

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

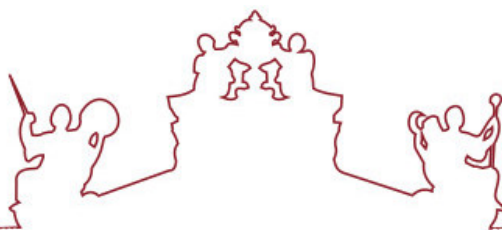
**Ensino do português na Itália: programas, manuais e
problemáticas no ensino do PLE**

Cecilia Santanchè

Orientador(es) | Pedro Balaus Custódio

Maria João Marçalo

Évora 2020



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

**Ensino do português na Itália: programas, manuais e
problemáticas no ensino do PLE**

Cecilia Santanchè

Orientador(es) | Pedro Balaus Custódio
Maria João Marçalo

Évora 2020



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Instituto de Investigação e Formação Avançada:

- Presidente | Maria do Céu Brás da Fonseca (Universidade de Évora)
- Vogal | Alcina Maria Pereira de Sousa (Universidade da Madeira)
- Vogal | Rosemeire Selma Monteiro Plantin (Universidade Federal do Ceará)
- Vogal | Ana Alexandra Silva (Universidade de Évora)
- Vogal | Paulo José Tenente da Rocha Santos Osório (Universidade da Beira Interior)
- Vogal | Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo)
- Vogal-orientador | Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

Agradecimentos

Agradecer é sempre difícil porque teria imenso a agradecer. Um agradecimento especial ao meu marido Cláudio, por ter abdicado de períodos de férias e de fins de semana em que me dediquei a escrever.

Agradeço à Professora Iracema de Souza por ter me colocado neste percurso de ensino de PLE; aos meus orientadores, Maria João Marçalo e Pedro Balas Custódio por terem permitido que esse doutorado se realizasse, também esses perdendo domingos e dias de férias para ler o que escrevi.

Agradeço à Professora Sônia Netto Salomão por todas as conversas e orientações sobre o ensino do PLE na Itália. Agradeço por fim a Elza De Matteu por me ajudar a não desistir de escrever e à Bruna Paroni, pela formatação urgente. Obrigada a todos

Resumo

Este trabalho reflete, analisa e trata de questões de ordem institucional e metodológica com relação à língua portuguesa como língua estrangeira e seu ensino na esfera das universidades italianas, combinadas com as experiências da autora. Partiu da iniciativa de construir o conhecimento a partir anotações da experiência de mais de 16 anos de ensino da língua em Itália. Com este trabalho pretende-se dar voz à prática como construção de métodos didáticos abertos e interativos, que proporcionem participação e engajamento na relação docente e discente. Para isso, estabeleceu-se um processo exploratório e integrador tendo como base a inventividade, dentro de uma proposta de avaliação de nível linguístico. Usaram-se pesquisas qualitativas e quantitativas, refletiu-se sobre as novas tecnologias do contexto educacional, e suas perspectivas teórico-conceituais. Somaram-se aos conceitos de linguística aplicada a contribuição de outras disciplinas, investigando o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Concluiu-se da necessidade de buscar resultados através do cruzamento de fatores que envolvem temas diversos. A formação e o papel do docente na estrutura educacional, o conhecimento e utilização das novas tecnologias, a escolha do material didático são alguns deles. Notou-se a importância da forte compreensão de como o sistema educacional é organizado e o que se espera do ensino da língua enquanto ferramenta de comunicação na sociedade globalizada. Nesse contexto, o ensino/aprendizagem não se limita apenas no ato da aula, mas especialmente naquilo que a aula pode proporcionar enquanto vivência na consolidação de um novo código.

Palavras-chave: Ensino do português como Língua Estrangeira na Itália, novos cenários da didática, práticas de ensino.

Abstract

Title : Teaching Portuguese in Italy: programs, manuals and practices in teaching Portuguese as a foreign language.

This work reflects, analyzes and deals with institutional and methodological issues in relation to the Portuguese language as a foreign language and its teaching in the sphere of Italian universities. It combines all these issues with the author's experiences. It started from the initiative to build knowledge from notes on the experience of more than 16 years of language teaching in Italy. This work is intended to give voice to practice as construction of open and interactive teaching methods, which provide participation and engagement in the teacher and student relationship. In order to do so, a process of integration and exploration was established based on inventiveness, within a proposal for linguistic level evaluation. Qualitative and quantitative research were both employed, reflecting on the new technologies of the educational context, and their theoretical-conceptual current perspectives. The concepts of linguistics applied to the research was the contribution of other disciplines, investigating the teaching of the Portuguese language as a foreign language. It was concluded that there is a need to seek results through the intersection of factors involving various themes. The training and role of the teacher in the educational structure, the knowledge and use of new technologies, the choice of didactic material, are some of them. We learned the importance of a strong understanding of how the educational system is organized and what is expected of language teaching as a communication tool in globalized society. In this context, teaching/learning is not limited only to the act of class practice, but especially in what a class can provide as an experience in consolidating a new code.

Keywords: Teaching Portuguese as FL in Italy, new didactic scenarios, report of teaching practices.

Sumário

Resumo:	v
Abreviaturas	7
1. Introdução	10
2. Metodologia	16
PARTE I: Ensino do Português como Língua Estrangeira na Universidade Italiana	
Capítulo 1. Estruturas e problemas do contexto universitário italiano	23
1.1 A organização do ensino a partir dos anos 2000	24
1.1.1 O acordo de Bolonha	28
1.1.2 A Reforma Gelmini	29
1.2 Implicações da nova estrutura do curso de línguas nas universidades italianas	31
1.2.1 A oferta da língua portuguesa nas universidades italianas	34
1.2.2.1 A visão de Cecilio	37
1.2.2.2 A visão de Russo	39
1.3 Capacitação do docente e metodologias no contexto italiano	41
1.3.1 A carreira do docente de línguas na universidade italiana	42
1.3.2 Tipos de docência em língua em relação com a formação do docente	46
1.3.3 Programas e manuais da língua portuguesa	49
1.4 Novas tecnologias nas metodologias da LNM nas universidades italianas ..	53
1.4.1 Línguas estrangeiras e Letras	54
1.4.2 Literatura no ensino de língua	55
1.4.3 Erasmus+ - a experiência de Coimbra	59
1.4.4 Tandem	61
1.4.5 Blended learning	63
1.4.6 CALL e POOL2	65
1.4.7 Glotodidática: conceito e prática na Itália	66
Capítulo 2. Perspectivas da língua portuguesa	74
2.1 O ensino da língua portuguesa	74
2.1.1 Português língua não materna	76
2.1.2 Nomenclaturas e estudos	79
2.1.3 Sistemas e normas	82
2.2 Perspectivas da língua portuguesa	84

2.2.1 Português a quarta língua mais falada no mundo.....	85
2.2.2 Português como língua de ligação	86
2.2.3 Língua portuguesa, globalização e internacionalização.....	90
2.2.4 Variações da língua culta: o português europeu e brasileiro	93
Capítulo 3. Processos de ensino e aprendizagem de uma língua	99
3.1 Metodologias advindas dos novos conhecimentos e tecnologias	101
3.2 Mecanismos e condições de aprendizado	103
3.3 Sistemas de aprendizado.....	106
3.4 Competências pedagógicas e pedagogia linguística.....	108
PARTE II Experiências e Práticas
Capítulo 1. O cotidiano como análise didática.....	113
1. Diários como dado qualitativo	115
1.1 Diários de aulas.....	116
1.2 Norteadores da participação em congressos sob forma de diários.....	117
2. Comentários das respostas aos questionários.....	122
2.1 Origem lusófona	124
2.2. Estadia em um país lusófono	125
2.3 Contato com a comunidade lusófona na Itália.	126
2.4. Figuras de referência	127
2.5. Material didático usado em sala de aula	128
2.6. Recursos extraclasse para melhor aprendizado.....	132
3. Análise de manuais de PLE: perspectiva da didática das línguas modernas.....	137
3.1 Manual A.....	142
3.2 Manual B.....	149
3.3 Livro A.....	152
3.4 Gramáticas A e B: Versão portuguesa e versão brasileira.....	154
Capítulo 4. Educação fora da escola e a interatividade – relato de experiências.....	156
4.1 DUOLINGO e ASSOCIAÇÃO META	156
4.2. Aulas Particulares	160
4.3 Leitura dramática do texto Joana d’Arc.....	163
4.3.1 O texto	163
4.3.2 A tradução	165
4.3.3 Leitura dramática	167
CONCLUSÕES FINAIS.....	171

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS	188

ÍNDICES DE TABELAS, FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS:

Índice tabelas:

Tabela 1: Ciclos para Titulação Universitária Italiana segundo a reforma dos anos 2000.....	27
Tabela 2: Conteúdo das disciplinas estabelecidas nos departamentos.	35
Tabela 3: Tipologia de Pesquisador	47
Tabela 4: Salários de Carreira na Universidade Italiana.	48
Tabela 5: Livros de Textos Publicados no Brasil.....	54
Tabela 6: Livros de Textos Publicados em Portugal	54
Tabela 7: Livros de Textos Publicados em Portugal	55
Tabela 8: Universidades dos Informantes	124
Tabela 9: Cursos frequentados pelos informantes.....	125
Tabela 10: Características sociodemográficas dos estudantes	126
Tabela 11: Tipo de relação com a comunidade lusófona.	129
Tabela 12: Tabela sobre as figuras de referência.	131
Tabela 13: Livros de Textos mencionados nas respostas do questionário da presente pesquisa.....	133
Tabela 14: Tabela dos manuais analisados.....	139
Tabela 15: Tabela das gramáticas analisadas	140
Tabela 16: Quadro pronominal.....	149
Tabela 17: Tabela dos pronomes pessoais retos, conforme Manual A.....	150
Tabela 18: Tabela dos pronomes pessoais retos, conforme Manual A	150

Índice figuras:

Figura 1: Países de língua Oficial Portuguesa.....	14
Figura 2: Mapa indicando Universidades nas quais se ensina o Português	36
Figura 3: Visão Transdisciplinar.....	50
Figura 4: Três vetores de conexão de línguas	91
Figura 5: Logótipo Empresa promotora da língua portuguesa.....	138
Figura 6: Página do evento DUOLINGO.....	157
Figura 7: Foto do grupo no evento de junho 2018	158
Figura 8: Grupo whatsapp DUOLINGO	159
Figura 9: Grupo de Popoli	160
Figura 10: Cozinheiras voluntárias	160
Figura 11: Churrasco servido em Popoli.....	161
Figura 12: Grupo atores com a diretora	163
Figura 13: cena de Leitura dramática.....	164
Figura 14: Cena da Leitura dramática.....	168
Figura 15: cena final Leitura dramática	170

Índice gráficos:

Gráfico 1: Estadia em um país lusófono	126
Gráfico 2: Participação Projeto Erasmus+.	126
Gráfico 3: Contato comunidade lusófona.....	127
Gráfico 4: Material didático utilizado em sala de aula.....	129
Gráfico 5: Grau de autonomia dos estudantes.....	132
Gráfico 6: Uso da Internet para a aprendizagem.....	133
Gráfico 7: Uso de recursos extra classe	135
Gráfico 8: Importância recursos para a aprendizagem.....	136

Índice quadros:

Quadro 1: Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística	77
Quadro 2: Diferenças entre aquisição de L1 e aprendizagem de L2.....	77
Quadro 3: Competências Comunicativas no Aprendizado de Língua	79

Abreviaturas

- ABL – Academia Brasileira de Letras
ACL – Academia de Ciências de Lisboa
CEL – Centro de Estudos de Línguas
CEL – Collaboratore Esperto Linguistico
CINECA – Consorzio Interuniversitário del Nordest Italiano per il Calcolo
CLA – Centro Linguistico di Ateneo
CODAU – Convegno dei Direttori generali delle Amministrazioni Universitarie
CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa
EAD – Ensino a Distância
L2 – Segunda Língua
LA – Língua Adicional
LE – Língua Estrangeira
LH – Língua de Herança
LH – Língua Híbrida
LM – Língua Materna
LNP – Língua Não Materna
LPH – Língua Portuguesa de Herança
LT – Língua Transnacional
MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MIUR – Ministero Istruzione Università Ricerca
ONU – Organização das Nações Unidas
PALOP – Países Africanos de Língua Portuguesa Oficial
PB – Português Brasileiro
PE – Português Europeu
PLE – Português como Língua Estrangeira
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNINT – Università degli Studi Internazionali di Roma

1. Introdução

Il riconoscimento dell'eterogeneità linguistica, non solo nel frastagliato universo lusofono ma anche all'interno di ciascuna comunità, e soprattutto il rispetto delle differenze dovrebbero, infatti, essere le linee guida per chi si occupa dell'insegnamento delle lingue (Cecilio, 2013, p.13)

O surgimento da escrita é um marco importante na história do mundo, e seu estudo mostra amplo intrincamento sociocultural e econômico de uma comunidade. Originada no noroeste da Península Ibérica, em linhas gerais, a língua portuguesa como língua oficial de hoje, é o resultado da evolução orgânica do latim vulgar, trazido pelos romanos no Século III A.C., com influências de outros idiomas, tendo seu desenvolvimento sido marcado pela queda do Império Romano. Com as invasões germânicas, torna-se dialeto românico, chamado galego português, diferenciando-se de outras línguas ibéricas. Usada em documentos escritos desde o século IX, torna-se uma linguagem madura no século XII apresentando rica literatura. É decretada como língua oficial do reino de Portugal pelo rei D. Dinis, em 1290. Em 1516 entra na fase moderna tendo como marco a obra de Garcia de Resende, Cancioneiro Geral. Sua normatização inicia-se em 1536, com a criação das primeiras gramáticas por Fernão de Oliveira e João de Barros.

Enquanto organismo vivo, moldado pela experiência e prática de seus falantes uma língua tem força e vida também pelo empenho de sua disseminação sendo, portanto, resultado de seu estudo e experiências. Seleccionamos, no período entre 2016 a 2018, ocasião de desenvolvimento desse trabalho, alguns fatos que demonstram a complexidade de uma língua, o português, e sua influência, enfatizando e refletindo também a forma pela qual se conduz a língua institucionalmente.

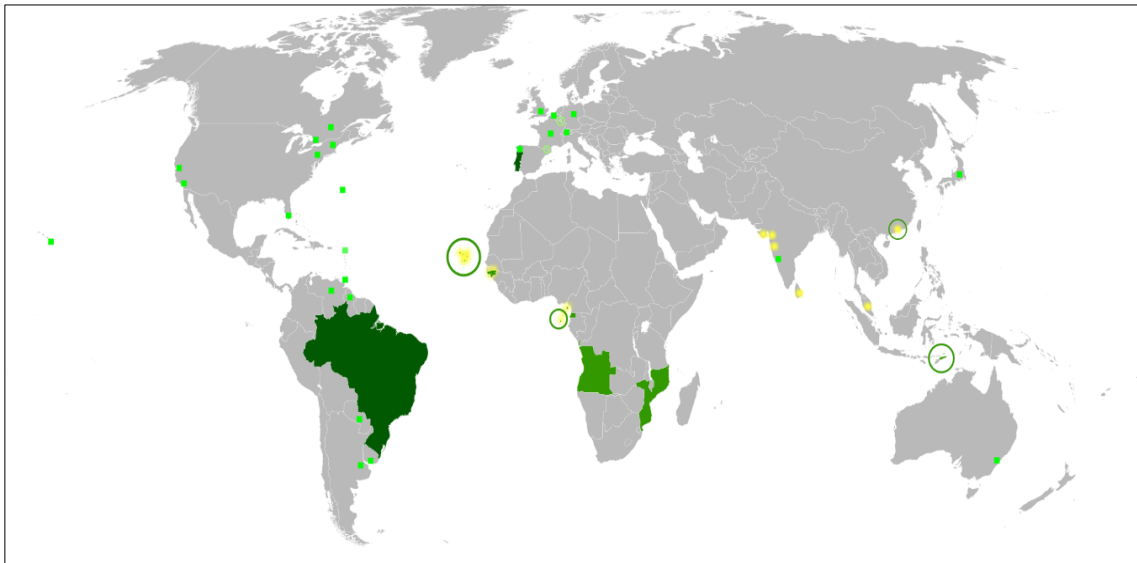
O português António Guterres é nomeado como secretário das Nações Unidas em outubro de 2016, e no final deste mesmo ano, acontece a *Websummit*, o mais importante evento europeu de tecnologia realizada pela primeira vez em Lisboa, reunindo mais de 50 mil pessoas, colocando Portugal em destaque no mundo da cultura e da tecnologia. Em 2017, acontece o simpósio “Futuro Português – O futuro da língua portuguesa na Europa”, na Universidade de Lancaster, no Reino Unido, analisando o idioma português enquanto língua de herança, especialmente dentro de dois focos de imigração portuguesa na Europa: França e Reino Unido. Gerschenfeld (2014) conclui em sua pesquisa que a influência global de uma língua se mede principalmente pelo seu nível de ligação com outras línguas, particularmente, pela capacidade que apresenta em mediar línguas que de outra forma não conseguiriam entre si se “falar”.

