, aprenda a língua, mantenha a paixão, aplique na vida real, compreenda os erros, tome consciência das diferenças e assimile. Logo, sutilmente, você vai começar a pensar em português, privado de outras influências. E então você pode aprender mais profundamente e se aplicar mais amplamente.

Aprender esta nova linguagem com meus colegas de classe que falam outras línguas foi uma ótima maneira de me cercar de pessoas que falam muito bem, em português. Minha influência na língua materna talvez nunca desvanece-se completamente, mas eu posso ajudar a suavizar sua influência ao imaginar ter uma discussão com meus colegas de classe e falantes nativos.

Em resumo, aprender um novo idioma, acho é necessário para alguém para usar língua materna dele para compreender melhor e vê aprendendo com

tilibra

Produção inicial

"A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA!"

O avanço da tecnologia e o desenvolvimento da pesquisa, feita a criação de novos modelos de aparelho no dia de hoje. De acordo com a realidade de hoje, todas as coisas inovadoras são feitas com a tecnologia. A tecnologia permite para as pessoas para resolver alguns problemas, criar outras coisas de novas. Mas tudo isso não é sem inconveniência, muitas pessoas se dizem, se separaram com isso. Parece na vida de hoje que a maioria não prestam atenção ao livro, o mundo escrito está acontecendo com o mundo virtual, será melhor de definir as regras de usar os aparelhos. As crianças que gostam estudar, têm na mão o telefone cada vez, mesmo na mesa do refeição, isso está destruindo o mundo do trabalho.

Produção final

"Tecnologia não deixa as pessoas sozinhas"

Na qualidade de jornalista adepto as novas tecnologias, eu apresento minha insatisfação em relação do texto "A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA" em que o autor afirma que o uso da tecnologia deixa as pessoas sozinhas e distantes das outras. O que não é verdade, já que as tecnologias juntos as pessoas e manter o relacionamento melhor.

Eu não acredito que as pessoas estão juntos e separadas porque as tecnologias facilitam a maioria comunicação, ajudam o relacionamento entre os amigos, colegas e as familiares que ficam longe. Não acredito também que elas estão próximas porém distantes, já que nós podemos nos manter nossos relacionamentos a distantes e mesmo criar outras amizades virtuais e encontrar as novas pessoas.

Graças o uso das tecnologias, nós sabemos o que está acontecendo no mundo em qualquer lugar e em qualquer momento e também favorece a flexibilidade dos relacionamentos e a proximidade. Então, a tecnologia não é a causa da solidão das pessoas.

As pessoas podem se conscientizar em relação com o uso adequado das regras sociais no dia a dia, por não ficam mais sozinhas em mundo virtual.

Produção inicial

A tecnologia: A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA?

Prezado autor, eu li seu artigo "A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA". No que se diz do assunto, nós podemos perceber que com a era da tecnologia, nasceu uma nova forma de relacionamento. Hoje as relações se tornam mais virtuais.

Não é preciso que sejamos especialistas <sup>no assunto</sup> para perceber que a mudança no que se trata das relações entre as pessoas. Em fato, com a era das redes sociais como whatsapp, Facebook... as relações tomam uma nova forma. Podemos chamar isso de uma solidão acompanhada? Ou chamar isso de uma nova forma de relacionamento? Eu acho a segunda opção certa.

É uma nova forma de relacionamento porque com as redes sociais, a gente pode fazer novas amizades, somente que elas serão chamadas amigos virtuais. Segundo, com as novas tecnologias, todos os dias você está em contato com seus correspondentes, família e não você nunca se sente sozinho.

O uso da tecnologia, hoje não trouxe a solidão acompanhada, eu acho, mas só uma nova forma de relacionamento.

Produção final

Na era da tecnologia: ninguém é solitário

No seu texto "A era da solidão acompanhada" publicado na revista *Veja*, o autor afirma que hoje o uso da tecnologia torna as pessoas mais solitárias. Isso não é verdade porque a tecnologia não deixa ninguém sozinho e não é preciso que sejamos especialistas no assunto para perceber isso. As novas tecnologias permitem às pessoas de entrar em contato com amigos, famílias. Como jornalista, adepto a novas tecnologias, eu acredito que com o uso da tecnologia, não há nenhuma solidão. Isso porque se uma pessoa se sente sozinho, ela pode fazer amizades com as várias redes sociais disponíveis. Com elas, a ausência física não é uma desculpa para se sentir sozinho, porque você fica ligado com as pessoas. É preciso que nós usuários da tecnologia nos conscientizemos da nossa maneira de usar-las e manter também um contato físico com as pessoas. | Conclusão com proposta.

Jornalista,

## Produção inicial

Hoje, o mundo está envolvendo sobretudo na área da tecnologia. Em relação com o texto, estou concordo que a nova tecnologia está separando tudo mundo, faz de nós dos cibercibersolitários que não conseguimos para fazer atenção os outros. Somos dos seres dependantes da nova tecnologia esquecendo os valores morais, minimizando as relações virtuais. A tecnologia que é o meio um ferramentas de trabalhar, de se divertir um pouco está substituído os seres humanos como máquina consumida. Como uma pessoa ~~está~~ <sup>está</sup> ~~trabalha~~ <sup>trabalha</sup> entre diz-se entre outros, para ele, a tecnologia está destruído em mal ou bem. Não concordo com ele a essa palavra. A tecnologia é um verdade desafio para nós, o humano não foi criado só para trabalhar mais para viver a vida com baixo e alto com outras pessoas e não sozinho. Verdade que ela nos ajuda muito mas não pode fazer de nós dos solidão acompanhada na sociedade.

## Produção final

**Introdução**

Título: Não há solidão acompanhada

No texto "A era da solidão acompanhada" publicado na Revista Uge, 9 set 2015, o autor ~~disse~~ afirmou que a tecnologia está destruindo os relacionamentos reais. Mas isso não é verdade, a tecnologia junta as pessoas de perto como de longe.

**Desenvolvimento**

A tecnologia é o meio pelo qual, a gente faz muitos amigos usando a internet, descobre novos conteúdos culturais. Pela tecnologia, muitas pessoas conversam. Para o autor, a tecnologia faz de nós dos cibercibersolitários, mas ninguém é ~~solitário~~ solitário porque ninguém conversa sozinho. Com essa ferramenta, a gente pode adquirir informação nova do mundo, trabalhar desde sua casa e vender o chefe o trabalho ("home office"). Além disso, a gente pode fazer encontro amorosa, e escrever a sua família que mora longe. Então a tecnologia é maravilhosa.

**Conclusão**

Do mesmo jeito, o autor afirmou que com o uso das ferramentas, há impossibilidade de dar atenção aos outros. Isso não é verdade porque depende de tipo de relacionamento que você tem com outros. Não é por causa da tecnologia. Por exemplo você não pode conversar uma conversa com alguém desconhecido, largamente.

Em resumo, a tecnologia é uma boa coisa, mas o fato que alguns usam de maneira errada essa ferramenta, faz que alguém por estar pensando que ela é uma coisa ruim por isso devemos conscientizar o uso de maneira racional.

Janaina

Produção inicial

**Celpe Bras**

**TAREFA 4**

Produção final

" Não existi a solidão acompanhando "

Introdução
Resolução
Tópico
1º argumento
2º argumento
3º argumento
Conclusão

O autor da " A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHANDO " publica no texto a revista veja, 9 set 2015, afirma que a [tecnologia que nos separa das outras pessoas], mas isso não é verdade porque usamos a tecnologia para ser em relacionamentos com uma pessoa].

Todo mundo tem relacionamento com sua família, seus amigos, seu namorado mas infelizmente, nós não estamos juntos todo tempo. Nós estamos juntos na cabeça, no coração mas separados com o tempo e com a distância então é necessário que nós usemos a tecnologia para nos encontrar, para nos localizar quando nós temos uma preocupação.

Concordo com essa afirmação que disse que o desconforto de ver alguém dirigindo e teclando ao mesmo tempo ou andando pela rua sem desquidar o olhar da tela mas não é todo mundo que usa a tecnologia da mesma forma porque ela pode salvar a vida de uma pessoa e também ganha mais o tempo em caso de urgência.

Em suma é melhor que nos usamos a tecnologia de uma maneira consciente e no momento adequado para não ser usado pela tecnologia.

Jonalista.

Produção inicial

Uma Nova era de comunicação

A evolução da tecnologia principalmente na área da comunicação é uma das grandes mudanças que aconteceu no mundo. A comunicação foi totalmente revolucionada pelo uso da internet, de conexão digital, dos aplicativos de comunicação e tudo isso. Isso é incrível e muito interessante porque hoje em dia nos temos oportunidades de comunicação muito grande, nós podemos só com nosso telephone ser informadas da atualidade no mundo em qualquer lugar, receber notificações de trabalho, em qualquer em todo lugar, conversam com a família mesmo se eles são muito longe de nós. fazem ligações com a vídeo, capturar momentos únicos e importantes. fazem amizades com pessoas morando em países diferentes. Você pode ao mesmo tempo com seu celular terminar um trabalho muito importante. Eu concordo completamente e favoravelmente com o uso da tecnologia no dia a dia das pessoas e isso ajuda a economizar tempo e sem necessidade a ter perspectivas novas, oportunidades e ajuda muito a gastar seu tempo e aproveitar ao máximo possível. Essa era não é uma era da solidão acompanhada mas ao invés é uma área de conquista, de experiência onde você aprende a conciliar a vida pessoal e profissional com uso da tecnologia. Você não é solitário, ao invés você cria amizade e tem uma família virtual incrível.

Produção final

Não existe uma solidão acompanhada?

No texto "A era da solidão acompanhada" publicado na Revista Veja, 3 Setembro 2015 o autor afirma que a tecnologia tornou as pessoas solitárias e distantes do mundo real. Mas isso não é verdade pois a tecnologia ajuda as pessoas a se relacionarem com outros no mundo inteiro. ⇒ Introdução (Contexto + problema + ponto de vista)

Gratias à tecnologia as pessoas podem comunicar com a família, amigos mesmo se eles não são presente fisicamente. Além disso as pessoas fazem novas amizades, compartilham informações e se cultivam em qualquer lugar do mundo. Eles têm a possibilidade também de escolher pessoas com quem eles têm pontos comuns para se relacionar. Então não podemos falar de solidão acompanhada pois as pessoas não são solitárias mas bem ao contrário elas são bem cercadas com relacionamentos incríveis. Desenvolvimento (argumentação)

Então nós devemos conscientizar para aproveitar ao máximo possível e inteligentemente essas vantagens da tecnologia.

Conclusão (proposta de solução)

Belem de para, 2018

Journalista.