Ainda em 2017 seria publicado na *web* as 10 plataformas *online* mais requisitadas para a autoaprendizagem do português. Em 5 de maio de 2018, aconteceria a celebração do Dia da Língua Portuguesa, acolhida pela Organização das Nações Unidas (ONU), evento que marcaria os 20 anos de nomeação de José Saramago com o Prêmio Nobel de Literatura. Assim acenamos para as diversas influências da agenda global da língua portuguesa, que ocupa o *ranking* do quarto idioma mais falado do mundo encontrando, a cada pesquisa de seus estudiosos, frentes de integração, reconstrução e marco cultural universal, seja no sempre revisitado clássico de Camões, seja como suporte de eventos tecnológicos científicos e do mundo dos negócios ou no cotidiano contemporâneo dos diversos níveis de educação, como um vernáculo em expansão.

A partir do Acordo Ortográfico de 1990, o português é idioma oficial, conforme tratado internacional de: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, incluindo desde 2004, Timor-Leste, sendo considerado como português de variação europeia aquele falado em todos os países do acordo, com exceção do Brasil. Os oito países que partilham este acordo formam o que se denomina Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

L'accordo ortografico che si vuole raggiungere oggi tra i Paesi di língua portoghese (un accordo tra duecento milioni di parlanti di otto Paesi, sparsi per quattro continenti) si innesta nella struttura linguistica attuale con le medesime problematiche teoriche che hanno caratterizzato la nascita della questione stessa. La diatriba ortografica cela di fatto, ora come allora, questioni politiche, economiche, sociali e culturali. (Russo, 2004, p. 281)

Figura 1: Países de língua Oficial Portuguesa



Disponível em: www.1920px-Map_of_the_portuguese_language_in_the_world.svg

Em 2013, a embaixada da Itália no Brasil divulgou que cerca de 15% da população brasileira havia ascendência italiana, apesar destes números variarem conforme fontes e estudiosos. Seria o ano de apresentação da tese de doutorado de Cecilio (2013), que buscou delinear como a didática acadêmica considera a variedade brasileira na apreensão da língua portuguesa, partindo de uma base de conhecimento de trabalho que pretendeu demarcar e acrescentar qualidade no ensino da língua e da cultura portuguesa na Itália, (Cecilio, 2013, p.11).

Esse português brasileiro definido por Cecilio (2013) como: “la complessità dei diversi contesti socio-storici di interazione linguistica in terra brasiliana si distilla in ciò che si chiama portoghese brasiliano”. Esse também será o português oficial dos cinco países do continente africano, conhecidos como Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o qual possui produção literária, de ensino, de imprensa, de administração e relação com o mundo externo, convivendo com as diversas línguas nacionais da África. Adquirido como resultado de fatos históricos ligados às grandes navegações e à formação do império português, esse idioma poderá vir a ter suas próprias características como é o caso do português do Brasil, afirma Cecilio (2013)

Come língua ufficiale di cinque paesi del continente africano – i cosiddetti PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) –, il portoghese è utilizzato nelle produzioni letterarie, nell'insegnamento, nella stampa, nell'amministrazione e nelle relazioni con il mondo esterno. In tali paesi, la língua portoghese convive con le altre diverse lingue nazionali dell'Africa, come le lingue autoctone e i creoli a base portoghese¹², originati dal contatto tra popolazioni di lingue diverse e sviluppatasi a partire da un pidgin che – in ragione di fatti storici quali le grandi navigazioni e la formazione dell'impero portoghese d'oltremare – ha acquisito parlanti nativi. Secondo Esperança Cardeira (2006), l'influenza delle diverse lingue autoctone in Africa sta creando modificazioni che porteranno, certamente, alla costituzione di nuove norme della língua portoghese, come è accaduto con il portoghese in Brasile. (Cecilio, 2013, p.18)

É nesse contexto de diversidade, onde a língua portuguesa vai se expandindo e se amalgamando que surge a necessidade de se refletir sobre os novos contextos de ensino/aprendizado. Dessa forma, combinando com as novas tecnologias e saberes a prospecção de didáticas que rendam resultados e habilidades comunicacionais ainda que não sigam um modelo padrão, ao contrário, que possibilite criação e inovação, Grosso (2010), assume a importância das diferentes formas de ver a educação em línguas.

Num cenário de grande mobilidade, linguística e culturalmente diversificado, as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas. (Grosso, 2010, p. 62).

Os avanços dos estudos linguísticos referentes à língua portuguesa são notáveis, e aumentam a necessidade de inserir esses estudos no ensino Português como Língua Estrangeira (PLE), a fim de que a aquisição seja feita num contexto mais amplo. É oportuno que um estudante, sobretudo universitário, conheça tanto a história da língua quanto a sua diversidade e importância na contemporaneidade.

Esse é o objeto principal do presente estudo, aplicar a teoria linguística à prática de ensino, portanto, pode afirmar-se que a presente tese tem na linguística aplicada, grande referência contemplando estudiosos de glottodidática¹ italianos e da didática das línguas, portuguesas e brasileiros. Com forte referência ao exercício de ensino da doutoranda, reconhece-se que a prática é importante e se baliza por estudos da teoria como fundamentação, recurso utilizado neste trabalho como facilitador da explicação referente a alguns conteúdos como a diversidade linguística do Português. Por outro lado, a teoria sem a prática perde o sentido, como afirma Neves (2014) em uma entrevista televisiva, na qual

¹ Embora possa haver diferenças de conceitos entre o termo “glotodidática” e didática das línguas, esse estudo mantém o termo glotodidática ao se referir aos estudiosos italianos da matéria, bem como, utiliza o termo didática das línguas ao se propor estudos de acadêmicos portugueses.

discute sobre o ensino da língua portuguesa²:

Eu não vou bem nesse sentido dogmático de que precisa muda [o modelo de ensino da gramática], em todos os tempos, seja hoje, seja como há um tempo passado. A minha pregação é que nós temos de lidar com língua a partir de uma reflexão sobre o uso da língua, então significa que se nós estivermos trabalhando com língua, com linguagem em termos dogmáticos, só no sentido de procurar ver o que deve ser, sem procurar ver como é que a língua funciona, o que é que produz, o que é que faz os efeitos no uso linguagem, se não houver essa reflexão nós vamos estar sempre em caminho errado e perder tempo com coisas que não vão adiantar nada. (Neves, 2014)

A presente tese é dividida em duas partes: I e II. A primeira delas traz a narrativa de estudos e trata do cenário do ensino e ensinante de língua portuguesa nas universidades italianas, discorrendo sobre as novas metodologias de ensino, com exemplos de suporte tecnológico e discussões sobre o uso do gênero literário no ensino da língua estrangeira. Abre ainda a discussão sobre as perspectivas da língua portuguesa debatendo a forma como o idioma é estudado, visto através da linguística aplicada em seus sistemas e normas, desembocando na questão de como a língua é vista no mundo contemporâneo e na classificação das línguas enquanto uso, estratégia institucional, e implicações de suas variações em relação a língua culta. Por fim, traz a reflexão de alguns dos processos de ensino/aprendizado sob o ponto de vista das metodologias advindas das novas tecnologias, mecanismos e sistemas, bem como das competências necessárias ao se tratar de pedagogia linguística. Portanto, a Parte I traz fatos e conceitos que apontam para a complexidade e amplitude do estudo da língua portuguesa como língua estrangeira, formatando os caminhos da educação e atuação do docente, seja através de iniciativas de regulamentação legislativa, seja a partir da estrutura das áreas de estudos da língua e ainda através do material didático proposto como base de ensino, bem como as formas de desenvolvimento do ensino do português em suas variáveis.

Tendo como premissa a problemática da construção do conhecimento a partir da interação, recorre a estudos de teóricos italianos, portugueses e brasileiros, que reforçam a importância do papel do professor mediador, no que diz respeito a se propor um contato de vivência com a língua, que virá ao encontro das análises e discussões propostas na Parte II desse trabalho, que trata de experiências e práticas. Para tal, destaca-se a opinião de Garcez e Schaltter (2017), quando afirma sobre a singularidade e responsabilidade que o professor como autor de suas ações quando se trata de práticas vividas, como no caso da segunda parte

² Transcrição feita pela doutoranda da entrevista publicada em 2014, com a Dra. Maria Helena de Moura Neves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=miWiuV1xT3E&t=294s>.

desse trabalho:

Retomando nosso rumo, queremos ser concretos quanto a o que entendemos ser o significado, na formação de professores, da asserção de que a autoria implica em construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida. Com base na nossa experiência de formadores, afirmamos aqui que a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. (Garcez e Schlatter, 2017, p.18).

A parte II desta tese é, portanto, relacionada à prática de ensino da autora. Aqui serão apresentados, enquanto pesquisa qualitativa, os diários da docente, seja de aulas, seja de participação de seminários e congressos, seguidos pela análise de comentário e consolidação da resposta de questionários propostos a alunos universitários sobre diversos aspectos da língua. O inquérito foi respondido por 150 estudantes de diversas universidades italianas sobre a aquisição da língua portuguesa tanto em contexto de sala de aula como em atividades extraclasse, com ou sem recursos *online*.

Apresenta-se, ainda, a análise de três manuais e de duas gramáticas de PLE adotados nas universidades italianas, usando para tal os conceitos de linguística aplicada. Entrevistas informais com estagiários, estudantes e professores, anotados, em forma de diários, complementaram a análise do questionário realizado. Descreve-se ainda a experiência com atividades interativas entre estudantes e falantes lusófonos, apresentando um ensaio em tradução e performance de texto teatral.

2. Metodologia

A complexidade é uma questão presente na atualidade, e também de forma especial no mundo acadêmico, onde com a necessidade da abordagem transdisciplinar surgem propostas diferenciadas de análise de pesquisa científico-acadêmico. Destacamos aqui uma delas, com a qual esse trabalho se avizinha e se constrói. Trata-se do procedimento de múltiplas abordagens, que como explica Creswell (2003), emprega o uso de múltiplos métodos – tipicamente quantitativo e qualitativo, na condução de pesquisas. É muito usado para identificar problemas complexos, possibilitando a triangulação, onde o pesquisador pode expandir o escopo de seu estudo através de outras visões e abordagens que acabam por conduzir a novas descobertas, e ou proposição de novas pesquisas. Em geral, é utilizado por articuladas equipes provendo diferentes visões em relação ao fenômeno estudado.

Esta opção de estrutura e organização de um projeto de pesquisa veio contribuir com a ideia de construção da narrativa desta tese, numa amplitude modesta, ainda que corajosa de se assumir, não somente pela singularidade do trabalho individual, diante dos afazeres diários, mas especialmente pela impossibilidade de aferir com profundidade cada um dos temas propostos e que compõem o mosaico da questão aqui apresentada: o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira nas universidades italianas. Ainda assim, disposta a tirar partido dos prováveis erros de concepção deste trabalho, no sentido de trazer à cena fatos da realidade triangulados com conceitos acadêmicos e práticas e experiências da autora, que usa a sua intuição e escuta atentamente as vozes dos seus colegas e alunos.

Brewer (2005) destaca que a baixa integração social e intelectual de pesquisas que utilizam esse método, não substitui dentro das suas limitações a disciplina do inquérito coletivo, mas especialmente pela necessidade de informação que certos assuntos exigem em busca de soluções acertadas, uma vez que surge de diversas fontes e formas de se observar essa realidade. Brewer (2005) afirma:

Project-level multimethod research offers the distinct advantage of quick, close coordination and comparison of different methods and their findings. This approach is especially important in research areas with low social and intellectual integration. But we do not rashly assume either that the benefits of studying problems with multiple methods can only be gotten at the level of the individual project or that such projects are in any sense substitutes for a discipline's collective inquiry. Quite the contrary, we think that the multimethod project has emerged as a research style precisely because the multimethod nature of contemporary social science has convinced many researchers that solutions to their research problems require more and different kinds of information than any single method can provide, and also that solutions based upon multimethod findings are likely to be better solutions—that is, to have a firmer empirical base and greater theoretical scope because they are grounded in different ways of observing social reality. (Brewer, 2005, p.15)

Ao entender a pesquisa numa abordagem que utiliza múltiplos métodos, no que diz respeito a lidar com diversos pontos de vista e, portanto, estar aberto para o *insight* que possa surgir da diversidade de pontos de vista do método faz com que Brewer (2005), confira ao método como esforço coletivo que reserva contribuição de todos na construção de novos conhecimentos e visão ampliada de fenômenos sociais. Ele afirma:

Multimethod research is thus (in our view at least) an attempt to apply to our individual work lessons learned at the level of the discipline as a whole and thereby to enrich the collective effort to which we each contribute. (Brewer, 2005, p.15).

Vale destacar ainda que dentro das pesquisas qualitativa e quantitativas que envolvem essa tese, a revisão narrativa proposta tanto de forma tradicional (recontar o conhecimento reunindo num trabalho acadêmico formal), como de forma mais inovadora (ao transformar a visão individual da doutoranda diante das informações obtidas em seus diários de classe e participação em eventos referentes ao estudo da língua portuguesa como língua estrangeira), buscou através da reflexão de diversos autores e estudiosos um fio de compreensão na construção de uma narrativa pessoal contribuindo com o entendimento e a produção de conhecimento de forma coletiva, ainda que produzida de forma individual. Ferri (2004, p.23), afirma: “Nella revisione narrativa, infatti, è l'autore che sceglie gli studi da includere e ne fornisce una descrizione riassuntiva”.

O presente trabalho foi realizado no período de 2016 a 2018. Está dividido em duas partes:

Parte I: Ensino do Português como Língua Estrangeira na Universidade Italiana está dividido em três capítulos:

Capítulo 1: Estruturas e problemas do contexto universitário italiano, onde se fez um levantamento da forma como ensino da língua estrangeira, foco no português,

acontece na universidade italiana a partir de sua reestruturação, apresentando efeitos destas reformas legais e acordos internacionais dentro dos departamentos de línguas, trazendo uma narrativa qualitativa de estudos de duas investigadoras: Cecilio (2013) e Russo (2008), bem como a análise de uma das instituições que afere o mercado universitário na Europa. Discute, ainda, as novas tecnologias e seu efeito na metodologia de ensino, reflete sobre a língua estrangeira e uso da literatura apresentando algumas experiências que utilizam essas tecnologias e ainda uma ampla explanação da *glotodidática* como ferramenta utilizada pelos profissionais de ensino de língua estrangeira na Itália.