## Produção inicial

Hoje têm muitas revoluções tecnológicas e dentro delas há as <sup>redes</sup> aplicações sociais como Whatsapp, Facebook, Twitter e Instagram que ajudam a comunicar com pessoas. O mundo digital e virtual está conquistado toda a planeta terra. Para fazer qualquer coisa, nós precisamos de internet. Por exemplo, para pagar alguns boletos é pelo internet. Para fazer transação internacional no exchange mundial, tudo é feito primeiramente pelo internet. Mas também para comunicar com a família ou com os amigos fora do país, nós precisamos internet e as redes sociais nós ajudam muito como whatsapp, facebook e enfim... Às vezes, o internet custa mais barato do que crédito para chamar alguém. Verdade, na rua, no restaurante ou alguns espaços públicos é frequente de ver as pessoas tocando o telefone mas é porque é necessário hoje. Mesmo para ver as notícias nós precisa lidar com a televisão mas com o telefone que custa menos do que a televisão, nós podemos assistir à todas todas notícias do mundo, é a mundialização. O uso da tecnologia é muito importante dia a dia.

## Produção final

A TECNOLOGIA NÃO DEIXA NINGUÉM FICAR ISOLADO

**Contexto** No texto "a era da solidão acompanhada" publicado na revista Veja no dia 09 de setembro de 2015, o autor afirma que as pessoas estão ficando cada vez mais próximas porém distantes por causa do mundo virtual. Mas, na verdade, não é isso, porque através da tecnologia, as pessoas podem estar perto umas das outras.

**Argumento** Para comunicar com a família ou com os amigos, a tecnologia e principalmente as redes sociais como whatsapp, facebook nós ajudam. Com a tecnologia, nós podemos fazer amizades com os outros, estender o círculo de amizade e conversar com pessoas de vários lugares. Então, não há a solidão acompanhada, ao contrário existe ligação ou vínculo com o mundo.

**Proposta de intervenção para resolver o problema** Enfim, nós devemos nos conscientizar do uso da tecnologia e nós nos organizar para compartilhar o tempo entre o mundo virtual e real da melhor forma possível.

Journalista  
Assinatura

Produção inicial

## Os avanços tecnológicos.

O texto está falando sobre a maneira que as pessoas usam internet. No texto, a utilização da internet é mais comum para todo. Nasce um personagem: um ciber solitário que são as personagens que não estão juntos, podemos acompanhá-las mas que estão separadas, distantes e sozinhas. É como a internet é percebida como um canal para se aproximar de outra pessoa. A maneira de se comunicar e socializar mudou porque esse tipo de comunicação é mais acostumado. Infelizmente esse tipo de comunicação está na tudo lugar, área do trabalho. Na verdade para ver a realidade de hoje, nós podemos perceber que esse tipo de comunicação é muito mal. No trabalho os funcionários podem deixar o trabalho e estão buscando celular, na sala de aula também os alunos fazem isso e na internet tem muitas coisas que são contra na educação. A utilização da tecnologia no dia a dia das pessoas são muitas hoje, tudo modo não quer deixar mas as vezes é muito importante para fazer pesquisas, localizar algumas pessoas (ou coisas) mais é mal utilizada as vezes também. Há uma solidão acompanhada porque o celular, internet são as coisas que as pessoas são acompanhar disso tudo tempo.

Produção final

## Não existe a solidão acompanhada. Título

No texto "A era da solidão acompanhada" publicado na revista Veja e autor afirma que as pessoas usam mal a tecnologia as vezes de maneira abusiva e deixa elas sozinhas. Mas eu discordo dessa ideia porque a tecnologia contribui na vida das pessoas para ter mais relacionamento virtual e não deixa ninguém sozinho.

A tecnologia pode ser utilizada de várias formas como falar e comunicar com nossa família e amigos mais distantes de nós pelas redes sociais e também para ter mais amizades no mundo inteiro e assim dessa maneira não deixa ninguém sozinho.

Além disso o autor afirmou que "a tecnologia faz nascer um personagem: o ciber solitário". Mas isso não é verdade porque as as vezes as pessoas usam a tecnologia para se divertir.

Para concluir não existe a solidão acompanhada porque a tecnologia faz parte do dia a dia das pessoas e assim não deixa ninguém sozinho. Para resolver esse problema as pessoas devem se conscientizar para saber como se organizar para usar a tecnologia de uma maneira bem adequada.

Journalista

Assinatura.



## Produção inicial

"Eu como jornalista gostaria de parabenizar a equipe de redação ao texto "A era da solidão acompanhada". Mas eu acho legal o uso da tecnologia no dia a dia das pessoas. Primeiro o telefone permite a gente de procurar qualquer coisa sobre internet. Por exemplo assistir vídeos de uma aula sobre youtube, procurar exercícios sobre google, desenvolver seus conhecimentos. Além disso a gente pode resolver um problema de qualquer lugar sem viajar, seus amigos ou família podem te ligar. Também tem outros aplicativos que permitem de se divertir com WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram. Você vai ser ligada o mundo todo. Você pode fazer um chamada vídeos para alguém que não está em lado de você. Se um pai espera seu filha na saída da escola, ele pode ouvir música ou assistir vídeos. Tem também os aplicativos por jogo para crianças e velhas. Hoje sem tecnologia nada vai ser possível.

## Produção final

II. tecnologia não cria nenhuma solidão acompanhada.

No dia 3 de setembro de 2015, a revista veja publicou o texto "a era da solidão acompanhada" onde o autor afirmou que a tecnologia deixa as pessoas separadas. Mas isso é uma infirmação falsa, Pois a tecnologia não deixa ninguém sozinho, ao contrário, a tecnologia junta as pessoas.

A tecnologia trouxe uma série de benefícios para facilitar o dia a dia das pessoas porque ela permite de comunicar com amigos, sua família de perto como de longe. O autor disse também que "as pessoas estão deixando as relações reais de lado". Eu discordo porque a tecnologia não pediu para alguém esquecer as relações reais.

É a maneira inconsciente que as pessoas fazem da utilização da tecnologia que precisa mudar, para fazer um uso melhor da tecnologia.

Jornalista

Produção inicial

A TECNOLOGIA CAUSA DE MUDAÇA.

Atualmente, a tecnologia muda muitas coisas, você encontrará duas pessoas sentadas uma ao lado da outra mas que não podem se comunicar ou conversar porque cada uma está focada no seu celular. A tecnologia resolveu muitos problemas. Como: conversar com uma pessoa que não mora com você, pedir ajuda, compartilhar as informações. Mas como esse evolução esqueceu as essenciais. Você imagina uma pessoa que passando o dia inteiro focando seu celular, facebook, whatsapp. Tudo isso, não permite de fazer muitas coisas melhor. Ser adepto das redes sociais é como a droga, um dia você experimenta, outro dia também e na finalidade

Produção final

"O uso da tecnologia não significa se distanciar de pessoas"

li o texto "A era da solidão [acompanhada]" publicado na revista <sup>Problema</sup> Uja e percebi que o autor falou só das vantagens do uso da tecnologia. Ele disse que pessoas usando a tecnologia ficam sozinhas e distantes de outras, e que não prestam atenção às pessoas ao redor delas. Mas isso não é verdade de pois a tecnologia junta pessoas. → Tese

Introdução.   
 Desenvolvimento   
 Conclusão

A inovação de redes sociais, a entrada dos celulares inteligente tem muitas vantagens como: conversar com pessoas que moram longe, se informar sobre as novidades do mundo, fazer amizade, etc. Por exemplo: um desempregado, ele pode procurar as vagas das empresas nas redes sociais. Quando uma pessoa usa a tecnologia para algum objetivo, ela tem que estar focada, isso é normal, e não é para dizer que ela não dá atenção as outras pessoas só que ela tem uma tarefa a cumprir e não pode se distrair.

O que falta, é a conscientização das pessoas, elas precisam saber o que devem priorizar, usar a tecnologia no momento certo e de maneira adequada.

Conclusão (proposta de intervenção para resolver.)   
 Jornalista.

Produção inicial

**A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA**

Hoje é frequente que você veja no seu lado um casal adolescente ou no restaurante um triângulo dividir uma mesa, os triângulos ou adolescentes têm o hábito de comer fora de casa e sempre com a celular na mão usando whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram, bater fotos ou vídeos.

Também o que é frequente é que as pessoas colocam a vida virtual a frente e estão deixando as relações reais atrás.

Hoje existe o relacionamento a distância ou as pessoas namorando por meio de celular, e muitas pessoas preferem se comunicar por meio de ferramentas digitais porque elas acham que isso é seguro para controlar cada palavra e eliminar o risco de ser surpreendido para um litígio mal ou bem, mas a maioria das pessoas acham que isso não é um bom hábito e que no futuro isso deveria mudar.

\* \* \* \* \*

Produção final

**As novas tecnologia não deixa solitário.**

Na texto "A era da solidão acompanhada" publicada na revista Veja, 9 set 2015 o autor afirma que as novas tecnologias deixam as pessoas solitárias, ~~mas~~ ~~então~~ ~~isso~~ não é a verdade e a maioria das pessoas acreditam que as novas tecnologias juntam as pessoas.

Desse feito mesmo, existe muitas pessoas que acabam se casar ou namorando graças as amizades que eles criaram nas redes sociais. O autor disse também que as pessoas estão deixando as relações reais de lado e colocam as relações virtuais a frente. Mas isso não é certo, porque as redes sociais como whatsapp, Facebook, Twitter e Instagram, permite que as pessoas se relacionar melhor tanto com as pessoas que estão longe ou perto de nos, e também ajuda nas criações das novas amizades.

A redes sociais ajuda também muito na vida social, então isso também depende da maneira que cada um usa.

Produção inicial

Eu acho que o avançamento das novas tecnologias da comunicação e da informação contribuíram no dia a dia das pessoas. Toda o dia verá um cara novo está acontecendo por exemplo muitas pessoas podem ficar juntos para falar por causa da celular ou smartphone. Eu concordo com os relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia porque o mundo está mudando e podemos fazer tudo com o telefone ou o computador. Por exemplo o Home office que ajuda a trabalhar em casa, até de férias, como oX. Também tem também os grupos sociais como o whatsapp, Facebook, Twitter e Instagram que as pessoas usam para discutir, fazer publicidade, conversar e mesmo por ser, para dificuldade. Eu concordo com a pesquisa feita por pessoas que concordam com o título acompanhado mas eu não acredito nele porque eu penso que não há essa solidão acompanhada, ao contrário as pessoas têm que, acostumar, a esse tipo de comunicação ou as relações virtuais.

Para terminar eu acho que o mundo vai por melhor graças nos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia.

Produção final

**Introdução**  
A tecnologia: um meio de juntar muitas pessoas

O autor do texto "A Era da solidão acompanhada" publicada na revista veja no dia 3 de setembro 2015 defende a ideia que as pessoas que usam a tecnologia vivem sozinhas. Eu não concordo com essa ideia porque a tecnologia pode juntar muitas pessoas.

Eu sei que para juntar as pessoas ou fazer amizade virtual, a tecnologia é o meio mais rápido porque todo mundo pode conversar, discutir dos assuntos importante. Por exemplo para ser mais próximo de seus amigos e de sua família a tecnologia é uma boa ideia. Também, eu estou longe de minha família mas graças a tecnologia eu fico junto com ela todo dia. Agora tem pessoas que fazem aulas ou trabalham juntos na internet por exemplo elas dão uma hora para trabalhar com professores ou colegas.

Para terminar eu concordo sempre que para juntar muitas pessoas, fazer amizade ou estudar a tecnologia é o melhor escolha para ajudar as pessoas.

**Conclusão**

Jornalista.

Produção inicial

A Novas Tecnologias para O mundo.  
Novo e Compostamente tecnologia

Produção final

Com tecnologia não exist Solidão

**Introdução**  
O autor do text "A era da Solidão acompanhada" publicado na revista Veja de 9 de Setembro 2015, disse que pessoas que usam a tecnologia ficam sozinhas, mas isso não é verdade porque a tecnologia está ajudando as pessoas a se comunicarem com família, amigos etc. em qualquer lugar.

**Argumento**  
A tecnologia, Ela é muito inteligente que permite as pessoas para acesso internet para conversar com cada as pessoas você quiser e também ela nos ajuda a usar o aplicativo para acesso à internet no celular ou computador para enviar mensagem com família, amigos, filhos etc. Com tecnologia a gente pode fazer nove coisas fácil na mídia social.

**Conclusão**  
Além disso, a tecnologia faz amor entre as pessoas crescer grande e grande, pois as a gente que usa a tecnologia está juntos com amor e felicidade no mundo, por causa da tecnologia não existe Solidão porém existe juntos sempre. as pessoas deveriam usar mais de tecnologia, Ela é bom de mais com unidade.

Jornalista.

Produção inicial

A Nova tecnologia é Acompanhada.

Viver no tempo da ~~for~~ evolução da tecnologia e as redes sociais tem muito benefícios, porque esta facilitando a comunicação entre as pessoas que são distantes. Antigamente para conversar ~~ou~~ com um membro da família que pode ser fora do país estava muito difícil. Agora que tem essa facilidade de comunicação através das redes sociais podemos mandar mensagens e fotos quando ~~tem~~ mas separados. Saber ~~ou~~ como as pessoas se sentem. E também com a evolução da tecnologia tem possibilidades de fazer negócios de qualquer lugar, vender e comprar coisas, fazer transações de moedas e bem outros. Não é tanto precisa de em um lugar fixo para fazer negócios. Se tiver um problema ou alguma coisa ruim, pode usar o telefone e chama alguém rapidamente. Os avanços tecnológicos são de uma grande vantagem da sociedade.

Produção final

A tecnologia uni pessoas

O texto A era da solidão acompanhada ~~abombar~~ que as pessoas que usam a tecnologia estão separadas umas das outras. Eu não concordo com as ideias do autor porque a tecnologia é algo incrível graças a ela pode juntar e encontrar pessoas mesmo que estejam distantes.

Hoje em dia através da tecnologia a comunicação é mais fácil famílias e amigos que estão muito longe um das outras podem se falar só fazendo uma ligação ou talvez uma video chamada até mesmo pode se fazer novas amizades. ~~ta~~

Também através da tecnologia pessoas podem fazer negócios entre empresas, transação entre pessoas que seja para vender, comprar ou assinar documentos de qualquer lugar. Então resumindo tudo isso, não existe solidão ~~acompanhada~~

Para finalizar as pessoas têm que mudar a maneira de usar a tecnologia, saber quando dar atenção na tecnologia e as pessoas próximas.

conclusão journalista

Produção inicial

A era da solidão acompanhada

Am relacionamentos virtuais e os usos da tecnologia

Produção final

A Tecnologia não deixa ninguém só

O autor do texto "A era da solidão acompanhada" publicado na revista Veja afirma que as pessoas que usam tecnologia estão distantes uma das outras. Mas não concordo que é por causa da tecnologia que isso está acontecendo. Na verdade, acredito que a tecnologia é uma coisa boa e graças a ela ninguém pode se sentir sozinho. Através da tecnologia nós podemos conversar com as pessoas que nós gostamos, com nossa família, nossos amigos até mesmo com as pessoas longe de nós e também podemos fazer amizades virtuais.

Eu percebi também que o autor afirma que as pessoas dão mais atenção ao celular do que os amigos mais próximos ou até mesmo a família. Mas, isso é não verdade por que se eles não dão atenção para seus amigos e família é por causa da maneira que eles usam e a importância que eles dão a tecnologia e também a amizades virtual.

por isso, as pessoas precisam se redirecionar, saber o exato momento de dar atenção ao celular e as pessoas próximas, ou seja, as pessoas precisam mudar seus comportamentos.

- Jornalista

Introdução

Argumentos

Argumentos sobre uso da tecnologia

Conclusão

## Produção inicial

No mundo atual a tecnologia é muito avançada antigamente todo mundo se interessava a ler o jornal. ~~mas~~ tinha mais conversações entre muitas pessoas, agora isso mudou. Você pode ver uma família que tem crianças sobre uma mesa no restaurante e cada pessoa está no celular, e também no metrô na fila do cinema nem fala nada mas todo mundo se interessa com o celular.

O dia a dia as pessoas utilizam a tecnologia só pra vídeos, WhatsApp, Facebook etc.

A tecnologia afetou de todas as escolas, os alunos não interessam mais a ler a revista jornal nacional a ~~tecnologia~~ tecnologia é uma coisa que é mais importante no mundo inteiro mas isso faz ~~com~~ muitas pessoas mais sozinho, pois os cidadãos.

## Produção final

"A Morte da solidão acompanhada"

O autor do texto "A Era da solidão acompanhada" demonstra que as pessoas que usam a tecnologia cada um tem uma solidão. Eu não concordo com essas ideias do autor porque, a tecnologia no dia a dia das pessoas é muito útil, graças a ela você pode comunicar com as pessoas que estão muito longe. Essas tecnologias tornam possível plebeia novas culturas no mundo e se comunicar livremente com qualquer pessoa. A mídia é diversificada e no informar, não importa onde estamos no mundo, ainda assim, as tecnologias estão melhorando muito a vida na educação porque permitem a comunicação entre diferentes escolas e facilitam a elaboração em uma escala de tempo muito curta.

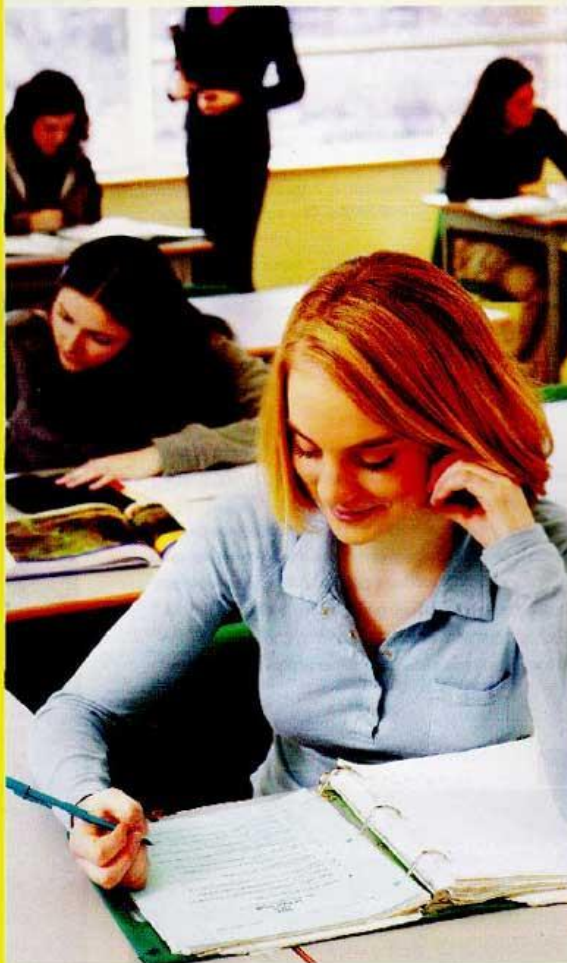
O autor disse também um caso dividem uma mesa num restaurante e se vê cada um entretido com o seu smartphone. Eu não concordo com esse exemplo para dizer que é solidão, nem é a causa da internet mas é porque as pessoas não sabem quando dar o momento da internet, e a tecnologia não impede de fazer amizades virtuais, não existe solidão acompanhada então as pessoas devem se reformar sua vida pra ter uma boa vida melhor e mais organizada.



# REFLETIR, (RE)AGIR E EVOLUIR

O professor de português precisa saber identificar as dificuldades para contorná-las e tornar suas aulas interessantes

**Sérgio Simka**



Responda sem titubear: se você tivesse de descrever as aulas de português que teve (não importa em que nível de ensino), de que modo o faria? E as aulas de português que você, professor, anda ministrando? Que recordações seus alunos guardarão dessas aulas? Se eles demonstram em classe má vontade ou indiferença, o problema, cumpadi, é o(a) professor(a) e suas aulas monótonas!

Por um momento, vamos parar de nos eximir da culpa e pensar se a nossa prática como professor de português tem merecido uma reflexão apropriada. Se julgarmos que sim, seremos moralmente honestos para encarar os resultados, que devem nos levar a mudar imediatamente o que tem sido feito até o momento sob o nome de nossa didática do professor de português?

É interessante dizer que o método de cada professor está muito ligado à sua maneira de agir, à sua personalidade. Conforme Moretto (2006, p. 32), ao se propor uma mudança de método, o professor estará modificando não só sua maneira de agir com os alunos, mas a relação com a escola e a carreira.. Citando Perrenoud, o mesmo autor conclui que "quando alguém decide mudar, precisa renegociar seus costumes e também sua relação com os outros". Esse momento reflexivo, portanto, servirá sempre como suporte para apurar e reorganizar determinados rumos de sua didática.

Por que então não começar, após essa reflexão, a delinear e escrever como tem sido a nossa aula de português, deixando-nos guiar pela consciência isenta de preconceitos?

Iniciemos com estas perguntas-chave:

- A)** Como têm sido minhas aulas de português?
- B)** De 0 a 5, que nota atribuiria a elas? Por quê?
- C)** O que preciso mudar? Por quê?
- D)** O que farei para mudar?
- E)** Conversarei com alguém? Pedirei ajuda a quem?
- F)** Como meus alunos vêem essas aulas?
- G)** Tenho me atualizado? Tenho lido quantos livros ultimamente sobre os assuntos de que trato em aula?
- H)** Tenho freqüentado cursos, palestras, simpósios, etc.?
- J)** Outras perguntas que gostaria de incluir.

Esse questionamento é oportuno, pois acreditamos que o nosso ensino, sobretudo o de português, está levando os alunos a desacreditar o poder transformador da educação. O que geralmente se vê em classe reflete esse modelo de sociedade em que o ser humano só adquire valor na mesma medida em que pode gerar lucros. Parece óbvio, mas a ideologia se encarrega de neutralizar as possíveis contestações, tornando esse modelo, aos olhos da maioria, algo "natural", que "sempre foi assim".