Capítulo 2: Perspectivas da língua portuguesa, vai debater temas do ensino da língua estrangeira vistas de forma interna, ou seja, os conceitos da matéria enquanto disciplina e ainda como o ensino da língua se apresenta de forma externa, ou seja, vista como difusão e questões ortográficas. Trata, portanto, do ensino da língua portuguesa com estudos e reflexões enquanto língua materna e língua estrangeira entre outras percepções e estudos ampliados na perspectivas de inclusão de outras disciplinas para se tratar da questão, apresentando pesquisas de *ranking* da língua, a problemática da sua institucionalização bem como algumas questões básicas diante suas variações enquanto norma culta.

Capítulo 3: Processos de ensino e aprendizagem de uma língua, se propôs a discutir basicamente a partir de estudiosos italianos, tendo em vista o foco deste trabalho de aferir o ensino da língua portuguesa nas universidades italianas, discutindo a base daquilo que virá a se transformar em metodologia, mecanismos e sistemas de aprendizagem e portanto, definindo as competências pedagógicas e linguísticas necessárias para o eficiente e eficaz exercício do ensino/aprendizado.

A Parte II: Experiência e práticas, que desenvolve quatro capítulos:

Capítulo 1: Diários como dado qualitativo, traz a reflexão organizada enquanto pesquisa qualitativa da metodologia de diários conforme colocado pela teoria de Bartelett e Milligan (2015) e Schlatter e Garcez (2017), abordando as práticas da doutoranda como professora de português como língua estrangeira sob diversas formas, e especialmente como professora leitora na Universidade Pública Italiana (UNICH), bem como aprendizados a partir da sua participação em congressos da área.

Capítulo 2: Comentários das respostas aos questionários, refere-se à apresentação e análise das respostas resultantes de pesquisa qualitativa da autora, resultando em 150 questionários que tratam de indagações, que darão na prática, uma extensão das questões colocadas conceitualmente na primeira parte deste trabalho. São elas: origem lusófona, permanência e contato com região e população lusófona, figuras de referência motivadora da

aquisição do idioma entre outros temas como o de influência, recursos **extra-classe** e o uso do material didático.

Capítulo 3: Análise dos manuais de PLE na perspectiva da didática das línguas modernas, visa comentar de forma avaliativa os manuais: *Curso de Brasiliano I* (2016), *Português em Foco 3* (2018), e *Hoje em Dia* (2016), além da *Gramática Ativa 1*, edições 2011 e 2012.

Capítulo 4: Educação fora da escola e interatividade, coloca em análise o relato da experiência da autora junto a plataforma *Duolingo* e a Associação Meta, trazendo à tona a discussão sobre aulas particulares e a experiência com a leitura dramática do texto Joana d'Arc incluindo o processo de tradução.

Foram feitas, ao longo dos anos de desenvolvimento deste trabalho as seguintes pesquisas:

a) Levantamento dos professores efetivos de língua e literatura portuguesa: A fim de se compreender melhor a oferta de português nas universidades italianas, sobretudo quais instituições têm cátedras de português estruturadas. Foi feito um levantamento dos professores efetivos pelo site MIUR (Ministero della Pubblica Istruzione) ³.

b) Levantamento detalhado das universidades italianas que oferecem a língua portuguesa: Logo em seguida foi feito o levantamento da oferta de língua portuguesa entre os 97 ateneus italianos (presenciais ou *online*), publicados pelo mesmo site do MIUR. Concorde-se com Russo (2008), que essa foi pesquisa minuciosa porque nem sempre é fácil identificar a oferta dessa disciplina dentro dos diversos cursos. Começou-se, pois, com as 24 universidades citadas pela pesquisa de Cecilio (2013), confirmando-se a atualização dos dados, em seguida iniciou-se a procura por oferta das disciplinas: L/LIN 09 em outras 73 universidades.

Onde não havia a oferta de L/LIN09 foi verificado em *sites* de outros cursos de Letras, Línguas Estrangeiras, Tradução, ou cursos afins: Mediação, Turismo e Economia. Foram visitadas também as páginas de cursos relativos às áreas de Saúde, Arquitetura, mas nem sempre a oferta formativa aparecia de forma clara, como por exemplo na Universidade *online Università Telematica e-campus*, onde existe a oferta da disciplina ainda que não fosse possível identificar o docente. Foram também consideradas as ofertas dos Centros de

³ Dados disponíveis em: <https://cercauniversita.cineca.it/php5/docenti/cerca.php>

Línguas dessas universidades, a fim de se observar ofertas não vinculadas a esses cursos de graduação⁴.

c) Reflexão e relato a partir de experiências da doutoranda utilizando o sistema de diários de aulas e anotações de participação em congressos e encontros referentes ao ensino da língua portuguesa

A ideia dos diários como objeto de estudo partiu da leitura do livro de Bartlett e Milligan (2015), embora as autoras analisem diários escritos por informantes e na presente pesquisa, esse método foi adotado aos diários da própria pesquisadora. Essa proposta tornou-se mais estruturada com a leitura de Garcez e Schlatter (2017, p.18), no qual os autores defendem a importância de se registrar e formalizar o contributo da prática docente na formação de novos professores, não apenas porque dessa forma o professor compartilha as suas experiências, mas também como um modo de tomar posição sobre as próprias escolhas metodológicas. Esses diários serviram para registrar:

1. Experiências de sala de aula: atividades que tiveram sucesso ou não, o problema da frequência dos estudantes, a procura de novas alternativas para motivar o estudo;
2. Relatos de congressos: muitas vezes o contributo feito por participantes de congressos, sobretudo discussões informais, não são publicadas nos anais, ou os anais são publicados muito tempo depois, que seria fora dos prazos da presente pesquisa, portanto o registro de contributos formais e informais em congressos foi oportuno para uma consequente pesquisa bibliográfica dos contribuintes, ou para inseri-los no presente trabalho.

d) Análise da pesquisa quantitativa – aplicação de questionários apresentados no capítulo 2 da parte II, pretende comentar as respostas aos questionários aplicados a estudantes de diversas universidades italianas sobre a aquisição do PLE.

Os questionários foram elaborados tendo como parâmetro de referência Gillham (2007), ao afirmar que na elaboração dos inquéritos é importante se perguntar: *Por que elaborar os inquéritos? Para que servem?* No caso dos questionários propostos, o objetivo foi o de conhecer melhor os estudantes de PLE no âmbito acadêmico italiano, e para tal, foram utilizados três parâmetros a aferir com o inquérito proposto no questionário:

1. O estudante de português parte do zero ou, antes de começar o curso havia outras formas de *input*⁵?

⁴ Os centros de Línguas do Ateneo (CLA) são estruturas universitárias, não vinculadas aos departamentos, que oferecem cursos para todo o ateneu. Alguns desses centros oferecem cursos de extensão à comunidade.

⁵ Nesse contexto, *input* refere-se a formas de contato com a língua alvo que motivam a aprendizagem: estudo formal em cursos, contato com falantes lusófonos, usos de material de autoaprendizagem online ou aplicativos.

2. Como os estudantes têm reagido à reforma Ministerial de 2001, sobretudo com a separação entre língua e literatura?

3. Quais são as alternativas encontradas para se conhecer melhor a língua portuguesa fora da sala de aula?

Foram então organizadas as perguntas estruturadas em 3 partes: A, B e C.

Parte A: Informações pessoais: **nome, idade, profissão, nacionalidade, origem lusófona.** Pode parecer curioso o interesse pela nacionalidade, mas como será comentado, muitos estudantes estrangeiros frequentam as universidades italianas e há um número considerável de estudantes lusófonos, sobretudo brasileiros que se inscrevem nos cursos de português, **permanência em país onde se fala português, convivência com a comunidade lusófona na Itália.** Essas formas de contato com a língua portuguesa em contexto fora de aula contribui para uma melhor aquisição da língua e nesses casos o estudante começa o curso com um conhecimento prévio da língua, sobretudo falada.

Parte B: Estudo da língua: **há quanto tempo estuda português, onde estuda, que curso frequenta, participação do projeto Erasmus+ e figuras de referência:** Essas perguntas foram elaboradas de forma a não comprometer quem as respondesse; não era importante saber a opinião dos alunos sobre o seu professor ou leitor, nem o nome dos mesmos, mas sim quais eram as figuras de referência, se houvesse dois leitores, suas variações se era brasileiro ou português.

Parte C: Uso do material didático: **que material é usado em sala de aula, sobretudo que manuais,** também nesse caso, não era importante saber a opinião dos alunos sobre o material adotado, apenas uma avaliação de 0 a 5 sobre a importância dos mesmos para a aprendizagem do português. Não foi feita uma análise dos manuais citados. O interesse foi o de conhecer os mais usados, aferindo relação entre o método e resultado, em busca daquele que seria mais adequado aos estudantes italianos; **uso de novas tecnologias, televisão e rádio para aprimorar a língua,** tais perguntas eram importantes para saber como os alunos associavam atividades do próprio interesse para conhecer melhor a língua portuguesa. No final foram introduzidas **perguntas sobre o estudo da literatura e se os estudantes acreditavam que a mesma contribuía para a aprendizagem do português.** Tal pergunta teve como objetivo observar a produtividade do ensino da língua com e sem a utilização do gênero literário e da presença da literatura.

Foram elaboradas perguntas que não comprometessem os estudantes, portanto eles não avaliaram os docentes nem os métodos de ensino. As perguntas eram apenas indicativas, exceto, as únicas propostas que visaram avaliar num *ranking* de 0 a 5 foram as questões

referentes ao uso de manuais e o ensino da literatura. Todas as atividades extraclasse foram também avaliadas com a tipologia de *ranking*. Posteriormente, incluiu-se a avaliação de três manuais de língua e um de gramática.

Os questionários foram elaborados de forma simples para que o aluno não tivesse problemas em responder, para alguns foi até divertido, conforme registra uma colega da doutoranda. Esta, ao passar o questionário, observou que os alunos participaram na investigação considerando-a como uma atividade didática não avaliativa, uma vez que foi proposta em português.

A maior parte das perguntas foi idealizada de forma fechada, evitando que o aluno sentisse dificuldade a escrever em português, além de otimizar o tempo. As perguntas abertas foram organizadas de forma optativa.

Como forma de inquérito preferiram-se os formulários *Google*, pela simplicidade de elaboração, por estarem facilmente disponíveis e por haver um acesso do aluno inquirido, de forma constante. Ainda assim, alguns questionários foram entregues por docentes/colegas, em sala de aula. Essa situação permitiu ao aluno tirar dúvidas referentes às perguntas propostas. De fato, foram constatadas dúvidas e dificuldades de compreensão, ainda que as perguntas tivessem sido testadas anteriormente, junto dos alunos da Universidade de Chieti-Pescara.

PARTE I: Ensino do Português como Língua Estrangeira na Universidade Italiana

Capítulo 1: Estruturas e problemas do contexto universitário italiano

Sendo a educação a área do conhecimento que prepara o cidadão, seja em termos de convívio, seja enquanto produção e ou reprodução social é oportuno, ao se falar do contexto universitário italiano, compreender como a instituição universitária está organizada e se adapta às necessidades da sociedade contemporânea em resposta a globalização e aos fenômenos tecnológicos. São estruturações que contemplam não somente questões didáticas, como também de crescimento demográfico, aumento de demanda, financiamento entre outros referenciais, desembocando em consequências e repostas aos fatos históricos da sociedade italiana e sua posição no contexto europeu e global.

Segundo Malizia (2011), três leis dos anos 1990 combinadas com uma de estrutura de 2004, viriam a transformar a universidade italiana revisando as transformações do pós-guerra. Elas impactariam não somente na distribuição de conteúdo, mas na estrutura das entidades e especialmente na classificação do docente:

Nel primo decennio del 2000 l'università italiana è stata raggiunta da diversi provvedimenti rivolti ad introdurre grandi cambiamenti nel nostro sistema di istruzione superiore. Gli interventi principali sono, da una parte, il regolamento del ministro Zecchino (1999) e il decreto ministeriale del ministro Moratti (2004), che hanno profondamente rinnovato l'impostazione didattica e, dall'altra, la legge da poco approvata da parte del Parlamento (23 dicembre 2010, n. 240) che ha dettato una nuova disciplina in merito alla gestione, all'assicurazione della qualità e dell'efficienza e al reclutamento del personale. (Malizia, 2011, p. 129).

As reformas viriam para combater uma realidade de defasagem na formação universitária do país, que enfrentava um alto nível de abandono da formação universitária (62% de desistência em relação a matrículas iniciais nos anos 1970), colocando a Itália numa baixa projeção em termos de formação universitária diante do quadro europeu, devido à rigidez curricular, à escassa colaboração da universidade com o mercado de trabalho, a uma restritiva abertura de diversificação dos cursos de ensino superior e ainda à ausência de uma orientação de acompanhamento e à carência de formação básica (Malizia, 2011).

Eram questões que vinham à tona considerando também o aspeto do novo quadro de política de referência para a instrução estabelecida pela Declaração de Bolonha, de 1999, que esquematizaria tendências fundamentais enfrentadas pelo continente europeu em confronto paralelo com os seus próprios interesses, (Malizia, 2011).

1.1 A organização do ensino a partir dos anos 2000

Diversos autores concordam que a reestruturação do ensino na Itália do pós-guerra, tão discutida e necessária, não havia conseguido se desatacar da então centralizadora estrutura jurídica do fascismo, que se via ainda centralizada e na mão de poucos, naquilo que seria chamado de “elitístico/antimodernista”⁶, restringindo a oferta universitária a uma “concessão de conhecimento” o que obviamente não serviria para os anos 2000 que abrigariam as consequências da complexidade⁷, da explosão do conhecimento e das novas tecnologias advindas das diversas teorias e descobertas científicas decorrentes das décadas de 70 a 90 (Malizia, 2011).

A finalidade da reforma, portanto, pode ser colocada, no entendimento de diversos autores, como resultado emergente de um longo caminho descrito em cinco metas:

(i) diminuição do tempo de obtenção do diploma, como forma de desestimular o abandono dos estudos e assim alterando a idade de entrada do universitário no mundo do trabalho;

(ii) integração de conhecimento cultural e competências profissionais estabelecendo experiência prática na oferta formativa interdisciplinar;

(iii) distribuição da formação em níveis com vista a promover um aprendizado contínuo no arco da vida profissional;

(iv) promoção de mobilidade tanto horizontal quanto vertical dentro do plano nacional de formação refletindo nas práticas internacionais;

(v) adequação da oferta formativa às exigências do contexto socioeconômico e cultural (Camozzi, 2005 como citado em Malizia, 2011).

⁶ Galesi, D (2005). L'Università di fronte all'autonomia. Como citado em Balloni, A. et al.i (a cura di). La Riforma Universitaria nella società globale, Milano, FrancoAngeli, pp. 11-44

⁷ A base epistemológica da complexidade surge de três teorias da década de 40: Teoria da Informação (Claude Shannon, 1916-2001); da Cibernética (Norbert Wiener, 1894 – 1964), e dos Sistemas (Ludwig von Bertalanffy, 1901-1972), cujos impactos ocorreriam nas décadas de 70, 80 e 90. Na educação, essas reflexões têm uma de suas bases nos estudos de Morin (1991), que entende a complexidade como um tipo de pensamento que busca relações necessárias e interdependentes de todos aspectos da vida humana.

Tabela 1: Ciclos para Titulação Universitária Italiana segundo a reforma dos anos 2000.