Algo está errado. A educação, que deveria abrir mentes e estimular a capacidade criadora, está aniquilando potencialidades, algumas das quais em pleno desenvolvimento. E os professores, inconscientemente ou não, estão ajudando a executar essa tarefa nefasta.

Analisemos então os seguintes dados: embora o governo brasileiro seja o maior comprador de livros didáticos do mundo (mais de 120,7 milhões de exemplares no ano passado), ainda assim a escola brasileira não consegue fazer seus alunos aprenderem ou se interessarem pelas aulas (cf.

O Estado de S.Paulo, 29/4/07). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2005 mostram que 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos não foram à escola naquele ano – 40% disseram que era por falta de vontade de estudar.

Essa realidade mostra que é preciso (re)começar de algum modo, e este (re)começo eclode exatamente em nossa aula de português.

Embora os professores estejamos sujeitos ao cumprimento de programas baseados na memorização de regras de discutível eficácia e aplicabilidade e à indústria das apostilas que minimizam conteúdos, partimos da idéia de que a aula de português deve focalizar, de uma maneira prática e divertida, aspectos do idioma em diversas situações comunicacionais do dia-a-dia, a fim de que os alunos possam enxergá-lo não como um bicho de sete cabeças, mas como algo real que pode estar a seu serviço.

A aula de português deve alicerçar-se em três objetivos que se inter-relacionam e se complementam: é necessário que atenda aos aspectos prático, funcional e social da língua portuguesa, de modo que a teorização seja mínima e conduza ao que é essencial e prioritário; que haja aplicabilidade imediata do conteúdo (o que responderá a uma pergunta muito freqüente dos alunos: para que estou estudando isso?); e, por fim, que a aula se torne um meio de aprimoramento pessoal e profissional para o exercício pleno da cidadania.

Uma maneira prática é levar para discussão em classe histórias que possibilitem o desenvolvimento desses três objetivos e com as quais a leitura pode ser trabalhada de uma maneira que fuja ao ensino tradicional. Que permitam ao professor:

- 1) Trabalhar a troca de experiências dos alunos (o método tradicional de leitura não permite em sala de aula a troca de experiências);
- 2) Enxergar o aluno como um ser ativo, que discute, apresenta suas idéias e não fica vinculado apenas ao que o professor diz (a visão que o professor tem, no método tradicional, é do aluno dependente e sem condições de pensar);
- 3) E, sobretudo, trabalhar o senso crítico do aluno, na medida em que as histórias convidam o

leitor a participar da situação-chave proposta, ao refletir sobre elas.

Abaixo, dois textos como sugestões de exercícios em classe:

### Na Tribuna

O vereador Lindoval, que não era tão bonito assim, exercia seu primeiro mandato.

E nunca havia subido à tribuna para discursar.

Mas quis fazer bonito: resolveu ele mesmo escrever um pequeno texto, deixando de lado o apoio de seus assessores.

Convidou toda a família, os eleitores e a imprensa para a sessão.

Suava à beça, apertado que estava no terno feito às pressas para a ocasião.

Quando foi sua vez de falar, não cabia em seu nervosismo, suava que não parava mais, quase teve um ataque, mas agüentou firme: subiu à tribuna e foi despejando, quase sem pensar naquilo que falava:

"- A gente gostaríamos de apresentar uma proposta que vai de encontro aos desejos de todos os cidadãos. Posso citar que muitas pessoas defendem essa proposta. Temos de nos preocuparmos com ela, podemos ajudarmos a Câmara..."

E tombou duro.

O vereador passa bem, mas o estrago que fez à língua é um mal imperdoável. Quantos erros podem ser detectados em seu breve discurso?

Corrigindo:

"- A gente gostaria de apresentar uma proposta que vai ao encontro dos desejos de todos os cidadãos. Posso citar várias pessoas que defendem essa proposta. Temos de nos preocupar com ela, podemos ajudar a Câmara..."

Esclarecendo:

A gente gostaria: o verbo fica na terceira pessoa.

Ao encontro de designa uma situação favorável; de encontro a indica oposição.

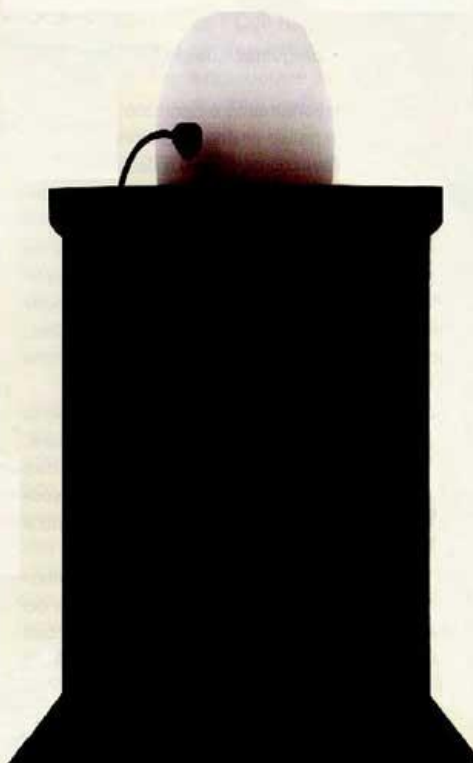
O plural é cidadãos.

Cita-se alguma coisa ou alguém, mas não se cita que.

Em "Temos de nos preocupar e podemos ajudar", não se flexionam os infinitivos (que aparecem grifados), que são os nomes dos próprios verbos.

Foi pertinente a pergunta que um repórter fez ao eleitor que assistia à sessão:

"- Você votaria no Lindoval se soubesse que ele não sabe falar corretamente o idioma?"



## No Estádio De Futebol

Karine recebeu, por telefone, o seguinte convite do namorado:

"- Querida, faz tempo que não saímos para passear. Por isso, quer amanhã ir no estádio assistir o jogo do meu time?"

Não tendo outra opção, Karine aceitou.

No estádio à tarde, no intervalo da partida, Karine sentiu sede. Dirigiu-se então ao namorado:

- Querido, estou com sede. Daria pra você comprar um refrigerante?"

O namorado hesita, faz cara feia, mas vai comprar. Quando volta, é só lamentação:

"- Ka, que roubo! Um refrigerante custa 3 real! Não acredito! O ingresso custa, com a carteirinha de estudante, 7 real, o estacionamento mais 10 real. Assim não dá. É por isso que não venho com frequência nos estádios."

- Talvez seja também por isso que nós não costumamos sair muito.

O namorado fez de conta que não ouviu. Karine lançou-lhe um grande olhar de reprovação, dando de ombros.

Depois do jogo, Karine não teve dúvida: desfez seu namoro, porque, além de pão-duro, seu namorado cometia verdadeiros assassinatos gramaticais.

Quais foram os erros cometidos pelo pão-duro, quer dizer, pelo namorado de Karine?

A primeira seqüência que chama a atenção é a falta de concordância entre o numeral e o nome de nossa moeda: 7 real, 10 real.

A concordância é feita normalmente: 7 reais, 10 reais. Já ouvimos gente dizer "um reais". Verdade!

A segunda seqüência, que pode passar despercebida, é com respeito à regência, ou seja, à maneira de usar os verbos ir, vir e assistir.

Em português, tais verbos exigem a preposição a, pois quem vai, vai a algum lugar; quem vem, vem a algum lugar; quem assiste, assiste a alguma coisa.

Então, o namorado deveria ter perguntado à Karine:

"- Querida, faz tempo que não saímos para passear. Por isso, quer amanhã ir ao estádio assistir ao jogo do meu time?"

E deveria ter se lamentado dessa forma:

"- Ka, que roubo! Um refrigerante custa 3 reais! Não acredito! O ingresso custa, com a carteirinha de estudante, 7 reais, o estacionamento mais 10 reais. Assim não dá. É por isso que não venho com frequência aos estádios."

Agora, uma questão fica no ar: será que Karine "pegou pesado" ao desfazer seu namoro somente por causa dos erros gramaticais cometidos pelo pão-duro?

O que o leitor acha?



### PARA SABER

- A leitura na prática do professor reflexivo, de Marco Antonio Palermo Moretto (Espaço Editorial, 2006)
- Português não é um bicho-de-sete-cabeças, de Sérgio Simka (Ciência Moderna, 2008)
- Aprender português é divertido, de Sérgio Simka e Silene de Carvalho da Silva (O Artífice, 2006)

Sérgio Simka é mestre em língua portuguesa pela PUC-SP. Professor da Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (FIRP), de Ribeirão Pires-SP, e da Universidade do Grande ABC (UniABC), de Santo André-SP. Seu site: [www.sergiosimka.com](http://www.sergiosimka.com).



### Discurso preconceituoso

**S**ou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Gostaria de demonstrar minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado “Refletir, (re)agir e evoluir” (edição 14). Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Muito me espanta que um professor tão bem preparado caia nas armadilhas do preconceito linguístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa. E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para todo o país.

**Danielly Vieira Inô Espíndula**

#### RESPOSTA DO PROFESSOR SÉRGIO SIMKA:

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à professora a atenção com que leu o artigo. Em segundo lugar, tenho a dizer o seguinte: é justamente sob a bandeira do combate ao preconceito linguístico que muitos linguistas não percebem (ou fingem não perceber) que estão excluindo uma parcela considerável das pessoas do conhecimento da variedade-padrão quando se esforçam por abordar a língua mediante outros referenciais. O fenômeno linguístico é um objeto multifacetado, merecedor de análises pragmáticas, socio-interativas etc., sem dúvida alguma, mas querer, em nome dessa amplitude, alijar do objeto a análise prescritivista é, ao contrário, uma

perspectiva ideológica de manutenção da exclusão linguística, na medida em que outras abordagens não fornecem os instrumentos necessários ao falante para viver numa sociedade que cobrará dele o uso competente da chamada variedade-padrão em diversas situações nas quais houver possibilidade de ele se mover na escala social, como, por exemplo, numa entrevista de emprego ou numa redação para o vestibular da própria Universidade Estadual da Paraíba.

Defendo a idéia segundo a qual o falante deve, primeiramente, apropriar-se da variedade-padrão, em suas especificidades oral e escrita, e cuja apropriação o leve a conhecer as implicações político-ideológicas intrínsecas ao uso dessa variedade, para poder, conseqüentemente, saber romper quando necessário fazê-lo.

O que se procurou mostrar com as histórias foi uma abordagem prescritivista, sem dúvida alguma, em que outras abordagens, como apontadas pela professora, só virão a enriquecer a análise, mas que por isso mesmo é necessária nessa nossa sociedade na qual a correta utilização da língua é um problema. Acredito que é necessário antes saber as regras, para posteriormente valorizar uma transgressão (é Luft quem diz). Para não me alongar na discussão e para quem quiser um estudo mais aprofundado, cito o livro *Ensino de Língua Portuguesa e Dominação: por que não se aprende português?*, de minha autoria.

A revista CONHECIMENTO PRÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA cumpre seu papel de divulgar para todo o país os embates que suscita a Língua Portuguesa, para uns uma flor maltratada, para outros uma linda flor. A ideologia, sem dúvida, é que se encarregará de caracterizá-la.

**Prof. Sérgio Simka**

# APÊNDICES

## APÊNDICE A. Respostas de docentes sobre turmas heterogêneas

	INSTITUIÇÃO	CURSO <sup>193</sup>	TURMA <sup>194</sup>
01	<b>UMESP</b> - Universidade Metodista de São Paulo - São Bernardo do Campo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temos um curso de PLE preparatório para o Celpe.</li> <li>• Normalmente nós oferecemos <b>uma</b> turma Regular (com 10 encontros) e a <b>outra</b> Intensiva (com 5 encontros). Mas não é sempre que as duas abrem. Muitas vezes só conseguimos fechar uma delas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temos alunos principalmente da Argentina, Bolívia, Colômbia, Peru, Chile, Equador, México, Espanha, Suíça, Turquia, Alemanha, Grécia, etc. São de diferentes países, mas o forte mesmo são os latinos.</li> </ul>
02	<b>UEL</b> – Universidade Estadual de Londrina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim.</li> <li>• Geralmente <b>duas</b> turmas regulares por semestre. Às vezes ofertamos turmas para grupos fechados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A não ser quando temos grupos fechados, as turmas são compostas por estrangeiros de <b>diferentes nacionalidades</b>. Nossa demanda não é tão expressiva a ponto de conseguirmos formar turmas de grupos linguísticos específicos. Por outro lado, a <b>diversidade</b> em sala contribui para o desempenho dos alunos e troca entre os mesmos. O que tentamos manter nas turmas é um professor auxiliar, além do regente, de modo que este professor auxiliar possa atender aos estrangeiros com mais dificuldades.</li> </ul>
03	<b>UFPP</b> – Universidade Federal de Pernambuco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim.</li> <li>• Temos <b>quatro</b> turmas por semestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As turmas são formadas por estrangeiros falantes de <b>diferentes</b> línguas maternas e oriundos dos mais <b>diversos</b> países.</li> </ul>
04	<b>UFSM</b> – Universidade Federal de Santa Maria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim.</li> <li>• Normalmente, são ofertadas <b>quatro</b> turmas por ano: 2 para intercambistas hispano-falantes (1 por semestre) e 2 para falantes de língua inglesa - seja como materna, seja como estrangeira (1 por semestre). Este ano, abrimos mais uma turma com o propósito de preparar especificamente para o exame do CELPE-BRAS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No Laboratório <i>Entrelínguas</i>, trabalhamos com dois tipos de turmas: 1) PLE para hispano-falantes; 2) PLE para alunos que possuem o inglês tanto como língua materna quanto como língua estrangeira.</li> </ul>

<sup>193</sup> Perguntas: Na sua Universidade há curso de Português para Estrangeiros - PLE? Quantas turmas de PLE vocês tem por ano?

<sup>194</sup> A turma de PLE da sua Universidade é composta por alunos estrangeiros que falam a mesma língua materna ou por alunos estrangeiros que falam línguas maternas diferentes? Explique.

05	<b>UFF</b> - Universidade Federal Fluminense.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há.</li> <li>• <b>Seis.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas turmas são compostas por alunos com a mesma língua materna e outras são formadas por alunos com línguas maternas <b>diferentes</b>.</li> </ul>
06	<b>UFPG</b> - Universidade Federal de Minas Gerais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim. Na extensão da Faculdade de Letras e na graduação para alunos intercambistas.</li> <li>• Na extensão é oferecido, em média, <b>dez</b> turmas por semestre, divididos nos níveis: Elementar, Básico Intermediário I, Intermediário II e Avançado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A composição é de alunos de línguas maternas <b>diferentes</b>. Sendo que no nível Elementar costumam dividir em duas turmas: uma com Hispânicos e outra com as demais línguas.</li> </ul>
07	<b>UFSC</b> - Universidade Federal de Santa Catarina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, somente cursos extracurriculares, de extensão.</li> <li>• <b>Quatorze.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temos cinco níveis para alunos de línguas maternas <b>diferentes</b> e dois níveis somente para hispano-falantes.</li> </ul>
08	<b>UFBA</b> - Universidade Federal da Bahia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, desde 1997.</li> <li>• Cerca de <b>vinte</b> turmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As turmas são formadas com estudantes que falam a mesma língua, quando há um número de participantes suficiente para compor a turma: mínimo de 5 e máximo de 12 alunos. Há turmas, entretanto, que reúnem estudantes de <b>diferentes</b> línguas maternas, sem prejuízo para o ensino-aprendizagem.</li> </ul>
09	<b>UFAM</b> - Universidade Federal do Amazonas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim.</li> <li>• Temos a turma dos futuros alunos PEC-G e outras turmas oferecidas no Centro de Estudo de Línguas - CEL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A turma é composta de alunos que falam <b>diferentes</b> línguas estrangeiras.</li> </ul>
10	<b>UNIJUI</b> - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, ainda não o temos, pois não temos demanda suficiente para o curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora do trabalho

## APÊNDICE B. Línguas-Culturas (L/CM<sup>195</sup>, L/C\_N/R<sup>196</sup>) declaradas pelos alunos.

\* Grafia diferente, apresentada por pelo menos 1 aluno.

\*\* Informação relacionada à língua (registro, específico, não encontrado).

### 1. ADJA:

O Adja é uma língua GBE (um grupo de cerca de vinte idiomas relacionados), falada pelos Adjás, utilizada por quase 550 000 pessoas – sendo 360 000 no Benim (em 2006) e 190 000 no Togo (em 2012) <sup>197</sup>.

### 2. AFRIKAANS:

O Afrikaans é uma língua germânica de origem holandesa do século XVII, trazida para o Cabo da Boa Esperança pelos colonos da Holanda em 1652. É considerada uma 'continuação' do Holandês [...]. O desenvolvimento do africâner é caracterizado pela incorporação de empréstimos lexicais e sintáticos das línguas Malaia, Bantu e Khoisana, bem como do Português e de várias outras línguas europeias. É falado amplamente na África do Sul, bem como em estados vizinhos, como Namíbia e Botsuana. Aproximadamente 6,2 milhões de pessoas falam o Afrikaans como língua materna e quatro milhões a usam como segunda ou terceira língua (Estatísticas da África do Sul, 2004) (NIESLER; LOUW; ROUX, 2005, p.2).

### 3. AGNI:

A língua Agni apresenta uma variedade que se estende geograficamente do nordeste ao sudeste da Costa do Marfim [...]. Os povos Akan em geral, especialmente os Agni, além de uma linguagem comum, têm hábitos e costumes idênticos. As "sociedades" Agni não diferem umas das outras no que concerne às variedades da língua. Cada subgrupo linguístico, no entanto, tem suas particularidades [...] (MATIGNON, 2018, p. 19-20).

### 4. ALLADIAN / ALLADJAN \*:

O Alladian é um idioma Kwa da Costa do Marfim. É falado por uma população cujo número – como no caso de muitas comunidades linguísticas da Costa do Marfim – é altamente controverso. No entanto, é provável que o número de falantes desse idioma esteja entre 25.000 e 30.000 pessoas (SOMÉ, 1998, p.3).

### 5. BAHASA INDONÉSIA:

O Bahasa Indonésio é o idioma nacional da Indonésia. Tradicionalmente, empresta itens de línguas clássicas do mundo como, sânscrito e árabe e também de línguas europeias, especialmente do inglês (HUSIN, 2012, p. 1).

### 6. BALTI:

A língua Balti (também chamada Purki) é uma língua tibeto-birmanesa principalmente no Baltistão, uma região disputada no norte do Paquistão, e na região de Kargil, um distrito do Ladaque, no estado de Jammu e Caxemira, Índia <sup>198</sup>.

### 7. BANGANGTE / BANGANTÉ \*:

O medumba, também chamado de bangangté, é uma língua falada em Camarões, sobretudo, no departamento de Ndé. Suas principais implantações estão em Bangangté, Bakong, Bangoulap, Bahouoc, Bagnoun, Bazou, Tonga e na região noroeste com o Bahouoc de Bali. O batongtou é um de seus dialetos <sup>199</sup>.

<sup>195</sup> Língua Cultura Materna.

<sup>196</sup> Língua Cultura Nacional ou Regional

<sup>197</sup> Cf.: <<https://fr.wikipedia.org/wiki/Aja-gbe>>

<sup>198</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_balti](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_balti)>.

<sup>199</sup> Cf.:<<https://fr.wikipedia.org/wiki/Medumba>>.



#### 8. BAULÉ:

O Baúle (em francês: *baoulé*; em baúle: *bawule*) é o idioma dos baúles, uma das línguas nigero-congolesas faladas na Costa do Marfim. É falada por 4 654 060 indivíduos e é grafada com alfabeto latino <sup>200</sup>.

#### 9. BARIBA:

O Bariba [...] é a língua dos Baribas do Benim e da Nigéria, tendo sido a língua do antigo estado de Borgu. Não tem relação próxima com as línguas vizinhas, faz parte da família das línguas savânicas, um ramo das línguas nigero-congolesas <sup>201</sup>.

#### 10. CRIOULO DE TRINIDAD:

O crioulo inglês de Trinidad é uma língua crioula falada em toda a ilha de Trinidad. É distinto do crioulo de Tobago – particularmente no nível basilectal – e de outros crioulos ingleses das Pequenas Antilhas. Em 2011, este crioulo era falado por cerca de 1 milhão de pessoas em Trinidad <sup>202</sup>.

#### 11. CRIOULO HAITIANO:

O crioulo haitiano é uma língua natural falada por quase toda a população do Haiti (9,2 milhões), havendo ainda cerca de 4,5 milhões de imigrantes que falam essa língua em outros países. A outra língua oficial do Haiti é o francês, sendo que 90% do seu vocabulário vem dessa língua. Outros idiomas também influenciaram o crioulo haitiano, dentre os quais o taino (língua dos indígenas pré-colombianos que habitavam nas Antilhas) e algumas línguas do oeste da África (ioruba, fon, ewé). Em 1961 o crioulo haitiano foi reconhecido como língua oficial ao lado do francês <sup>203</sup>.

#### 12. DENTI:

O Dendi é um dos principais dialetos do grupo das línguas [...] meridionais, faladas em grande parte do norte do Benim, Karimama e Malanville e, ainda, em Gaya (na Nigéria). É considerada uma língua do comércio informal [...] <sup>204</sup>.

#### 13. DONDO \*\*::

O Dondo é uma língua Bantu, falada pelos Badondos (ou Dondo), um povo da África Central. Trata-se de um subgrupo dos Kongos. Eles vivem principalmente no sul da República do Congo, no norte de Angola e no sudoeste da República Democrática do Congo <sup>205</sup>.