Ciclo	Título Italiano	Equivalência	Créditos	Anos
Primo Ciclo	Laurea	Bachelor Degree	180	3
Segundo Ciclo	Laurea Magistrale	Master Degree	120	2
	Master Universitario di 1° livello	1st Level Specializing Master	≥ 60	-
	Laura Magistrale a ciclo unico	Single-cicly Master Program	300 – 360	5-6
Terceiro Ciclo	Dottorado di Ricerca	PhD	-	3
	Specializzazione di 2° Livello	Specialisation degree	-	2
	Master Universitario di 2° Livello	2nd Level Specializing	≥ 60	-

Fonte: Wikipédia. Disponível em: https://it.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A0_in_Italia. Consultado em 21/02/19 às 08:08:03.

Outros grandes pontos de referência viriam a sofrer nova estruturação, como é o caso da forma de admissão do estudante, da forma de avaliação tanto do docente como do discente e também do instituto, a partir de uma estratégia de acompanhamento orçamentário, reformas profundas que alguns estudiosos concentraram em algumas palavras chaves (Stefani, 2002), em termos de conteúdo e didática: autonomia, responsabilidade e avaliação; em termos de nova estrutura ou arquitetura organizacional: flexibilidade; em termos de reforma: competitividade.

Com relação à autonomia, responsabilidade e avaliação, Stefani (2002) esclarece o fato de as instituições definirem os seus currículos de forma autônoma e sem burocracia serviria para se gerirem mudanças antes estabelecidas legalmente. A lei, portanto, atribuiu autonomia e responsabilidade pelos resultados proporcionando diferentes formas de avaliação do aluno e das relações entre conteúdo e continuidade de aprofundamento em pesquisas inovadoras, ainda que estabelecidas dentro de um quadro comum, mas amplo e preestabelecido.

La reale autonomia didattica degli atenei è garantita dalla libertà di scelta della denominazione della laurea ma soprattutto dal fatto che i contenuti disciplinari minimi di ciascuna classe non possono coprire più di due terzi del currículo, l'altro terzo restando a completa disposizione delle autonome scelte didattiche e culturali dell'ateneo. Inoltre, anche per i due terzi standardizzati a livello nazionale, si tratta pur sempre di standard assai generali che si riferiscono solo ad ambiti disciplinari plurisetoriali (mai a singole discipline o a singoli settori disciplinari), il che lascia ampi spazi alla creatività e alla responsabilità di ogni sede. (Stefani, 2002, p.5)

A liberdade de organização curricular das instituições universitárias combinadas com as amplas diretrizes nacionais estabelecidas de acordo com o padrão europeu, permitiu a formação escalada em níveis de formação dentro de períodos menores de formação, e garantiram uma formação básica mais ampla e generalizada incluído temas como informática, língua estrangeira, estágio de trabalho e cultura de contextos, estabelecendo também inovação didática e novas formas de relacionamento entre todos os envolvidos no complexo sistema educacional. Especialmente, construiu uma relação menos hierarquizada entre o docente e o discente, vistos agora como pares em busca de resultados, não somente individuais, mas num contexto mais amplo e articulado globalmente, uma vez que é através da avaliação dos resultados dessa interação que se forma o embasamento do investimento dos recursos científicos.

Desta forma, pode colocar-se dentro da nova arquitetura educacional a questão da flexibilidade da oferta formativa num sistema cuja estrutura em cascata confere, de forma não pouco ambiciosa, um forte vínculo com a inovação e a competitividade entre as instituições, em busca de resultados tanto científicos, como na construção do conhecimento, e ainda, na formação de profissionais qualificados para o mercado, atendendo a uma demanda globalizada que compreende um sistema orquestrado enquanto espaço europeu como um todo fazendo frente a outros blocos geopolíticos em diálogo e cooperação.

Portanto, outro ponto da flexibilidade pode ser visto em termos operacionais pela forma como cada instituição constrói seus créditos que são estabelecidos conforme estratégia de mercado, pois podem enfatizar tanto uma formação de baixa ou intermédia profissionalização, a primeira atendendo diretamente a pronta atuação profissional do aluno, enquanto a intermédia estabelecendo uma formação que infere uma continuidade de formação postergando a entrada imediata ao mundo do trabalho, conferindo então à mesma licenciatura duas possibilidades de formação discente, a partir da diversa construção do currículo que apresentará maior ou menor formação de base (Stefani, 2002).

La flessibilità discende anche dal sistema dei crediti che è stato adottato in modo pervasivo in tutta la riforma. Si è infatti scelto di usare come unità di misura convenzionale della carriera universitaria di uno studente il carico di lavoro richiesto agli studenti, che viene misurato in crediti fissando convenzionalmente in 60 crediti il carico di lavoro “normale” in un anno di studio. Il numero 60 deriva dal progetto comunitario ECTS (European Credit Transfer System) che è stato sperimentato in molti Paesi per la mobilità del programma Erasmus+ e che ha finito col diventare uno standard europeo. (Stefani, 2002, p.10).

Uma questão de destaque enquanto resultado de inovação se dá ainda pela consequência natural da flexibilidade curricular que promove diversificada oferta formativa dentro das propostas institucionais, com licenciaturas mais atraentes do que as propostas de forma tradicional. Essas trazem em seus conteúdos inovação⁸ bem como a possibilidade de moldar um profissional que responda diretamente às necessidades geradas pelas transformações no universo tecnológico.

Um profissional que possa ser acolhido diretamente no mercado, numa perspectiva de busca de continuidade, tanto de formação de conhecimento como capacitação prática, estabelecendo um percurso interdisciplinar e transdisciplinar e, dessa forma, operando como um instrumento de diversificação, (Stefani, 2002). Inovação, portanto, está também atrelada ao projeto europeu de educação universitária que referenciou as mudanças ocorridas não somente na Itália, mas em toda a Europa e que tem sua mobilidade e estruturação operacional embasada no projeto Erasmus+.

Surgido em 1987, o programa Erasmus trazia o objetivo de encorajar a mobilidade dos estudantes europeus alcançando, em 2013, um marco de mais de 3 milhões de intercâmbios, caminhando em seguida com o programa Erasmus+ que busca alcançar uma meta superior até 2020. Isso significa 20% da população universitária convivendo num ambiente de ensino e ou trabalho fora do seu país de origem, com intercâmbio de formação, sob a direção da Comissão Europeia, com a convicção de que indo para o exterior para estudo ou prática ajuda o estudante a desenvolver as suas habilidades profissionais, sociais e interculturais ampliando sua empregabilidade, (European Commission, 2015).

1.1.1 O acordo de Bolonha

⁸ Inovação pode ser vista de acordo com *DTI Innovation Report* de 2003, “como um processo que tem a capacidade de melhorar ou manter a competitividade e impacto de UM negócio”, que neste contexto vai além do sentido mercantil, não se fundamentando apenas na venda, compra ou permuta de produtos, mas de forma ampla em termos de formação de sujeito e profissional pleno e apto a impactar positivamente no meio que vive. (Matasoglio e Soster, 2017, p.17).

Em defesa de um Espaço Europeu de Ensino representantes de 48 países da União Europeia, vem avançando em acordos como o do chamado Processo de Bolonha que se caracteriza como um movimento de cooperação intergovernamental na área do ensino superior, cujos principais objetivos buscam a introdução do sistema de três ciclos (licenciaturas, mestrados e doutoramentos), um reforço da garantia da qualidade combinado com a simplificação do reconhecimento das qualificações e dos períodos de estudo. Configura-se com a orientação dos diversos países através de coletivos das autoridades públicas, universidades, professores e estudantes, interagindo com associações, empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e instituições, incluindo a Comissão Europeia, a fim de prosperar a internacionalização do ensino superior.

(...) individuano con sicurezza in un sistema a più livelli una delle caratteristiche comuni necessarie al nuovo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e in tre anni la durata minima dei corsi che portano al titolo di primo livello. La nuova architettura italiana si adegua quindi con prontezza a quello che è chiamato dai studiosi di sistemi educativi il "processo di Bologna", che è in corso in tutta Europa come si può leggere nello studio "Trends in Learning Structures in Higher Education (II)" degli esperti G. Haug e C. Tauch (www.salamanca2001.org). (Stefani, 2000, p.1).

Com a compatibilidade entre os sistemas de ensino, o processo de Bolonha viabiliza e facilita não somente a mobilidade dos estudantes e candidatos a empregos na Europa, mas nivela as qualificações obtidas nos países participantes facilitando a candidatura a um curso ou ao mercado de trabalho de forma simplificada atendendo os diferentes ramos de trabalho europeu.

Outra prerrogativa do processo de Bolonha diz respeito ao reforço a competitividade das universidades europeias conquistando atratividade a nível internacional, uma vez que apoia a modernização dos sistemas de educação e formação naquilo que se reporta as necessidades da evolução do mercado de trabalho. É, portanto, uma resposta institucionalizada particularmente no que diz respeito ao objetivo de ampliar a extensão da demanda por qualificações elevadas e as atitudes e tecnologias de inovação e empreendedorismo.

Together we are engaged in a process of voluntary convergence and coordinated reform of our higher education systems. This is based on public responsibility for higher education, academic freedom, institutional autonomy, and commitment to integrity. It relies on strong public funding, and is implemented through a common degree structure, a shared understanding of principles and processes for quality assurance and recognition, and a number of common tools. (Yerevan Communiqué, adopted at the EHEA Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015)⁹.

O processo de Bolonha, desde o seu início enquanto Declaração de Bolonha, de 1999, assinada pelos Ministros da Educação dos países da União Europeia, continua em andamento, avaliado através de relatórios de resultados que mostram o caminho positivo já realizado até o presente, formula metas a serem discutidas no ano de 2020, perseguindo objetivos de abordagem inclusiva e inovadora da aprendizagem e do ensino, através de cooperação transnacional, amalgamada pela investigação e inovação, buscando endossar um futuro sustentável para o planeta enquanto participação ativa no ensino superior.

1.1.2 A Reforma Gelmini

Para além da reestruturação de tempo em relação à sistematização das licenciaturas em termos de conteúdo, a autonomia de currículo agora deslocada para as instituições, através das faculdades sob a organização de departamentos trariam reestruturação na forma de se ensinar LE nas universidades italianas. No caso do idioma português viria a se bifurcar em duas grandes linhas de apreensão:

- a) aquela diretamente ligada ao ensino de uma Língua Estrangeira (LE) enquanto ferramenta ou aquilo que se chama de língua instrumental de uso prático objetivo;
- b) dentro de estudos culturais nos cursos de Literatura que pressupõe um estudo da língua mais aprofundado com amplitude cultural.

Esta bifurcação viria a gerar diversos conflitos na forma com que se ensina a língua, assim como na estruturação dos programas oferecidos pelas universidades. É importante levar em conta toda a amplitude das consequências e implicações que sofrem as línguas não somente enquanto aprendizado institucionalizado, mas em seu percurso intelectual, institucional e histórico.

Em termos de didática e da figura do profissional que atua na docência da língua, mudanças e desafios surgiriam, especialmente em termos de recursos para pesquisa científica, pois a concorrência aumentaria pelo fato da estruturação curricular juntar disciplinas afins, e criaria ainda a oportunidade de proposição e inclusão de novas técnicas e didáticas de ensino,

⁹. Disponível em: <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>.

assim como traria à tona, diversos novos contextos de interação tecnológica proporcionando diferentes relações entre docente / discente, e configuraria a jornada e as funções do professor diferentemente. Malizia (2011) afirma:

Passando allo stato giuridico dei professori e ricercatori, per la prima volta viene fissato un parametro uniforme per l'impegno dei docenti a tempo pieno che, relativamente all'insieme delle attività di insegnamento, di ricerca e di gestione, è stabilito in 1500 ore annue di cui almeno 350 dedicate alla docenza e al servizio agli studenti. Inoltre, gli scatti di stipendio sono riservati ai professori che ottengono valutazioni positive riguardo alla ricerca. I ricercatori entrano in servizio con un contratto a tempo determinato che può durare fino ad otto anni. Alla fine di questo tempo o riescono a diventare professori associati oppure lasciano la carriera universitaria. La normativa è stata fortemente contestata dai ricercatori perché alimenta il precariato, mentre il governo l'ha difesa per ragioni di assicurare un'università di qualità. Da ultimo, si intende assicurare la mobilità del personale tra gli atenei, perché essa favorisce la creazione di un sistema moderno e dinamico. (Malizia, 2011, p. 9)

Na prática, no entanto, a forma como foram redistribuídas as verbas e a carreira do pesquisador envolveu protestos especialmente de estudantes e pesquisadores, fazendo a Lei Gelmini ser criticada como aquela que proporcionou grande corte na área do ensino e da pesquisa, e conforme pesquisa do Convegno dei Direttori generali delle Amministrazioni Universitarie (CODAU), constatou a enorme precariedade não somente para ensinantes e pesquisadores que se viram a braços com um aumento de horas de ensino em detrimento da pesquisa, por falta de recursos, mas também, resultando em menos contratos de tempo indeterminado, diminuindo em cinco anos o número de pesquisadores, enfatizando então categoria de pesquisadores B, cujos contratos têm validade de 3 anos.

Por ocasião dos protestos contra a Lei Gelmini, em matéria publicada no República.it escrita por Giulia Cerini, a ministra afirmou:

Il ddl cambia completamente il sistema universitario italiano. Elimina sprechi e privilegi, rivede la governance degli atenei, punta sul merito, apre le porte ai giovani. La stragrande maggioranza degli studenti, come dimostrano le recenti elezioni universitarie, ha voglia di cambiare e non ha nessuna intenzione di seguire chi cerca di strumentalizzarli. Quindi andiamo avanti con il disegno di legge (Cerine, 2010, p.2)

O mesmo artigo colocaria o parecer do movimento nacional que protestava contra Gelmini, afirmando a precariedade do sistema, que viria a sofrer diversas outras análises e consequências ao longo dos anos, configurando uma nova arquitetura da universidade italiana, conforme publicado:

(...) la situazione drammatica in cui versano gli atenei per effetto dei tagli al finanziamento - in parte già attuati e in parte da attuare fino al 2012 - e i contenuti del ddl Gelmini, un provvedimento che tende a scardinare il

sistema dell'università pubblica". Una nota dolente è rappresentata dal modello di docenza presente e futuro "sempre più costituito da pochi docenti di ruolo e da una base amplissima di precari in attività ma non riconosciuti". Attualmente, infatti, i ricercatori - pur non avendo lo status di docente - si sobbarcano circa il 40% della didattica ufficiale degli atenei. (Cerine, 2010, p.2)

Enquanto alguns defendem que a estrutura em cascata obtém sucesso se tiver boa gestão, questões internas e profissionais não encontram consenso, ainda que exijam grande discussão em termos de prática e aplicabilidade. As pesquisas de mobilidade do programa Erasmus+ seguem positivas e em contínuo andamento. Resta, portanto, perceber-se a figura dos profissionais docentes na construção legal e a estratégia dos conteúdos, mas também, de forma relevante, discutir e propor didáticas e metodologias que deem possibilidade de internalização da língua e formação de um código mental¹⁰, duas das metas de ensino estabelecidas como primordiais nos estudos de Russo (2008/2011).

1.2 Implicações da nova estrutura do curso de línguas nas universidades italianas.

Russo (2008) ao analisar a questão histórica avaliando o ensino da língua portuguesa no âmbito da reforma universitária, construiu um raciocínio que explica a forma pela qual a separação da literatura do ensino da língua interfere, por fim, no resultado do conhecimento bem como em questões mais amplas como a didática, o mercado e a competitividade.