#### 14. ÉWÉ / EWE \*:

O Éwé faz parte do grupo Kwa da família de idiomas chamada Níger-Congo, que se estende do Senegal ao Oceano Índico e ao norte do Kalahari. É falado no sul do Togo até o nível de Atakpamé e até o lago Volta, no sudeste de Gana. No Togo, que tinha quase 5.000.000 habitantes em 2004, se avalia que a Éwé é falada por 2.900.000, mas estima-se que a língua seja falada por quase 3.200.000 pessoas, porque é usada por muitos outros grupos étnicos do país (RONGIER, 2004, p.6).

<sup>200</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_ba%C3%BAle](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_ba%C3%BAle)>.

<sup>201</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_bariba](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_bariba)>.

<sup>202</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Crioulo\\_ingl%C3%AAs\\_de\\_Trinidad](https://pt.wikipedia.org/wiki/Crioulo_ingl%C3%AAs_de_Trinidad)>

<sup>203</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_crioula\\_haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana)>.

<sup>204</sup> Cf.: < [https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Dendi\\_\(langue\)](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Dendi_(langue))>

<sup>205</sup> Cf. : < <https://fr.wikipedia.org/wiki/Badondos>>

**15. FANTE:**

O Fante, fanti ou fânti é uma das línguas faladas em Gana pelos fantes, pertencente como dialeto à língua acã das línguas nigero-congolesas <sup>206</sup>.

**16. FON / FOUM \*:**

O Fon é uma língua nigero-congolesa que faz parte do grupo gbe e pertence à sub-família kwa. Falada na África Ocidental, é a língua majoritária do Benim. Conta com aproximadamente 1,7 milhões de falantes. Também é falada por outras 35 500 pessoas, distribuídas entre o centro e o sul do Togo, e o sudoeste da Nigéria <sup>207</sup>.

**17. FRAFRA:**

O Frafra ou farefare, ou gurenne é uma língua falada, sobretudo, no norte de Gana que tem cerca de 845 100 falantes <sup>208</sup>.

**18. GA / GÃ \*:**

O Ga é a outra língua Ga–Dangme dentro do ramo de Kwa. É falada no sudeste de Gana e ao redor da capital Accra <sup>209</sup>.

**19. GOUN / GUN \*:**

O Goun-gbe, também chamada de gon ou *gongbe*, é uma língua falada no Benin et Nigéria. É a décima língua mais falada no Benin <sup>210</sup>.

**20. IORUBA / YORUBA \*:**

O Iorubá ou ioruba (*èdè Yorùbá*), por vezes referida como yorubá ou yoruba é um idioma da família linguística nigero-congolesa falada secularmente pelos Iorubás em diversos países ao sul do Saara, principalmente na Nigéria e por minorias em Benim, Togo e Serra Leoa, dentro de um contínuo cultural-linguístico composto de 22 a 30 milhões de falantes <sup>211</sup>.

**21. KHOWAR:**

Também chamada língua *Chitral*, é uma língua dárdica falada por cerca de 400 mil pessoas no Distrito de Chitral em Khyber Pakhtunkhwa (ou Província da Fronteira Noroeste, no Distrito de Ghizer de Gilgit-Baltistan (inclusive no Vale de Yasin, Phandar Ishkoman e Gupis) e em partes de alto Swat. Falantes de Khowar também migraram para centros urbanos maiores do Paquistão, Islamabad, Lahore e Karachi, onde há significativa população Khowar. É a segunda língua no resto do vale do rio Gilgit e do Hunza. Acredita-se que haja pequenos grupos de falantes Khowar no Afeganistão, na China, no Tadjiquistão e ainda em Istambul <sup>212</sup>.

**22. KIBUSHI / KIBOCHI \*:**

Kibushi é uma língua falada em Mayotte, que faz parte do arquipélago das Comores (francês) desde 1841. “Muitas línguas são faladas lá: Shimaore e Kibushi representam as principais línguas vernaculares; O francês é a língua oficial, para citar apenas essas três línguas” (LAROUCSI, 2011, p. 112).

<sup>206</sup> Cf. : <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_fante](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_fante)>

<sup>207</sup> Cf.: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_fon](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_fon)

<sup>208</sup> Cf.: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Frafra\\_\(peuple\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Frafra_(peuple))

<sup>209</sup> Cf.: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas\\_do\\_Gana](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_do_Gana)

<sup>210</sup> Cf.: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Gungbe>.

<sup>211</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_iorub%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_iorub%C3%A1) >.

<sup>212</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_khowar](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_khowar) >.

### 23. KIKONGO:

O Congo ou quicongo (em quicongo: *kikongo*) é uma língua africana falada pelo povo bacongo nas províncias de Cabinda, do Uíge e do Zaire, no norte de Angola; e na região do baixo Congo, na República Democrática do Congo e nas regiões limítrofes da República do Congo. A língua quicongo tem o estatuto de língua nacional em Angola. Conta com diversos dialetos <sup>213</sup>.

### 24. KILUBA

O Kiluba é uma língua bantu pertencente ao subgrupo africano chamado família de línguas Niger Congo [...]. Fala-se Kiluba na República Democrática do Congo em toda a província de Haut-Lomami. Ela ocupa alguns territórios em outras novas províncias da região que antes eram chamadas de Katanga. Também é falada na região de Kasai no mesmo país. Como a área ocupada pelos Balubakat (falantes de Kiluba) é muito ampla, eles falam diferentes variedades de Kiluba (NORBERT, 2019. p.1).

### 25. TEKE \*\*/ KITÉKE\*:

As línguas teke são línguas bantus faladas pelas populações teke da África Central, República do Congo, República Democrática do Congo e Gabão <sup>214</sup>.

### 26. KIRUNDI / KIZUNDI\*:

O Kirundi ou língua rundi é uma língua banta falada em Burundi, regiões adjacentes da Tanzânia, República Democrática do Congo e Uganda <sup>215</sup>.

### 27. KOTAFON / COTAFON \*:

O Kotafon é uma língua GBE, um grupo de cerca de vinte idiomas relacionados, falada ao sul do Benim <sup>216</sup>. “Kotafon se fala na região MONO, mais precisamente na cidade de Lokossa, minha cidade natal. Kotafon se fala também na cidade de Athiéme e Allada. São cidades do Benin. Exemplo: Kou do zãn fon nou = Bom dia; Nôn agni kotowé non gnin = Qual é o seu nome?” (A1/2018).

### 28. LARI / LARIE \*:

O Lari é um idioma que se origina do Kikongo e, em alguns aspectos, do batéké falado. Ele é falado no Congo, mas também fora do país (RENOUARD-KIVOUVOU, 2017).

### 29. LINGALA:

O Lingala é uma língua bantu falada no oeste e em regiões do norte da República Democrática do Congo (incluindo sua capital Kinshasa), no norte de Angola e na parte oriental do país, na República do Congo (Congo Brazzaville). Em todas essas áreas há falantes de língua materna, embora seja usada também por muitos outros como língua franca (MEEUWIS, 1998).

### 30. MAHI

A língua Mahi é uma variante dialetal do Fon (ANIGNIKIN, 2001), falada mais em Savalou, localidade cidade localizada no departamento das colinas no Benim (A7/2015).

<sup>213</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_congo](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_congo) >.

<sup>214</sup> Cf.: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues\\_teke](https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_teke)

<sup>215</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_kirundi](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_kirundi)>.

<sup>216</sup> Cf.: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Kotafon\\_\(langue\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Kotafon_(langue))>

### 31. MALINKÉ \*\*:

O Malinké é uma das línguas Mandingo. É falada pelos malinkés [...] povo da África Ocidental presente principalmente na Guiné e Mali e, minoritariamente, no Senegal (cerca de 4%), na Gâmbia, na Guiné-Bissau, em Burkina Faso, na Costa do Marfim (noroeste de Odienné), na região de Kong, em Bondoukou, em ilhotas nas áreas dos povos Senoufo e em pequenos grupos no norte da Serra Leoa e Libéria <sup>217</sup>.

### 32. MBEMBE \*\*/MBÉMBÉ.VILY \*:

O Mbembe Tigon, também chamado de Mbembe ou de Tigon, pertence à família das línguas Congolesas de Camarões e da Nigéria. É falada por 40 000 pessoas em Camarões (censo de 2005) e por 60 000 pessoas em todo o mundo <sup>218</sup>.

### 33. MINA / MINAN \*:

O Mina [...] é uma língua Gbe falada na região marítima, no sudeste do Togo e no departamento Mono do Benim. Ela faz parte do ramo Volta-Níger da maior família linguística africana, a Níger-Congo. De acordo com o SIL/Ethnologue, existem 200 900 mina-falantes no Togo e outros 126 000 no Benim <sup>219</sup>.

### 34. MUNUKUTUBA \*\*:

O munukutuba é uma língua franca amplamente utilizada na África Central. É baseada no *kikongo* e num grupo de línguas intimamente relacionadas entre si. Na República Democrática do Congo é chamada de kituba <sup>220</sup>.

### 35. NAGÔ \*\*/NAGO \*:

O nagô é uma língua falada na República do Benim por 3% da população. O termo também é utilizado para denominar o povo (*Nagô*) que habita(va) na Nigéria e em parte do antigo Dahomé (atual Benim) e que fala(va) a língua Yorubá <sup>221</sup>.

### 36. OCHIPHERERO / OSHIPHERERO \*:

O herero ou *otjiherero* ou ainda *ochiherero* é uma língua nígero-congolesa, falada pelos hererós na Namíbia, em Angola e no Botsuana. Existem cerca de 237.000 falantes dessa língua e das suas variações <sup>222</sup>.

### 37. OSHIWAMBO:

O ovambo (em ovambo, *Oshiwambo*) é uma língua nígero-congolesa e uma das línguas nacionais de Angola. Pertence à família das línguas bantu e é também falada por grupos da etnia ovambo no norte da Namíbia <sup>223</sup>.

### 38. PATOIS JAMAICANO:

O patois jamaicano, conhecido localmente como patois (*patwa*) ou simplesmente jamaicano (*Jamaican*), é uma língua crioula de base inglesa falada na Jamaica. Este patoá não deve ser confundido com o inglês jamaicano nem com o uso do inglês pelos rastafáris; sua história remonta no século XVII quando escravos do Oeste e Centro da África foram obrigados a aprender e naturalizar as formas vernaculares e dialetais da língua falada por seus "senhores", o inglês britânico. O patoá jamaicano é a evolução de um *pidgin*; os próprios jamaicanos referem-se à sua

<sup>217</sup> Cf.: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Malink%C3%A9\\_\(peuple\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Malink%C3%A9_(peuple))>.

<sup>218</sup> Cf.: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Mbembe\\_tigon](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mbembe_tigon)>

<sup>219</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_mina\\_](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_mina_)>.

<sup>220</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_kituba\\_](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_kituba_)>

<sup>221</sup> Cf.: <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/08/2018-Representations-du-francais-Maurer.pdf>

<sup>222</sup> Cf. <[https://fr.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9ro%C3%A9ro\\_\(langue\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9ro%C3%A9ro_(langue))>.