A separação do estudo da língua do estudo da literatura, conforme avalia Russo (2008) viria a colocar em vista situações diversas, como a responsabilidade do docente por sua área, a divisão cultural e, destacaria que muitas pesquisas que se faziam em torno de um processo coordenado, coerente e harmonioso, muitas vezes indo ao encontro do gosto pessoal do pesquisador, em suas escolhas de temas e estudos, em detrimento a produção e pesquisa científica. Isto ressalta que a escolha do curso de letras e tradução muitas vezes caracterizava um profissional não ligado diretamente ao ensino da língua, ou seja, sem atividade didática. Portanto, a lei redirecionou a formação visando interdisciplinaridade, exigindo do acadêmico uma construção mais abrangente de seu currículo de forma a dar resultados em termos de formação do indivíduo, seja ele o estudante ou o docente (Russo, 2008).

Con il Decreto 509/99 e poi con il Decreto 270/04 è stata definita l'attuale configurazione del sistema universitario. Sono stati individuati criteri

¹⁰ Uma representação mental também é entendida como o processo pelo qual o ser humano cria na mente um modelo do mundo real ou um estado mental. É a unidade básica do pensamento, isto é, o poder de pensar e imaginar o conceito sem ele estar presente. Através da representação mental o sujeito organiza o seu conhecimento. Ela está relacionada com nossa experiência de vida e esta está relacionada com nossa cultura. Cada um vai representar liberdade, por exemplo, de uma forma diferente, a partir do que aprendeu durante a vida e de seus conceitos sobre o que é liberdade. Sem representação mental não há memória.

generali, sulla base dei quali ciascun ateneo ha potuto delineare in piena autonomia i propri corsi di studio. Il regolamento didattico di ateneo è infatti lo strumento che determina e disciplina gli ordinamenti dei corsi di studio. In particolare, dal regolamento didattico derivano la denominazione e gli obiettivi dei corsi di studio, il quadro generale delle attività formative, i crediti riconosciuti per ciascuna attività di formazione e le caratteristiche della prova finale che dà diritto al conseguimento del titolo. (Malizia, 2002, p.9)

Desta forma, o conforto de se ensinar a língua através de métodos convencionais será questionado em benefício de uma construção de conteúdos mais adaptada à necessidade da premissa do aluno, incluindo os diversos estudos científicos da língua, especialmente o português com suas variedades e contextualização em diferentes continentes, sem deixar de ser referenciado pela sua literatura diversa, ainda que estabelecido institucionalmente enquanto cânone referenciado pela academia.

Na tabela abaixo compreende-se a forma como estão estruturadas as disciplinas por departamentos sumariando a descrição de seus conteúdos.

Tabela 2: Conteúdo das disciplinas estabelecidas nos departamentos.

Rol	Curso	Descrição
L-LIN/09	LÍNGUA E TRADUZIONE LINGUE PORTOGHESE E BRASILIANA	Comprende l'analisi metalinguistica della língua portoghese nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali (fra cui la traduzione e interpretazione di cui all'art.1 della L.478/84), nonché gli studi sulle caratteristiche grammaticali assunte dalla língua portoghese in Brasile
L 17 – D	LÍNGUA E LETTERATURA PORTOGHESE E BRASILIANA	
L14 – X	TRADUZIONE - LÍNGUA PORTOGHESE (PER LE SCUOLE INTERPRETI E TRADUTTORI AI SENSI DELL'ART.1 DELLA LEGGE 478/84)	
L-LIN/08	LETTERATURE PORTOGHESE E BRASILIANA	Comprende gli studi sulle culture e sulle opere letterarie in língua portoghese dal Medioevo all'età contemporanea e quelli sui relativi autori, tanto della madre patria quanto degli altri paesi di língua portoghese, e in particolare del Brasile, studi condotti con le metodologie della ricerca filologica, linguistica e critico-letteraria, con particolare riguardo alla comprensione critica, attraverso l'analisi dei testi originali, con approfondimento degli aspetti linguistici e retorici e delle dimensioni tematiche, figurative e formali, e con attenzione alle problematiche della didattica
L17D	LÍNGUA E LETTERATURA PORTOGHESE E BRASILIANA	

Fonte: MIUR. Disponível em: <http://www.miur.it/UserFiles/116.html>. Visto a última vez 10 de maio 2019.

Seja qual for a determinação legal que separa a literatura do ensino da língua, Russo (2008) afirma que as discussões que ainda precisam ser realizadas, e aquelas que foram mais acaloradas, não podem excluir a literatura do ensino da língua, em termos de suporte, apenas como obrigatoriedade de estudo literário dentro do estudo da língua, estando, portanto, atreladas à língua, assunto que retomaremos mais adiante. Ela afirma:

Dalla scrittura e dalla” oralità non possono e non devono essere esclusi testi letterari e quali devono meritare tutta l’attenzione del linguista, Tali testi, così come tutto quanto sai manifestazione di scrittura e oralità, debbono essere considerati “nelle loro molteplici articolazioni”, siano letterarie o non letterarie, generiche o specialistiche, nelle applicazioni tradizionali o multimediali”. (...) un Ministero non potrebbe mai decidere che tutto quanto prodotto dalla penna di millenni di storia non appartenga ala sfera della língua. (Russo,2008, p. 215)

A preocupação de Russo aponta para diversos debates sobre o assunto da forma como a literatura deve estar presente no ensino de uma língua desde os primeiros anos. Mariz (2007), defende que a literatura é uma das ferramentas de conexão que promove uma forma particular de comunicação, não se tratando apenas de elemento de aquisição de uma língua, e sim elemento que incentiva e promove a autonomia da aprendizagem, (Maiz, 2007, p.24)

Resta então, em toda esta mudança legal dentro daquilo que se faz autonomia na construção de conteúdo, a elaboração de uma agenda diferenciada e múltipla em didática no que diz respeito ao ensino da língua, que traga para essa prática, além da convivência cotidiana, a diversidade de gêneros, a leitura do mundo, como um dos elementos exigidos e obrigatórios, buscando resultados seja de competência, seja enquanto conceito, de toda essa transformação em termos de múltiplas aptidões.

1.2.1 A oferta da língua portuguesa nas universidades italianas

As mudanças no sistema universitário italiano, internamente, sofreram como não poderia deixar de ser, diversos debates com argumentos a favor e contra. O site do Observatório Acadêmico de Carreiras explica o cenário das universidades italianas colocando a particularidade da constituição do país que compreende a universidade como setor público, como segue:

Most of the universities in Italy are public and depend on the Ministero dell'Università e della Ricerca. Private entities run a limited number of universities, and some private universities are chartered universities, i.e. recognised by the State. While two of these have a very comprehensive offer (the Catholic University of Milan and the University of Urbino), private universities are in general specialised in specific disciplines such as Arts, Economics, Political Sciences and Law, and follow public rules in many respects. Public universities have a certain degree of autonomy in determining their currículo. However, the State remains the main authority for the definition of degrees, job positions and salaries because, according to the Italian constitution, universities belong to the public sector and academic positions are civil service positions, (2019).¹¹

Em termos de competitividade, o Observatório avalia as mudanças legais ocorridas no sistema de forma positiva, esclarecendo que a Itália antes considerada como um sistema não competitivo, oferece, depois das mudanças, grande abertura e maiores incentivos por conta da autonomia das universidades e por se tornarem agora mais orientadas para a meritocracia. Por outro lado, a instituição avalia que o fato de as transformações terem ocorridos em anos de restrição financeira, uma taxa muito baixa foi destinada a faculdades, chegando apenas a 20% nos melhores casos, limitando os recursos de pesquisas. Em contrapartida essas restrições neutralizaram políticas em relação à grande abertura de contratações externas de candidatos de diferentes universidades ou centros de pesquisa, da Itália ou do exterior, reforçando uma percepção de uma universidade fechada.

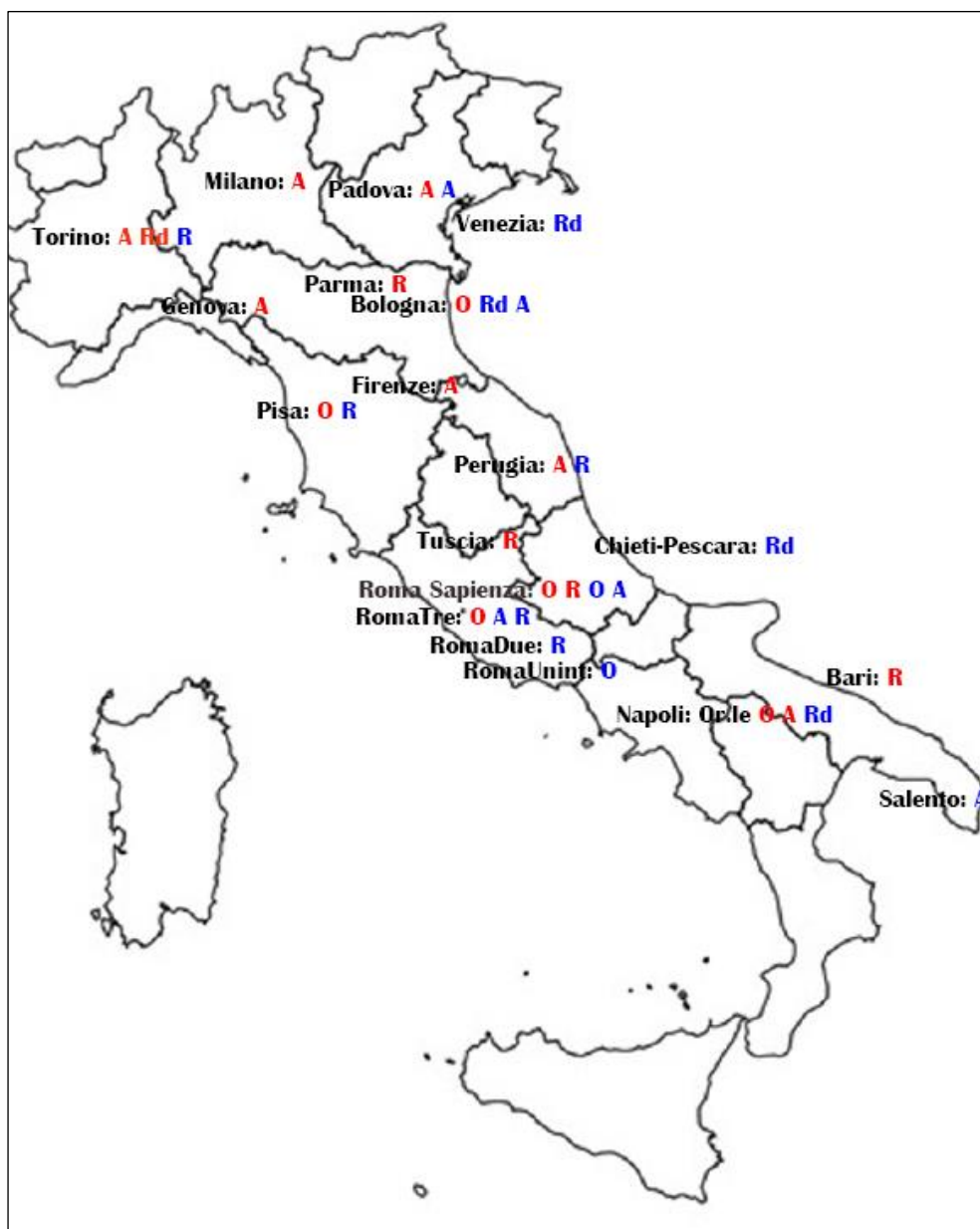
¹¹

<https://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Italy>

Ensino do português na Itália: programas, manuais e problemáticas no ensino do PLE

Neste trabalho, foi realizada uma tabela das universidades que oferecem o curso de língua portuguesa, através de uma consulta aos respectivos *sites*, resultando no mapa que se segue.

Figura 2: Mapa indicando Universidades nas quais se ensina o Português¹²



Legenda:

Em vermelho: O- Professore ordinario (titular) di Lingua Portoghese; A- Professore associato (adjunto) di Língua Portoghese e R- Ricercatore (pesquisador) di Língua Portoghese. Em azul: O- Professore ordinario (titular) di Letteratura; A- Professore associato (adjunto) di Letteratura e R- Ricercatore (Pesquisador) di Letteratura.

1.2.2 Análise de estudos sobre o ensino da língua portuguesa na Itália

Ao contextualizarmos o ambiente universitário italiano no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, não poderíamos deixar de revisitar dois importantes estudos. Um deles com base nos dados do Ministério Público de Instrução, o “Consorzio Interuniversitario del Nord est Italiano Per il Calcolo” (CINECA), desenvolvido enquanto tese de doutoramento

¹² Fonte: CINECA. Disponível em: www.cineca.it. Maiores detalhes, vide Anexo 2.

junto a Universidade de Bolonha, que analisou o ensino do português nas universidades italianas. Trata-se de Livia Assunção Cecilio, que chegou a Itália como leitora pelo Itamaraty, tendo feito parte do corpo de docentes da Università di Bologna, e atualmente é docente da John Cabot. Reconhecida professora de didática de língua, desenvolveu o seu trabalho junto do professor italiano de português Roberto Mulinacci que tem como uma das frentes de pesquisa, as políticas linguísticas da lusofonia, concluindo uma tese de doutoramento pioneira sobre o cenário da língua portuguesa nas universidades italianas em 2013.

A segunda releitura trata dos estudos da professora titular de português da Università degli Studi Internazionale di Roma (UNINT) que discute a questão das variações da língua portuguesa e suas conexões didáticas, com profundas análises sobre a língua em suas variações, questões didáticas, estruturais e estratégicas enquanto idioma e nas suas relações institucionais diante da globalização, com uma carreira dedicada à tradução, como docente associada e como professora ordinária de “prima fascia”.

1.2.2.1 A visão de Cecilio

Cecilio (2013) estudou o ensino da língua portuguesa nas universidades italianas, enfatizando o português brasileiro, dentro do quadro cultural lato que abriga às ofertas de nomenclatura L-LIN09, em três frentes. A primeira delas refletiu sobre a formação da variedade linguística no caso do brasileiro através da perspectiva das ciências linguística e sociolinguística, num segundo recorte, através de pesquisa quantitativa *online* aferindo o como essa variedade se transmitia na universidade, completando com o estudo com a pesquisa qualitativa relacionada com a prática e material didático utilizado nessa aprendizagem, resultando numa perspectiva de integração e interação cultural do ensino tradicional do idioma.

Contextualizando a forma como o aprendizado da língua é estudado, Cecilio (2013) esclarece sobre as formas estabelecidas enquanto Língua Estrangeira (LE), isto é, quando se aprende uma língua no exterior, ou seja num país na qual ela não é falada, como seria o caso do seu estudo, a língua portuguesa para quem estuda em Itália, e Segunda Língua (L2) que se entende como o aprendizado de uma segunda língua qualquer que ela seja, dentro de um país onde já se domina aquela que se considera a Língua Materna (LM).

Quando se analisa aspetos lexicais, gramaticais, interactivos, culturais e interculturais, estamos tratando de linguística. Se reportarmos a processos de ensino e aprendizado entramos no estudo da planificação do curso, na seleção e elaboração do material didático, na relação

docente/estudante, na validação do conhecimento entre outros temas inerentes ao processo de ensinar e avaliar.

No caso da relação Brasil e Itália, Cecília (2013), em seu estudo destaca a criação da Fundação Cultural Ítalo Brasileira (FIBRA), a partir de 2001, iniciativa da Universidade de Bolonha junto da Embaixada Brasileira em Roma, possibilitando não somente o contato cultural entre a Universidade de Bolonha junto das universidades brasileiras, mas também de outras instituições universitárias italianas, proporcionando novas abordagens didáticas afim de consolidar a língua brasileira no âmbito das universidades italianas enquanto variedade linguística de adequada interação social.

Por outro lado, o tema da tecnologia se espelha de forma direta em seu estudo, quando dentro das didáticas, a pesquisadora afere a questão dos laboratórios de línguas em prática na Universidade de Bolonha, mais especificamente no campus de Forlì, com o conhecido TELETANDEM¹³, que se trata de um recurso de contexto virtual autônomo de prática colaborativa, cujo ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE) é realizado à distância, através do computador.

Ao analisar os processos de ensino e aprendizado, Cecilio (2013) trabalha com os conceitos de “glotodidattica” (Didática das Línguas), que é a ciência que estuda a origem e o desenvolvimento da linguagem, muito em voga no meio acadêmico italiano. É tida como a análise de um fenômeno e uma necessidade do cidadão europeu em termos de contato e habilidade com diferentes línguas dentro da realidade globalizada, e que vem, portanto, para ocupar e dar repostas às necessidades atuais de dinâmicas socioeducativas enquanto ciência prática e interdisciplinar, conforme convergem diversos autores, esclarecendo:

Ciò include, sul piano teorico, la formulazione di ipotesi sulla descrizione della lingua e sul suo apprendimento e, sul piano pratico, l'organizzazione dei programmi di studio e dei materiali didattici, l'individuazione del ruolo e la funzione di insegnanti e studenti ed il suggerimento delle tecniche e procedure più idonee al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Richards e Platt, Platt, 1992; Ciliberti, 1994, 2012; Pichiassi, 1999; Almeida Filho, 2009 como citado em Cecilio, 2013).

Vale notar que sob a perspectiva proposta dentro das didáticas de ensino, a forma como se refere a academia portuguesa para o termo italiano, “glottodidattica”, que tem origem grega e que a partir da década de 70 vem sendo utilizado no sentido de um profundo repensar sobre a relação e o sentido do aprendizado de uma língua, constitui-se em uma nova disciplina

¹³ A aprendizagem de línguas via *Teletandem* (Telles, 2006) é mediada pelo computador e propõe a colaboração entre dois aprendizes proficientes em línguas distintas que estejam interessados em desenvolver-se nas línguas um do outro, fazendo uso, para isso, de recursos de vídeo conferência.

da linguística, assim como a sociolinguística e a pragmática, assunto que não se aborda neste estudo.

A escassa informação detalhada sobre a situação do português no contexto acadêmico italiano, fez com que o trabalho de Cecilio (2013), se tornasse uma referência e um ponto de partida para diversas outras análises e proposições que viriam juntamente com as pesquisas de Russo (2011), delinear questões de diversas natureza em relação ao ensino do português, não somente aclarando as diferenças entre o chamado Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB), bem como analisando a estratégia do acordo de 1990 que reuniria oito países de quatro continentes, representando o quarto idioma mais falado no mundo com mais de 240 milhões de pessoas falantes.

1.2.2.2 A visão de Russo

Russo (2008) analisou o caso da língua portuguesa enquanto língua estrangeira em termos de didática, através da disciplina “Língua e Tradução Português e Brasileiro”, relacionada com a tradução, junto as universidades italianas. Dimensionou dois aspetos: geográfico (distribuição e reparte no sistema educacional em relação a outras línguas estrangeiras enquanto base formativa), e histórico (problematizando a fragmentação generalizada da criação de áreas), delineado a sua análise e crítica e refletindo a potencialidade da língua portuguesa no contexto global de mercado.

Contextualizando os dados tendo como base as licenciaturas de Ciências da Mediação Linguística e Línguas Modernas, conforme declaradas no sistema do “Ministero Istruzione Univesita Ricerca” (MIUR), que apontam, pois, a língua portuguesa como mediadora de menor índice (41%) entre a média do inglês, francês, espanhol e alemão (75 a 76%) em termos de faculdade, licenciatura e endereçamento.

No entanto, quando se trata de um olhar filológico relativamente às disciplinas de língua e literatura, não especificamente dividida entre língua e literatura, a sua influência em percentual apresenta níveis paritários com representação similar às línguas eslavas (41%), em relação as anglo-americanas (47%) e hispano-americanas (39%), fazendo a autora considerar que o português não desfruta na universidade italiana de todo o potencial cultural e profissionalizante que poderia desenvolver no território e na cultura italiana, justificando:

Il portoghese, anche se attualmente non inserito nella scuola, vanta di fatto, come noto, delle seguenti prerogative: conta 250 milioni di persone nel mondo che lo utilizzano; è la sesta lingua madre più parlata del pianeta dopo il cinese, l'hindi, l'inglese, lo spagnolo e il russo; è quindi la seconda lingua romanza per parlati e la terza lingue occidentali; è lingua ufficiale in 8 Paesi sparsi per 4 continenti; è parlato da 40.000 immigrati in Italia (che corrisponda all'1,8% della totalità dei nostri immigrati); ed è utilizzato in ambito commerciale per un fatturato (considerando solo in Brasile) di 2 miliardi di euro in esportazione e 3 miliardi di euro in importazione. (Russo, 2008, p. 208).

A partir destes dados infere-se que o português, enquanto língua de cultura, tem um espaço a conquistar no mundo acadêmico e deve contribuir, a partir de seu estudo, para a desejada integração cultural europeia. Desta forma, Russo (2008), justifica que a estrutura atual se não explorada resulta em reprodução de diferenças ao analisar a quantidade de docentes e pesquisadores da língua inglesa (321), em relação aos da língua portuguesa (7), entre uma média das línguas eslavas (174), francesa (145) e espanhola (117), sendo ainda a única língua não ensinada nas escolas italianas, datando dos anos 1960 como aqueles onde se encontravam ainda algumas, poucas, cátedras em institutos superiores. Esta carência, a autora aponta como endereçada ao ministério e a questões legislativas causando uma grave lacuna no conhecimento que contemple equilíbrio no bloco europeu (Russo, 2008).

A pesquisa literária assim como a produção didática, conforme Russo (2008), pressupõe uma alavancagem a fim de se encontrarem oportunidades e interesse de mercados, como seria o caso das editoras que necessitam de determinadas quantidades de cópias afim de produzir os seus produtos, referindo-se aqui a livros didáticos, literatura, ou mesmo a produção de conteúdo didático especializado.

Destacam-se as cátedras de português em universidades italianas nos cursos de Filosofia (Cozenza), Moda (Firenze), Ciências Mediáticas/Cine-Televisivo (Torino) e Turismo (Bergamo, Tuscia e Napoli), que só por si são exemplos positivos de demanda da língua delineando novos mercados e a presença cultural da língua portuguesa (Russo, 2008).

A autora analisa ainda a dependência da língua e da literatura apresentando duas formas de interpretar a questão. Uma delas seria sob o ponto de vista da esperada continuidade cultural e o outro aquele que considera componentes diacrônicos, mas também aspectos filológicos, literários, históricos e culturais. A autora dedica-se ainda, em seus estudos, à análise da estrutura e distribuição da língua no sistema universitário, refletindo sobre a língua enquanto português de hoje, sua variedade linguística bem como assuntos relativos à tradução e oralidade.

1.3 Capacitação do docente e metodologias no contexto italiano

Com as reformas estabelecidas na estrutura das universidades italianas, o ensino da língua estrangeira, no caso do português, sofreu uma fragmentação por ser oferecido também de forma desvinculada com os estudos literários, além das questões estruturais que alocaria os cursos de forma diferenciada, não mais enquanto faculdade, mas como departamento. O docente de certa forma, nesta arquitetura dos novos tempos, precisa ser avaliado e visto de forma mais ampla, para além da sua formação acadêmica há que vê-lo enquanto ser social e cidadão ativo disposto a se reinventar e se requalificar de acordo com as novas tecnologias e com o seu papel na contemporaneidade.

Em seus estudos sobre segunda língua, Shan e Lee (2015), concluem que não somente a competência gramatical, mas especialmente a ênfase pragmática do uso de uma língua estrangeira, são tarefas que exigem do docente inclusão de diferentes contextos físicos e sociais, usando as diferenças estruturais entre a língua materna e a segunda língua como meio de antecipar e otimizar as dificuldades dos alunos, havendo pois espaço para que o lecionador produza materiais adequados, bem como construa novas teorias de aprendizado, em espaços onde apenas a gramática é base do ensino de uma nova língua.

Foreign language teaching is not satisfied merely in grammatical competence but put a lot of emphasis on the pragmatic use of the target language. The research data in our study indicates that learners lack the ability or the awareness of appropriateness and language use in different physical and social contexts. The lacking of such awareness may result in difficulties for learners to use the language effectively in real world situations. In order to train learners with such ability or awareness, suitable teaching methodology, currículo design and teaching materials should be developed. (...) There are still room for further research on teaching materials, teaching methodology and currículo design in the field. (Lee e Chan, 2015, p.326).

Não somente a formação contínua, mas também questões de ordem social, como as apontadas nos estudos de Cecilio (2013), corroboram as análises de formação de um professor, ancoradas por ela nos estudos (Van Dijk, 2011, como citado em Cecilio, 2013), que correlaciona língua, sociedade e cultura como prática discursiva que não se faz neutra mas em confronto com escolhas ideológicas e políticas, e que resultam em diferentes efeitos no mundo social, fazendo a autora considerar:

Adottando questa prospettiva interdisciplinare che comprende il linguaggio collegato intrinsecamente a elementi contestuali e ancorato alle pratiche sociali e discorsive che costruiscono le capacità cognitive e produttive degli attori sociali, è evidente che cioè ha dei riflessi nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. (Cecilio, 2015, p. 57).

Assim refletiremos um pouco sobre a formação dos professores de ensino de língua não somente sob os aspectos legais de sua contratação e carreira, mas também a conexão da extensão de suas responsabilidades e desafios diante das novas tecnologias e da necessidade de se manter em constante processo de formação e produção de conhecimento.

1.3.1 A carreira do docente de línguas na universidade italiana

Em sua maior parte, as universidades italianas são públicas e, portanto, dependem do Ministério da Universidade e da Pesquisa. As entidades privadas apresentam-se em número limitado sendo alocadas pelo Estado, destacando duas privadas reconhecidas pelo Estado, as quais apresentam via de regra especialização generalizada em disciplinas como Arte, Economia, Ciências Políticas e Direito, com regras públicas definidas e autonomia de currículo mantendo o regulamento geral do país, sendo portanto o Estado a principal autoridade na definição de graus, posições de trabalho e salários, uma vez que as universidades pertencem ao setor público, e portanto as posições acadêmicas são consideradas civilmente como serviço público, informa o Observatório Acadêmico de Carreiras.

Il Ministero dell'Istruzione università e ricerca è molto chiaro in merito ai titoli necessari per accedere alla professione di insegnante di lingue straniere. Oltre al diploma di scuola secondaria di secondo grado, ancora meglio se si tratta di un liceo con indirizzo linguistico, è necessario possedere una laurea in lingue e letterature straniere. Diversamente per chi invece ha come sogno nel cassetto quello di insegnare presso una scuola dell'infanzia e primaria sarà necessario anche avere una laurea in Scienze della Formazione Primaria ed un diploma specifico del liceo socio-psico-pedagogico. Invece, per insegnare alla scuola di primo e secondo grado è necessaria una laurea quadriennale o quinquennale del vecchio ordinamento, specifica nel piano di studi oppure quella del nuovo ordinamento che comunque ha una serie di esami che danno la possibilità di accedere all'insegnamento. (Disponível em: <https://www.theperfectjob.it/come-diventare-insegnante-di-lingue/>, 2018).

No entanto, a carreira do professor de língua em Itália ainda que regulamentada por lei, no caso das universidades, prevê também a figura do Colaborador Especialista Linguístico/ Collaboratore Esperto Linguistico (CEL¹⁴), que via de regra é contratado por concurso, é regulamentado de acordo com cada ateneu tendo como base a DR. N. 1145 de 30/11/2011 e não lhe proporciona a autonomia prevista na lei italiana enquanto servidor público.

¹⁴ CEL – “Collaboratore Esperto Linguistico”. A autora usa o termo leitor indistintamente para essa categoria.

Assim, de acordo com o regulamento interno de cada instituição, sempre com base na lei que rege o tema, a função do CEL ou Leitor é classificada como de pessoal técnico administrativo com relação de trabalho a tempo parcial, não podendo superar 50% da prestação dos contratos de tempo pleno.

O CEL e o Leitor estão sob a supervisão e direcionamento do responsável didático dos conteúdos de cada matéria de língua da instituição, tendo como prerrogativas de função: formação em aula ou laboratório incluindo o horário destinado a cursos de “Blended Learning”, atividades diversas em aula, preparação de atividades relativas ao “blended” ou com material didático, correção e avaliação de produção oral e escrita, desenho e elaboração de percurso de material formativo de aula ou na didática “blended”, temas relacionados a auto-aprendizagem e autonomia de ensino, assistência ao estudante com suporte didático, acolhimento e consultoria, assistência em tese, elaboração, administração e avaliação de prova de verificação de aproveitamento ao todo e final do aprendizado inicial, com eventual colaboração no desenvolvimento de prova de certificação.

Colabora ainda na organização da programação didática da língua, na coordenação da formação linguística no que diz respeito a definição da coesão do percurso de aprendizagem linguística, na formação e orientação inicial linguística, na formação e orientação da atividade de tutor didático, tem colaboração no processo de recrutamento do formador linguista, incluindo participação na comissão de seleção enquanto colaborador, na definição, atuação e revisão do projeto didático ou de internacionalização, dando suporte a atividades de pesquisa aplicada ao desenvolvimento experimental de didáticas de aprendizagem da língua estrangeira moderna e da língua italiana como segunda língua, participando em ações até no máximo 30 horas anuais em termos de atualização de atividades relevantes em tarefas previamente autorizadas pela estrutura dos cursos, conforme manual de regulamento da Universidade de Bolonha (2014), em acordo com o decreto do reitor n° 48 de 23/01/2014.

Em seus artigos 2 e 3 o regulamento esclarece sobre a divisão de hora por atividade registrando a ligação do profissional ao responsável didático do curso, bem como o registro de suas atividades, conforme regulamento:

Le attività di cui al primo comma sono svolte nel rispetto delle direttive metodologiche e didattiche impartite dal docente Responsabile didattico, cui il collaboratore deve attenersi nello svolgimento delle proprie attività. 3. Di norma almeno un terzo del monte ore annuo e non oltre il 40% dello stesso, è destinato alle attività di cui alle lettere a) e b) e non meno del 40% del monte ore annuo alle attività di cui alle lettere dalla c) alla l) e, limitatamente ai progetti istituzionali d'ateneo, alla lettera m). 4. Ciascun collaboratore ed esperto linguistico provvede ad annotare lo svolgimento delle attività di cui sopra nel "registro delle attività", da compilare ogni anno accademico per il periodo 1 settembre /31 agosto. (Universidade de Bolonha, DR n° 48 de 23/01/2014, p.1).

Observa-se ainda que o material produzido pelo CEL ou Leitor será considerado no final, propriedade da instituição de ensino, mantendo-se os direitos autorais do autor, conforme define o regulamento de Bolonha em seu artigo 7, entre outros esclarecimentos de regulamentação. O MIUR informa que, em relação às universidades estatais, de um total de 56.882 colaboradores não docentes, onde se encontra a rubrica de colaborador linguístico, estes representam um total de 3% dos quais 75% são mulheres. Outros dados apresentados pelo MIUR informam que 66% do pessoal docente de pesquisa, está entre a faixa etária de 35 a 59 anos, sendo 18,5 % mulheres. A faixa de idade entre 25 a 29 anos representa 3,5% das quais 18,5 % são mulheres e a faixa acima de 65 anos representa 9% da amostragem, das quais 9,2% são mulheres.