<sup>223</sup> Cf.: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Oshiwambo>>.

língua como *patois* ("patoá"), termo francês sem uma definição linguística exata <sup>224</sup>.

#### 39. SAÁNI \*\*:

O Saáni é um dialeto que se fala somente num pequeno vilarejo onde eu nasci [...]. O vilarejo é Baricafa. Na verdade há três vilarejos que falam esse dialeto sendo ele Baricafa, Luro e Cotamuto, mas é um pouco diferente em termos de gírias, sotaque (A14/2016).

#### 40. SAHOUÈ/ SAHOUÈDGÉ \*\*:

A língua Sahouè é classificada como pertencente ao grupo Níger-Congo, Atlântico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Rive Gauche, Gbe. Existem três dialetos desse idioma: Saxwe, Daxe e Se. Outras pessoas, às vezes, chamam esse idioma de sahouègbe, saxwe, saxwe-Gbe, saxwegbe, tsaphe ou tsaphe-Gbe. O código etnológico para saxwe é sxw <sup>225</sup>. O Sahouè se fala na região MONO, mais precisamente nas cidades de Houeyogbé e Bopa, são cidades do Benim (A1/2018). No departamento de Mono Couffo (no Benim), é mais conhecida como Sahouèdgé (A4/2018).

#### 41. SHINA:

O Shina é uma língua do subgrupo das línguas dárdicas, família das línguas indo-arianas falada pelo povo shina, uma das etnias da região de Gilgit-Baltistão, que atualmente faz parte *de facto* do Paquistão <sup>226</sup>.

#### 42. SILOZI / SILOZ \*:

A língua silozi, também conhecida como lozi e rozi, é uma língua bantu da família nigero-congolesa falada pelo povo lozi primariamente na região sudoeste da Zâmbia e em países vizinhos. O silozi e seus dialetos são falados e entendidos por aproximadamente 6% da população da Zâmbia. Há muitos falantes do silozi na área ao redor da cidade de Livingstone (Zâmbia) <sup>227</sup>.

#### 43. SWAHILI / SWAYILI \*:

O Swahili, também chamado de Suaíle, Kiswahili, Suaíli, é a língua bantu o com o maior número de falantes. É uma das línguas oficiais do Quênia, de Ruanda, da Tanzânia e de Uganda, embora os seus falantes nativos, os povos suaílís, sejam originários apenas das regiões costeiras do Oceano Índico. É uma das línguas de trabalho da União Africana <sup>228</sup>.

#### 44. TCHABÈ \*\*: / TCHABÉ \*:

O Tchabè se fala mais em Savé, cidade localizada no departamento das colinas (Benim) (A7, 2015).

#### 45. TÉTUM:

O tétum (em tétum: *tetun*), também chamado de teto, é a língua nacional e co-oficial de Timor-Leste. É uma língua austronésia – como a maioria das línguas autóctones da ilha – com muitas palavras derivadas do português e do malaio <sup>229</sup>.

<sup>224</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pato%C3%A1\\_jamaicano](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pato%C3%A1_jamaicano)>.

<sup>225</sup> Cf.: <https://saxwe.webonary.org/overview/introduction/>

<sup>226</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_shina](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_shina) >.

<sup>227</sup> Cf.: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_lozi](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_lozi) >.

<sup>228</sup> Cf.: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_sua%C3%ADli](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_sua%C3%ADli) >.

<sup>229</sup> Cf. <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_t%C3%A9tum](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_t%C3%A9tum)>.

**46. TSHIBINDJI** (Tshibindji \*):

**Tshibindji** é umas das três principais línguas (junto com Tshizuazukila e Tshiluba) usadas pela população formada pelo grupo étnico Luba e Tshibindji, na Zona de Saúde de Kalomba, “localizada no setor administrativo de Tshitadi, no Território de Kazumba, Distrito de Saúde de Luiza, Província Ocidental de Kasai da RDC<sup>230</sup>. Sua área é de 1.600 km<sup>2</sup> para a população estimada em 148.282 habitantes, ou seja, uma densidade de 93 habitantes por km<sup>2</sup>” (SIDA, 2014, p. 2011).

**47. TSHILUBA:**

O tshiluba (também chamado luba-kasai e luba-lulua) é uma língua bantu falada na República Democrática do Congo, onde possui o status de língua nacional <sup>231</sup>.

**48. TWI:**

Twi é uma das línguas Akan. Para alguns linguistas, as línguas se estendem desde a região sudeste da Costa do Marfim até a região em volta de Gana (ADU MANYAH; SOCK, 2002).

**49. URDU:**

O Urdu é uma língua do sul da Ásia, que está entre as línguas mais faladas do subcontinente. Há aproximadamente 11 milhões de falantes de urdu no Paquistão e mais de 300 milhões em todo o mundo. É uma língua indo-europeia (indo-iraniano → indo-ariano → urdu) (DAUD; KHAN; CHE, 2017).

**50. WOLOF:**

O Wolof é falado principalmente no Senegal, em Gâmbia e na Mauritânia por mais de 3.600.000 indivíduos. Além de ser o idioma da etnia de mesmo nome, o Wolof é a língua franca do Senegal. Pertence ao grupo do Atlântico Oeste, filo Níger-Congolês (família de línguas do Congo-Kordofan) (PERRIN, 2008, p.2).

**51. XWLA / WLA \*:**

A variedade de fala Xwla pertence ao continuum de idioma Gbe (grupo de línguas Kwa), que é situado na parte sudeste da África Ocidental. Expandindo-se para o oeste a partir do sudoeste da Nigéria, as comunidades de Gbe ocupam grandes áreas no sul de Benim, Togo e sudeste de Gana (HENSON; KLUGE, 2011, p.1).  
“Eu falo Xwla, que é minha língua nativa. Essa língua se fala na região sul do país (Benim) numa cidade que se chama ÉKPÉ perto da capital política do meu país, Porto-Novo” (A7/2018).

**REFERÊNCIAS**

- ADU MANYAH, Kofi; SOCK, Rudolph. **La quantité vocalique en twi Quelques considérations phonologiques et analyses acoustiques préliminaires**. XXIV Journée d’Etudes sur la parole de l’Association francophone de la communication parlée. 2002, p. 41-44. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4287218/La\\_quantit%C3%A9\\_vocalique\\_en\\_twi.\\_Quelques\\_consider%C3%A9rations\\_phonologiques\\_et\\_analyses\\_acoustiques\\_pr%C3%A9liminaires](https://www.academia.edu/4287218/La_quantit%C3%A9_vocalique_en_twi._Quelques_consider%C3%A9rations_phonologiques_et_analyses_acoustiques_pr%C3%A9liminaires)>. Acesso em: 20/05/2019.
- ANIGNIKIN, Sylvain. Histoire des populations mahi À propos de la controverse sur l’ethnonyme et le toponyme « Mahi » In : **Cahiers d’études africaines**. 2001. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/etudesaficaines/86>>. Acesso em : 20/05/2018.
- DAUD, Ali; KHAN, Wahab; CHE, Dunren. Urdu language processing: a survey. 2016. In: **Artificial Intelligence Review**. June. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/ULPSurvey.pdf>>. Acesso em: 20/05/2018.

<sup>230</sup> República Democrática do Congo

<sup>231</sup> Cf.: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_tshiluba](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_tshiluba)>.

- HENSON, Bonnie; KLUGE, Angela. **A sociolinguistic survey of the Gbe language communities of Benin and Togo Volume 5 Xwla language area**. 2011. Disponível em : [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/A\\_sociolinguistic\\_survey\\_of\\_the\\_Xwla\\_lan.pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/A_sociolinguistic_survey_of_the_Xwla_lan.pdf). Acesso em: 20/01/2018
- HUSIN, Saifuddin. Ahmad. Nativization and use of borrowing words in Bahasa Indonesia. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283585678\\_NATIVIZATION\\_AND\\_USE\\_OF\\_BORROWING\\_WORDS\\_IN\\_BAHASA\\_INDONESIA](https://www.researchgate.net/publication/283585678_NATIVIZATION_AND_USE_OF_BORROWING_WORDS_IN_BAHASA_INDONESIA). Acesso em: 20/12/2018.
- LAROUSSE, Foued. Le plurilinguisme en milieu scolaire a mayotte. In: **Revue de sociolinguistique en ligne n° 18**. 2011. Disponível em: [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_18/gpl18\\_09laroussi.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_18/gpl18_09laroussi.pdf). Acesso em: 20/05/2018.
- MATIGNON, Louis de Gouyon. **Introduction a la langue agni**. 2018. Disponível em: <https://lgmeditations.com/wp-content/uploads/2018/09/Introduction-%C3%A0-la-langue-agni-Louis-de-Gouyon-Matignon-LGM-%C3%A9ditions.pdf>. Acesso em 20/05/2019.
- MEEUWIS, Michael. Lingala. In: **Languages of the World/Materials 472**. 1998, p. 123. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f58d/64dfabbe7b872dcdf911702a238dfd5004d.pdf>. Acesso em: 20/05/2019.
- NIESLER, Thomas; LOUW, Philippa; ROUX, Justus. Phonetic analysis of Afrikaans, English, Xhosa and Zulu using South African speech databases. In: **Southern African Linguistics and Applied Language Studies · November**. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/niesler\\_louw\\_roux-salals05-proof.pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/niesler_louw_roux-salals05-proof.pdf). Acesso em: 20/05/2018.
- NORBERT, Ilunga Bwana. Tense and Aspect in English and Kiluba: The Role of Suffixation and Prosody. In : **Journal of Applied Linguistics and Language Research**. Volume 6, Issue 3, 2019, pp. 171-182. Disponível em : <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/1029/pdf1029>. Acesso em: 20/12/19.
- PERRIN, Loïc-Michel. La langue wolof. In : **L'expression de la qualification dans des langues africaines**, koppe, 2008, pp.179-194. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00722685/document>. Acesso em: 20/05/2018.
- RENOUARD-KIVOUVOU, Catherine. **La lexicographie bilingue, l'exemple d'une langue africaine: le lâri**. Linguistique. Université de Cergy Pontoise, 2017. Disponível em : [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01581886/file/38350\\_RENOUARD\\_2017\\_archivage.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01581886/file/38350_RENOUARD_2017_archivage.pdf). Acesso em: 20/05/2018.
- RONGIER, Jacques. **Parlons éwé. Langue du Togo**. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/PARLONS%20%C3%89W%C3%89.pdf>. Acesso em: 20/05/2018.
- SWEDISH INTERNATIONAL DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY (SIDA). **Analyse des causes de la sous-nutrition dans la Zds de Kalmoba**. 2014. Disponível em: [https://www.actioncontrelafaim.org/wp-content/uploads/2018/01/nutrition\\_causal\\_analysis\\_-link\\_nca-kasai\\_occ\\_rdc\\_20141.pdf](https://www.actioncontrelafaim.org/wp-content/uploads/2018/01/nutrition_causal_analysis_-link_nca-kasai_occ_rdc_20141.pdf). Acesso em: 20/05/2018.
- SOMÉ, Joachim. **L'orthographe pratique de l'alladian deuxième partie une méthode de notation sélective des tons**. 1998. Disponível em: <http://orthographeclearinghouse.org/manuals/ORTHOGRAPHEALLADIAN.pdf>. Acesso em: 20/12/2018.