Pesquisa é outra forma pela qual se introduz na universidade italiana, reporta ainda o Observatório Acadêmico de Carreiras, que esclarece que a posição principal do iniciante na carreira da academia italiana é geralmente aquela de pesquisador ("ricercatore"), observando que até poucos anos atrás a posição era permanente com um período probatório de três anos seguido de um exame escrito e oral para continuidade. Isso foi alterado pela reforma Morati, em 2005, e mais radicalmente pela reforma Gelmini, em 2010. Hoje existe dois tipos de contratos, os direcionados a "ricercatore tipo A" e "ricercatore tipo B", com diferentes medidas e perspectivas ainda que com deveres semelhantes.

O contrato do "tipo A" dura 3 anos e pode ser estendido por somente 2 anos mais, após a sua avaliação, enquanto o contrato do "tipo B" dura também 3 anos, mas não oferece possibilidade de extensão, ainda que possa ser transformado em status de professor-associado, situação que o "tipo A" não prevê. Ambos contratos envolvem tarefas de ensino, situação não prevista para pesquisadores permanentes anteriormente, acontecendo apenas em situação de voluntariado.

Tabela 3: Tipologia de Pesquisador

Categoria	Característica
Ricercatore tipo A	Esse contrato de três anos pode ser prorrogado por dois anos, apenas uma vez, com prévia avaliação das atividades didáticas e de pesquisa desenvolvidas. Esse pesquisador, caso tenha conseguido a habilitação para <i>professore associato</i> , pode dar continuidade à carreira mediante concurso.
Ricercatore tipo B	Caso o pesquisador “tipo B” tenha conseguido a habilitação para <i>professore associato</i> , pode aceder diretamente a esse cargo por meio de um concurso interno. ¹
Professore Associato	ou seja, professor de faixa 1
Professore Ordinario	ou professor catedrático, esse é o cargo mais alto de docência nas Universidades Italianas
Professor a contrato	Há também o <i>professore a contratto</i> , isto é professor substituto: esses professores podem seguir teses, participar de reuniões, mas o seu contrato é renovado a cada ano, e nessa instabilidade é considerado não – estruturado, portanto não pode participar de projetos Erasmus+ +, não tem acesso a verbas para pesquisa, não participa de bancas de concurso.

Fonte: MIUR. Disponível em: www.miur.gov.it/web/guest/reclutamento-nelle-universita

Existe ainda a possibilidade da admissão do professor a contrato para postos temporários enquanto leitor, que como visto, se aplica a outra categoria contratual que não a de servidor público. E há, também, a possibilidade de se contratar um professor substituto, cobrindo necessidades dos postos de professor, situação que vem sendo desestimulada por dificuldade de adequação legal, informa o Observatório de Carreiras ao analisar a situação do profissional na Itália.

Em termos de progresso de carreira, de acordo com as regras correntes, é necessário que o dentro da posição de pesquisador, o professor enquanto docente obtenha aquilo que se denomina idoneidade, considerado em termos de empregabilidade e ajuste ao serviço previsto por lei e pelo regulamento das instituições de ensino em sua disciplina. Estando em acordo com o Comitê Nacional, então se libera uma lista de professores aprovados, qualificação pela qual possibilita o profissional a seguir como pesquisador do “tipo B”, durante 4 anos. Não se obtendo resultado durante esse período como pesquisador B, uma nova solicitação deve ser feita no sentido de se obter essa qualificação de “idoneidade”.

Aqueles candidatos que não passam nos exames da competição nacional necessitam esperar dois anos para concorrerem novamente. O Observatório Acadêmico de Carreiras, levantou os dados do salário para cada tipologia, conforme apresentados abaixo:

Tabela 4: Salários de Carreira na Universidade Italiana.

Iniciante	Bruto Mensal (iniciante)	Salário Mensal
Ricercatore	1,705	1,245.
Professore di seconda fascia	3,040	1,885
Professore di prima fascia	4,016	2,490
Nível máximo obtido após 39 anos de como sênior		

Fonte: Trombetti, A. e Stanchi, A. (2010). *L'universita italiana e l'Europea*. Rubettino Editore.

1.3.2 Tipos de docência em língua em relação com a formação do docente

Retomamos o discurso de Russo (2008), ao analisar a oferta em relação ao quadro de professores vinculados ao curso de língua e tradução do português e do brasileiro, pondera que o quadro de professores efetivos tenha aumentado em função da oferta, no entanto observa que há muitos professores a contrato, situação que ela não acredita ser positiva, por indicar falta de concursos, e conseqüentemente, falta de investimento nas universidades públicas, em especial nos cursos de língua portuguesa, seu objeto de estudo.

La presenza della Língua e traduzione portoghese con questo esiguo numero di docente strutturati, se non adeguatamente controllata e incentivata dal Ministero e dal mondo accademico di ogni singola facoltà, si avvera inevitabilmente a una perdita progressiva di spazi a detrimento de un necessário sviluppo culturale, socio-economico e diplomático del nostro Paese. La ricerca, cosi come la didattica, deve fare i conti anche con questi numeri (Russo, 2008, p. 2009).

Outra questão que irá povoar as discussões relativamente a como se ensinar línguas estará ancorada na divisão entre Literatura e Estudos de Línguas, o que nos confere aqui duas reflexões sobre a diferença entre literatura e linguística e o quadro de ofertas da língua portuguesa em matérias que não estão ligadas aos estudos literários. A diferença fundamental entre linguística e literatura pode ser referenciada pelo foco de estudo de cada uma delas. Enquanto a linguística se caracteriza pelo estudo sistemático de uma língua, a literatura estuda as obras escritas numa língua, portanto, ambas têm em comum o estudo de uma língua ocupando-se a linguística da estrutura e a literatura do conteúdo.

Em linhas gerais a Linguística é uma ciência vasta, estuda os aspetos estruturais de uma linguagem em relação à sua natureza, organização, origem, impacto contextual, formação cognitiva e dialética, e deixa pouco espaço para ideias subjetivas, tratando objetivamente das questões que se ocupam da sistemática da língua em seus diversos aspetos podendo ligar-se a outras disciplinas como a Psicologia, a Sociolinguística, a Dialectologia, a Etnolinguística, entre outras. O departamento deste estudo em Harvard definiu-a em poucas

linhas como um empreendimento interdisciplinar que envolve diversas áreas atravessando as disciplinas ligadas a humanidades:

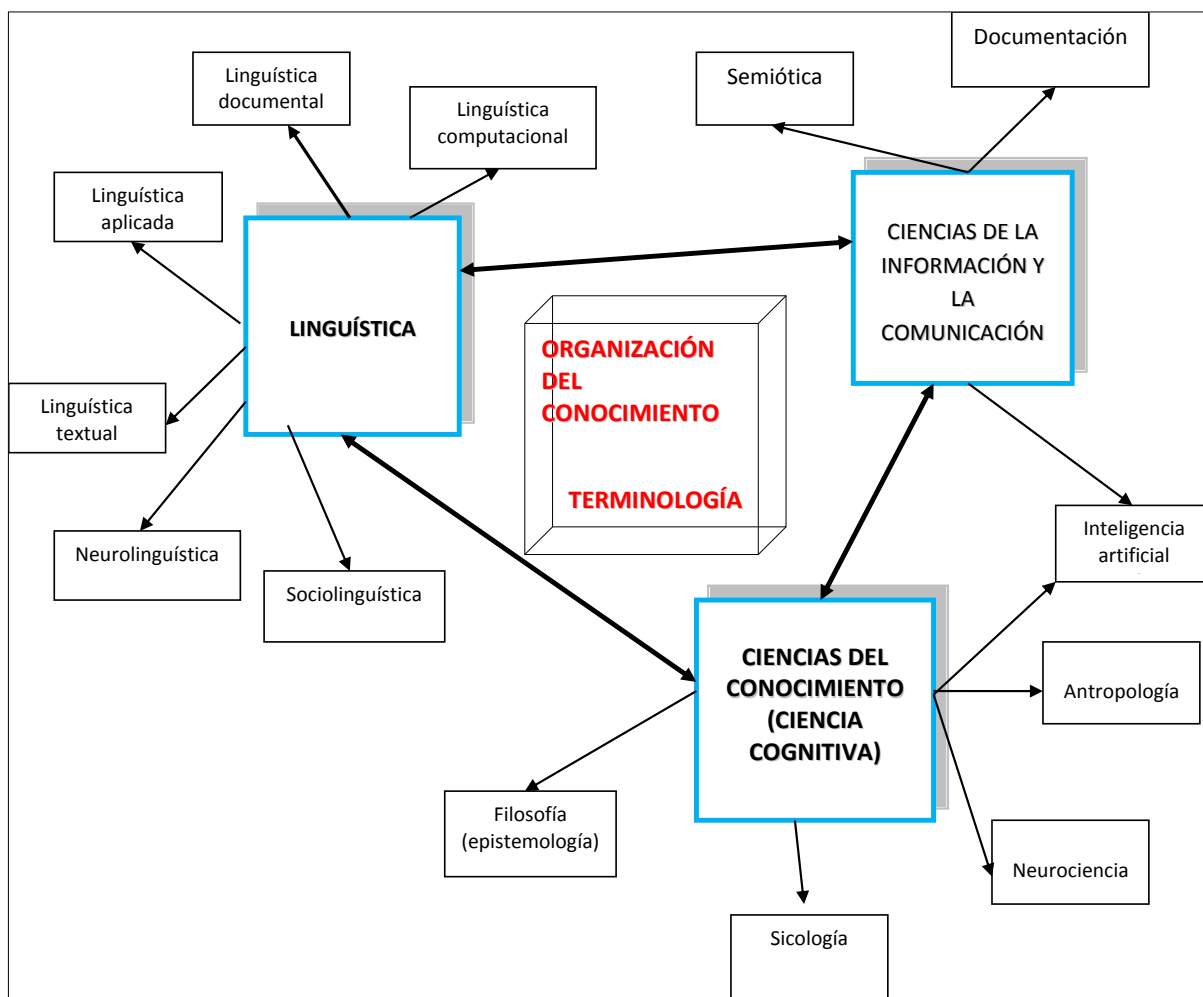
Linguistics, the scientific study of language, is perhaps the ultimate interdisciplinary enterprise, cutting across the humanities, social sciences, cognitive sciences, physical sciences, and biological Science (Why Linguistics. Portal da Revista Why Linguistics. Disponível em: <https://linguistics.fas.harvard.edu/pages/why-linguistics>)

Já a Literatura foca o seu estudo em obras literárias, sendo considerada como fundamental para o desenvolvimento de competências exigidas na educação contemporânea, conforme resenha de Pozzuoli (2016) da obra “Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni”:

(...) come lo studio della letteratura non solo sia fondamentale per la crescita meramente linguistica dell'individuo ma come il confronto con i testi sia indispensabile per il miglioramento delle capacità critiche e per la costruzione di una coscienza etica. (Caon e Spaliviere, 2016 como citado em Pozzuoli, 2016, p.1)

No entanto, quando se fala de ensino de uma língua estrangeira dentro da proposta de mobilidade atual, uma visão mais ampla do processo vai exatamente apresentar a necessidade de se combinarem disciplinas, em ter uma visão transdisciplinar, conforme podemos observar nos estudos de Fuentes (2004), na figura:

Figura 3: Visão Transdisciplinar



Fonte: Lidia Cámara de la Fuente. “La representación lingüística del conocimiento y su relevancia en la ingeniería lingüística [en línea]”. Hipertext.net, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.hipertext.net>.

Pressupõe-se, portanto, que a formação do professor de língua nos atuais contextos educacionais de globalização, onde o avanço das tecnologias promovem mudanças socioeconômicos e culturais, rompendo paradigmas e exigindo um novo cidadão para um novo sistema de mundo seja no trabalho ou na convivência, exija reflexões em relação à formação e preparo de competências do docente em resposta a estas novas demandas, nas quais não somente as áreas das ciências linguísticas, mas também da literatura representarão fundamental importância na prática do ensino da língua. Somado aquilo que é pragmático no cotidiano das aulas e que em termos de metodologia se aplica a cada perfil de docente, com a estruturação geral de conceitos didáticos, ainda que personalizado em função das necessidades e características dos interesses de cada grupo de estudantes.

O estudo de métodos e metodologias ganham novos pesquisadores e teóricos a partir da inclusão e uso de laboratórios multimídia, que começam a partir dos anos 1990, e

contribuem para que o ensino da língua seja visto para além do universo universitário. Ele se projeta e está ligado as questões de ordem social e pragmática como, por exemplo, atender à imigração, abrigar e incluir o jovem imigrante na sua iniciação escolar e ainda para atender de forma mais especializada às demandas do mercado para profissionais não somente nas áreas da educação, mas também do turismo e do comércio exterior.

Diz respeito também a mobilidade profissional, criando oportunidades para se produzirem materiais didáticos que atendam essas demandas, tanto em termos de aulas presenciais como também para sistemas de ensino de educação à distância (EAD), e materiais para laboratórios multimídias entre outras alternativas que tem como suporte as redes *web*, e que por consequência abrem espaço para novos profissionais de educação como supervisores de ensino nos laboratórios, consultor linguístico, especialista em didática e de tecnologia para o ensino aprendizagem das línguas.

1.3.3 Programas e manuais da língua portuguesa

Uma língua, unida por seu cânone, é um processo vivo em constante transformação e afetado por questões histórico culturais. O estudo de Cecilio (2013) sobre o ensino da língua portuguesa do Brasil na universidade italiana abordou questões de diversa natureza. Entre elas avaliou o material didático disponível e utilizado para o ensino da língua nas universidades italianas, considerando por sua vez as diferentes classes de ensino da mesma. Assim, a pesquisa foi feita em 15 instituições italianas, conforme abaixo, inferindo que a língua portuguesa seria a primeira, segunda ou terceira língua do estudante, de acordo com o caso, uma vez que se apresenta em diversos cursos e também em diferentes graduações.

Come si può osservare, la língua portoghese è insegnata in svariati Corsi, quali: a) Lingue e letterature straniere (33%); b) Mediazione linguistica interculturale (22%); c) Lingue, letterature e culture moderne (14%); d) Lingue e letterature moderne (14%); e) Lingue moderne e studi interculturali (3%) e f) Lingue e culture straniere (3%). L'opzione residuale, che rappresenta nell'insieme l'11%, sebbene non specificato nel grafico, riguarda altri 9 Corsi segnalati dai docenti: Lingue straniere per l'impresa e cooperazione internazionale; Lingue, mercati e culture dell'Asia; Mediazione linguistica e comunicazione interculturale; Lingue moderne; Lingue e scienze del linguaggio; Lingue e civiltà moderne e contemporanee; Lingue, arti, storia e civiltà; Lingue europee; Letterature comparate. (Cecilio, 2013, p.71)

Foi aferido pelo estudo não só onde aparece o curso da língua portuguesa, mas também a quantidade de hora/aula. Concluiu-se que 65% dos docentes declararam desenvolver atividades didáticas de mais de 4 horas semanais, enquanto 22% declarou utilizar apenas 4 horas, 9% 3 horas, e 4% 2 horas semanais. Registra-se, ainda, que em cursos com 100 horas anuais, de acordo com o conteúdo e crédito formativo, de 20 a 60% destas horas são utilizadas de forma frontal¹⁵ (Cecilio, 2013).

Considera ainda a autora que, na prática um Centro de Estudo de Línguas (CEL), se ensina a segunda língua através de uma abordagem didática que compreende elementos diversos como: saberes linguísticos (léxico, gramática, regras e funcionamento da língua), mas também a competência comunicativa entendendo-se esta, como habilidade e meios de agir de maneira real com a língua em situações de apresentação, informação, bem como o comportamento cultural, via de regra, inseparável da aquisição da língua, uma vez que nela se inscreve enquanto formação histórico cultural de cada povo, correspondendo mesmo aos seus valores.