Fonte: elaborada pela autora do trabalho

## APÊNDICE C. Grade de orientação (auto) avaliação

### 1. PARÂMETRO DE CERTIFICAÇÃO

(proposta com base no exame Celpe-Bras)

Certificação	Nota	Parâmetros	Nota aluno(a)	Nota professora
Avançado Superior	4,26 a 5,00	• Sem problemas de CONTEXTO, DISCURSO E LINGUÍSTICO.	Tarefa 1:	
Avançado	3,51 a 4,25	• Sem problemas de contexto e discurso, mas com RAROS problemas LINGUÍSTICOS.	Tarefa 2:	
Intermediário Superior	2,76 a 3,50	• Sem problemas de contexto, mas com RAROS problemas de DISCURSO e LINGUÍSTICOS.	Tarefa 3:	
Intermediário	2,00 a 2,75	• Sem problemas de contexto, mas com ALGUNS problemas de DISCURSO e LINGUÍSTICOS.	Tarefa 4:	
Sem certificação	0,00 a 1,99	• COM PROBLEMAS DE CONTEXTO.	Certificação:	

### 2. REFERÊNCIA PARA (AUTO) AVALIAÇÃO

(proposta para a prova do Celpe-Bras de 2014/2 – considerando aspectos contextuais, discursivos e linguísticos).

#### O CONTEXTO

	SIM	+ OU -	NÃO
<b>Tarefa 1 - TURISMO PARA A TERCEIRA IDADE</b>			
1. Escreveu como um funcionário de uma agência de turismo?			
2. Respondeu a um e-mail de um cliente idoso que pediu sugestão de lugar para passar suas próximas férias de verão?			
3. Indicou ao cliente que ele passe suas férias na cidade de Balneário de Camboriú?			
4. Informou ao cliente as características do lugar? Quais são?			
5. Explicou ao cliente os cuidados oferecidos pela rede hoteleira, voltados ao público da terceira idade? Quais são?			
<b>Tarefa 2 - HOT SPOT</b>			
1. Escreveu como o diretor de uma escola de arte?			
2. Redigiu um texto de divulgação do movimento Hot Spot para ser publicado no site da escola?			
3. Apresentou no texto informações sobre a origem do movimento Hot Spot? Qual é?			
4. Tratou dos objetivos e das características do movimento Hot Spot? Quais são?			
5. Incentivou os alunos e professores a participarem do movimento Hot Spot? Como?			
<b>Tarefa 3 - CONHEÇA O MUNDO E AJUDE A MUDÁ-LO</b>			
1. Escreveu como uma pessoa interessada em participar de um programa de voluntário?			
2. Redigiu uma carta a uma organização que oferece programas de voluntariado?			
3. Apresentou o seu perfil, expos a sua motivação, apontou os locais que deseja atuar como voluntário?			
<b>Tarefa 4 - LEITURA E TECNOLOGIA</b>			
1. Escreveu como um escritor?			
2. Redigiu um artigo de opinião sobre o tema “leitura e tecnologia”?			
3. Discutiu as perspectivas de Philip Roth e Robert Darnton?			
4. Posicionou-se a respeito do tema? Como?			















**O DISCURSO**

	Tarefa 1			Tarefa 2			Tarefa 3			Tarefa 4		
	SIM	+ OU -	NÃO	SIM	+ OU -	NÃO	SIM	+ OU -	NÃO	SIM	+ OU -	NÃO
1. O texto apresenta, de forma clara, ideias novas (não apenas copiadas/transcritas)?												
2. O texto apresenta sequência lógica (e não repetitiva), com introdução, desenvolvimento e conclusão?												
3. As palavras, frases e parágrafos estão bem articulados?												
4. O texto é lido de uma vez, sem interrupções, sem trechos incompreensíveis?												

**O LINGUÍSTICO**

	SIM	+ OU -	NÃO	SIM	+ OU -	NÃO	SIM	+ OU -	NÃO	SIM	+ OU -	NÃO
1. As palavras estão escritas de acordo com a norma ortográfica do português?												
2. Há concordância de número (singular/plural) e gênero (masculino/feminino)?												
3. As interferências de outras línguas são mínimas?												

**3. ORIENTAÇÃO PARA ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICO-GRAMATICAL**

	Falta acentuação <b>adequada</b> .		A palavra ou frase ou trecho <b>NÃO</b> está <b>adequado(a)</b> .		<b>Falta</b> concordância.
	A palavra <b>NÃO</b> existe em português.		Palavra ou frase <b>repetida</b> .		<b>Falta</b> algo para completar a ideia
	Verbo ou pessoa/tempo/modo verbal <b>inadequado(a)</b> .		Palavra ou trecho <b>“vago” (a), sem sentido</b> .		<b>Falta</b> pontuação e/ou pontuação <b>inadequada</b> .
	Preposição, conjunção, pronome, nome... <b>inadequado(a)</b> .		Trecho <b>desorganizado</b> .		Expressão <b>não aceitável</b> em português.

### 4. OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR (modelo)

#### CONTEXTO

1. Escreveu como um funcionário de uma agência de turismo?

R: Sim, claramente.

2. Respondeu a um e-mail de um cliente idoso que pediu sugestão de lugar para passar suas próximas férias de verão?

R: Sim. Isso fica claro, sobretudo, na introdução.

3. Indicou ao cliente que ele passe suas férias na cidade de Balneário Camboriú?

R: Sim.

4. Informou ao cliente as características do lugar? Quais são?

R: Sim. Praia tranquila, sem ondas grande...

5. Explicou ao cliente os cuidados oferecidos pela rede hoteleira, voltados ao público da terceira idade? Quais são?

R: Sim. Mas pode explorar mais.

Celpe Bras

TAREFA 1

De: xxx@gmail.com  
Para: yyy@gmail.com  
Assunto: Sugestões de lugar para passar suas próximas férias de verão

Prezado Cliente,  
Espero que o Senhor esteja bem. Após ler seu e-mail no site da nossa agência, gostaria de sugerir ao Senhor um lugar para passar suas próximas férias de verão e lhe apresentar um pouco.

Eu sugiro para o Senhor de curtir suas próximas férias de verão, na cidade de Balneário Camboriú. É uma cidade localizada no sul do país. Nessa cidade, tem uma bonita praia chamada Santa Maria do Sul. A praia é tranquila, sem **debaucha** grande, sem onda grande e com boa sombra para descansar. A cidade e a praia são boas de caminhada e garantem 90% da ocupação. O Senhor vai poder andar bem na cidade participando de passeios com um bom atendimento. **Muitos** cuidados são oferecidos pela rede hoteleira: Na cidade, tem um restaurante com alimentação **balanceada**, pratos leves, **pepe** com **portada**, **lisco** **masidoro**, uma boa **hidratação**, **ho**.

Espero que ~~mas~~ o Senhor aceite minha sugestão e ~~for~~ curta bem suas próximas férias de verão aproveitando as maravilhosas do local.

Cordialmente  
XXX agência

#### DISCURSO

• Apresentou ideias novas (não apenas copiadas/transcritas), de forma clara?

R: Na maioria das vezes, sim.

• O texto apresenta sequência lógica (e não repetitiva), com introdução, desenvolvimento e conclusão?

R: Sim.

• As palavras, frases e parágrafos estão bem articulados?

R: Na maioria das vezes, sim. Há trechos "vagos" que prejudicam a articulação.

• O texto é lido de uma vez, sem interrupções, sem trechos incompreensíveis?

R: Na maioria das vezes, sim.

#### LINGÜÍSTICO

• As palavras estão escritas de acordo com a norma ortográfica do português?

R: Nem sempre. Há palavras que não foram reconhecidas no nosso idioma.

• Há concordância de número (singular/plural) e gênero (masculino/feminino)?

R: Sim.

• As interferências de outras línguas são mínimas?

R: Há palavras de outro idioma.

## APÊNDICE D. Termo de consentimento livre e esclarecido para a pesquisa

### **1. Projeto: A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português língua estrangeira: o impacto na produção escrita**

#### **2. Descrição sucinta da pesquisa**

Neste estudo, discutimos e analisamos textos escritos de estudantes oriundos de diversos países, participantes do Programa de Estudante Convênio Graduação (PEC-G), do curso de Português para Estrangeiros, da Universidade Federal do Pará (UFPA), que se submeteram ao exame que possibilita a obtenção do **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. O objetivo é averiguar o impacto da heterogeneidade linguístico-cultural do aluno e da turma no ensino-aprendizagem da Produção Escrita (PE) em Português Língua Estrangeira (PLE). Trata-se, sobretudo, de uma pesquisa qualitativa, apoiada no procedimento de uma pesquisa-ação e biografia languageira. A nossa base teórica está assentada em estudos sobre Plurilinguismo, Pluriculturalismo e Interculturalismo, entre outros, associados ao Interacionismo Sociodiscursivo. Para constituir nossos dados realizamos oficinas de Produção Escrita (direcionadas ao público alvo) que nos renderam diversos textos escritos pelos aprendentes. Esse material nos permitiu não apenas identificar a influência de línguas-culturas nos textos escritos em português pelos aprendentes, como também verificar atitudes, comportamentos... que ora ajudavam, ora prejudicavam o processo de Produção escrita em Português. A análise de nossos dados: 1) indica que vários textos escritos pelos aprendentes apresentam “desvios” que estudos, apenas, sobre materialidade de texto não dão conta de explicar satisfatoriamente, pois têm relação com a história de aprendizagem, com a atitude que o aluno assumiu ao aprender português etc. Trata-se de fenômenos que, muitas vezes, não são percebidos pelo professor (nem pelo aluno) em sala de aula, mas que impactam o processo de ensino-aprendizagem; 2) confirma a necessidade de se aprofundar o estudo do impacto da heterogeneidade linguístico/ cultural dos alunos, e da turma – oriundo de suas culturas educativas, de suas trajetórias de aprendizagem de línguas-culturas... para se entender melhor suas dificuldades de produção escrita em PLE e poder assim otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

#### **3. Autorização**

Autorizo a divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por/sobre mim fornecidos no âmbito do Projeto A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL EM TURMAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O IMPACTO NA PRODUÇÃO ESCRITA.

#### **4. Garantia de acesso**

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a doutoranda Hellen Margareth Pompeu de Sales que pode ser encontrada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas no Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará ou pelo e-mail: hellenpompeu2@hotmail.com

#### **5. Garantia de saída**

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo, bastando que, para isso, eu redija uma declaração de próprio punho e a entregue a pessoa responsável pela pesquisa.

#### **6. Direito de confidencialidade**

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo **A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português língua estrangeira: o impacto na produção escrita**. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Participante: \_\_\_\_\_ Belém \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Belém, \_\_\_\_\_  
Data