Em seu articulado e minucioso estudo Cecilio (2013), também observou o tipo de conteúdo ensinado nos cursos de português concluindo que, de acordo com os docentes participantes, 65% ensinam Língua e Cultura, 13% Tradução e 9% Linguística, sendo que os 13% restantes declararam ensinar Língua e Tradução Oral na mesma medida, ou Literatura e ou todas as disciplinas indicadas (Cecilio, 2013, p.92). A pesquisa de Cecilio (2013), também revelou que do português ensinado nas universidades italianas, 39% é português brasileiro e 63% português europeu, ressaltando dentro destes 63%, 14% são de uso do italiano veiculando a didática em aula e ainda que apenas 24% deste material trata de termos relacionados a variação brasileira do português.

¹⁵ Aulas presenciais em sala.

Assim, chegamos à questão do tipo e uso de material didático em classe, tema de crescente relevância, uma vez que está ligado à programação do curso e baliza o ensinamento e aprendizagem da língua, além de outras questões específicas como elegibilidade para edição e perspectiva de distribuição, entre outros. Nesse aspecto, o estudo de Cecilio (2013) detetou que 76% declarou ter alguma dificuldade em encontrar material didático que apresente aspetos linguísticos e culturais do português europeu, enquanto 64% afirmou ter muita dificuldade de encontrar material com a mesma abrangência em português brasileiro.

A constatação faz com que a autora afirme não somente a escassez de material didático mas também a carência, de um ponto de vista cultural, de uma abordagem no que diz respeito a questões linguísticas e culturais colocadas sob novas perspectivas e que não separem a didática mas sim a adicionem como elemento importante no processo de ensino/aprendizagem.

La scarsità dei materiali didattici di língua portoghese si riflette anche dal punto di vista culturale. Dalle risposte dei docenti, si nota che non si tiene sufficientemente conto del rapporto língua-cultura nei materiali, principalmente per ciò che concerne linguistico culturali della língua di apprendimento deriva dal fatto che il “sapere culturale” è oggi collocato in una nuova prospettiva: non più separato dalla pratica didattica o visto come aggiuntivo a quest’ultima, bensì integrato nell’insegnamento linguistico. (Cecilio, 2013, p.103-104).

A autora entende a cultura como sendo a chave pedagógica que se define, atualmente, como processo através do qual se manifesta o sistema de conhecimento, em atitudes que resultem na apreensão de normas e valores das diversas formas de se ver e viver o mundo, com aquilo de implícito e explícito que se encontra numa mensagem sendo capaz de conviver e compreender as diferenças e particularidades de cada comunidade (Cecilio, 2013). Nesse sentido afirma:

Lo sviluppo della competenza culturale occorre per mezzo della capacità di relativizzare le acquisizioni della cultura materna e di stabilire dei rapporti e delle comparazioni tra le conoscenze culturali preve e le conoscenze culturali del paese straniero, (Cecilio, 2013, p.104-105).

Dois outros interessantes dados apontados pela pesquisa de Cecilio (2013) mostram que 76% dos docentes que participaram da pesquisa utilizam o livro, o manual, o livro de texto e /ou gramática nas suas aulas, e que 68% desse material é publicado na Itália. A autora oferece ainda uma tabela do material didático produzido no Brasil.

Tabela 5: Livros de Textos Publicados no Brasil

Ano de Publicação	Título	Autor	Editora
1989 (1ª ed.)	Fala Brasil	COUDRY, Pierre; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth	Campinas, Pontes
1991 (1ª ed.)	Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros	LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho; BARA, Nadime; PEREIRA, Sonia Maria da Cunha	Campinas: Pontes
1999 (1ª ed.)	Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna	São Paulo: SBS
1981	Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad	São Paulo: EPU
2006 (1ª ed.)	Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios	PONCE, Harumi de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna	São Paulo: Galpão

Fonte: Cecilio, 2013, p.109.

Tabela 6: Livros de Textos Publicados em Portugal

Ano de Publicação	Título	Autor	Editora
1993 (1ª ed.)	Lusofonia (livello 1 e 2)	Avelar, António et al.	Lisboa: Lidel
2001 (2ª ed.)	Português sem Fronteiras (livello 1, 2 e 3)	Coimbra, Isabel e Coimbra, Olga Mata	Lisboa: Lidel
2002 (1ª ed.)	Português XXI (livello 1 e 2)	Tavares, Ana	Lisboa: Lidel
2002 (2ª ed.)	Vamos lá Começar (volume 1 e 2)	Rosa, Leonel Melo	Lisboa: Lidel
2010	Na Onda do Português (livello 1, 2 e 3)	Ferreira, Ana Maria Bayan e Bayan, Helena José	Lisboa: Lidel

Fonte: Cecilio, 2013, p.110.

Tabela 7: Livros de Textos Publicados em Portugal

Ano de Publicação	Título	Autor	Editora
2009 (1ª ed.)	E agora em português! (livelli 1 e 2)	Gomes De Pina, Maria da Graça e Gori, Barbara	Napoli: Loffredo Editore

Fonte: Cecilio, 2013, p.110.

Outro ponto interessante da pesquisa é a constatação que nenhum dos participantes utiliza material didático diferente do pré-definido como material de apoio ao curso, ainda que utilizem os *média* numa proporção menor a 20% nas suas aulas, como filmes, *dvd*, internet além de revistas, jornais e textos literários (romance, contos), existe ainda um percentual de 15% de docentes que utilizam materiais por eles elaborados, considerado didaticamente um fator positivo no embasamento das estruturas da língua, (Cecilio, 2013, p. 119). Destaca a importância da utilização da rede, ainda não tão efetivada nas práticas de aula, conforme aferiu em seu trabalho, citando Ciliberti:

La modalità spontanea di apprendimento è innata a differisce profondamente da quella strutturata cha ha luogo nelle istituzioni educative. Mentre, infatti, i sistemi educativi tradizionali organizzano i saperi in maniera sequenziale, statica, rigidamente disciplinare, spesso non collegano un sapere all'altro, non cercando cioè raccordi e dipendenze, acquistano sempre maggior rilievo nel mondo contemporaneo modalità casuali, associative e reticolari di apprendimento, che si attuano soprattutto attraverso i canali digitali (Ciliberti, 2012, p.140 como citado em Cecilio, 2013, p.120).

Além da profunda análise da didática dos livros elencados em sua pesquisa, Cecilio (2013), analisou também, a proposta de integração didática da prática do TELETANDEM que prevê interatividade via rede, suportado por um projeto organizado pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

1.4 Novas tecnologias nas metodologias da LNM nas universidades italianas

Apresentamos neste trabalho um recorte das questões que implicam o ensino da língua portuguesa oferecida nas universidades italianas, partindo do momento em que as reformas decretadas pela Lei Gelmini chegam para modernizar e nivelar as particularidades legislativas e histórico culturais da universidade italiana, colocando-a em diálogo e assumindo o padrão da comunidade europeia, identificando as consequências tanto para o docente quanto para o aluno, analisando os resultados advindos da reforma e da adaptação do mercado e ainda o papel das universidades não somente em termos de oferta da língua, contratação de

professores, pesquisadores mas também destacando um espaço para discutir e refletir sobre o que há de novo em termos de metodologias e didáticas.

O enquadramento proposto busca tratar das questões tendo como base a linguística aplicada, enquanto disciplina combinada com os novos conhecimentos que possibilitam oferta de diferentes tecnologias enquanto ferramentas de ensino. Para além da comunicação em rede, as possibilidades de comunicação e produção de conteúdos através de aplicativos abertos (disponíveis na rede) ou fechados (que exigem *download* e estão atrelados a um registo de grupo), que garantem *feedback*, interatividade, autonomia, necessidade de gerenciamento de conteúdo, entre outros tópicos de discussão e uso daquilo que se constitui como o universo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que virão ampliar as discussões do que fazer na escola, do papel do ensino e também do professor e ainda direcionar-se para novas políticas de socialização e exigências de mercado.

Discutimos também outros temas ligados à língua portuguesa que vão desde a carreira, com a tipologia de docência, materiais didáticos e aplicativos usados em projetos inovadores e criativos, constante avaliação e melhoramento, produção de novos conteúdos visando a expansão da língua, colocando-a na rota da institucionalização e uso enquanto norma culta e ainda fazendo o registo das suas diferentes identidades em comunidades diversas e suas formas de interação. Assunto amplo, aqui apenas conduzido como palco para alicerçar o papel do professor/mediador e sua atuação única na sala de aula.

1.4.1 Línguas estrangeiras e Letras

Em termos de língua estrangeira, o contexto das universidades italianas conforme definido pelo Observatório Acadêmico de Carreiras quando se fala de profissão, mostra uma realidade em transição com suas oportunidades e desafios, tema que será discutido de forma mais orgânica nos estudos de Russo (2008), especificamente ao atribuir oportunidades no ensino da língua portuguesa, em especial a variante brasileira, no mercado europeu, explicitamente em Itália.

Essa realidade, diz respeito ao difícil acesso de profissionais não nacionalizados especialmente por conta da barreira da língua, uma vez que a maioria dos cursos nas universidades italianas não oferecem a opção de serem cursados noutras línguas. Ainda que as mudanças na estrutura da contratação viabilizem a contratação de docentes não nacionalizados, o *site* destaca o baixo nível de salário oferecido bem como o insatisfatório grau de incentivo, não somente para se contratar estrangeiros, mas também para que os docentes nacionalizados façam carreira no exterior. Intercâmbios devem tratar de questões

de duas vias, onde os acordos devem construir pontes e não obstruções à carreira sendo esse um dos pontos fracos da estrutura universitária italiana, ainda que existam algumas exceções em universidades privadas na área de Economia, como explica o Observatório de Carreiras em seu *site*.

Por outro lado, Russo (2008) ao analisar o caso do português na faculdade de língua e literatura, reportando-se às questões ligadas à tradução, considera em termos históricos que existe uma fragmentação na criação de áreas, referindo as consequências da separação da literatura do ensino da língua, defendendo que há brechas na didática. Ainda que existindo em conteúdos desmembrados, esta pode e deve ser utilizada no contexto de entendimento e de habilidade sociocultural.

Perspetiva ainda a possibilidade de se discutir a questão igualitária do estudo do português enquanto língua europeia em Itália, visto que as outras línguas estão presentes nas escolas básicas do país, que, combinada com a atratividade de negócios e as características de relação do povo brasileiro com a Itália, são temas propostos por Russo (2008), exige assim que se compreenda um outro viés do ensino da língua, aquele ligado a questões que envolvem esforços diplomáticos e visão macro que alavanquem acordos e perspectivas de futuro, vendo a língua no contexto global. Seremos então conduzidos a uma reflexão sobre a complexidade da língua portuguesa enquanto idioma bem como a sua consolidação tendo em conta a coesão geográfica e uma visão dialética.

Estas questões apontam para três outras particulares discussões e estudos em relação ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, que introduziremos de forma pontual com o objetivo de dar uma ampla visão do assunto e as suas diversas particularidades. São elas: a questão da literatura no ensino da língua, a metodologia didática e os aplicativos de interatividade usados como suporte ou base de projetos de ensino da língua.

1.4.2 Literatura no ensino de língua

Apresentamos aqui algumas visões que defendem e caracterizam a importância do uso do gênero literário no ensino de línguas. Luna e Mariz (2007, p. 2), defende o texto no ensino da língua estrangeira por considerá-lo “a materialização da língua”, através de seis itens como transcritos abaixo:

- a) Por fazer parte do cotidiano;
- b) Ser uma forma progressiva de aquisição da língua;
- c) Formar culturalmente o indivíduo;
- d) Por oferecer uma multiplicidade de atividades;

- e) Ser um documento autêntico.

Quando se reflete sobre o texto como parte do cotidiano entende-se a leitura do mundo com a diversas formas de linguagem de suporte para comunicação em sociedade, sejam signos escritos, audiovisuais e até gestual. Essa diversidade do texto no cotidiano será motivo para estudo, especialmente do ensino da língua materna ou não materna, através do uso de gêneros como *cartum* (história em quadrinhos e tirinhas/*charge*), anúncios, textos informativos, enxertos de contos e romances que, combinados com as plataformas eletrônicas permitem edições e recriações audiovisuais, fecundas e inovadoras atividades de aquisição de novos repertórios interculturais, passaporte para a aquisição de uma língua. Assim coloca Luna e Mariz (2007), conforme Séoud:

Na concepção de Séoud (1997), a literatura é ao mesmo tempo a língua e a cultura, pois o ensino não é feito apenas de gramática. As atitudes, os costumes e os diferentes modos de viver também fazem parte da língua e são esses detalhes que fazem da literatura o terreno mais favorável e propício às trocas interculturais. (Luna e Mariz, 2007. p. 4).

Santos (2015), é uma das teóricas que acredita na incorporação definitiva do gênero literário nas aulas de língua não materna, pretendendo superar os tabus do ensino de literatura apenas de uma forma especializada. A literatura deve ser incorporada, com outros gêneros nas práticas de ensino da língua seja a materna ou não materna. Ela, como outros profissionais da área, defende o texto literário como documento autêntico, por oposição áqueles que não o consideram um ato de comunicação, e cita Acquaroni (2007, p.18), como segue:

[com o texto literário] estamos diante do artístico frente ao histórico. Desde esta perspectiva, pode parecer que a literatura mente; anuncia falsidades. É, precisamente, de esta apreciação de onde parte a ideia errônea de que a literatura não constitui um material autêntico. (Acquaroni, 2007, p.18, como citado em Santos, 2015, p.43).

O termo usado então para capacitação leitora, letramento, diz respeito a ser letrado, ou habilitado a utilizar socialmente a tecnologia da escrita em diferentes práticas sociais, é um conceito linguístico distinto de alfabetização e, no caso do ensino do língua estrangeira, vem exatamente ao encontro de um trabalho que utiliza suportes mediáticos e suas diversas formas audiovisuais e de semiótica. Para Zappone (2008), conforme estudos de Anjos (2015), letramento em literatura seria:

A apropriação do conceito de letramento ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se operarmos uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro de algumas especificidades concernentes aos textos literários. Assim, podemos acatar o conceito de letramento nos estudos literários, propondo a noção de letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária (Zappone, 2008, p. 29 como citado em Anjos, 2015, p.4).

Anjos (2015), ao tratar das questões de literatura no ensino da língua materna e não materna, remete para conceitos como pedagogias públicas¹⁶, reportando-se a novas formas de ler e escrever gerando outros termos como multiletramentos. Refere-se a grupos de estudos para essas novas formas, que “veem o leitor como produtor de sentidos dentro de contextos específicos” (Street, 1985 como citado em Anjos, 2015), onde o conceito de letramento não se foca na aquisição linguística mas na prática social, temas que mostram a dimensão vasta das práticas pedagógicas contemporâneas, ainda que esse não seja o objeto deste nosso estudo (Anjos, 2015, p. 5), e que levam a autora afirmar que a palavra escrita deixa de ser o centro constituindo-se parte de um grupo de abordagens que geram um vasto sentido, conforme afirma:

Pode-se dizer que os multiletramentos foram incorporados às práticas pedagógicas considerando a necessidade de oferecer aportes teóricos e filosóficos para embasar as técnicas docentes que levem o aprendiz à gestão consciente de seu próprio conhecimento, à crítica e aos letramentos necessários à sociedade atual. Com isso, na sala de aula de língua estrangeira (doravante LE) as abordagens de ensino devem estar voltadas para o fato de que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produção de sentidos e passa a fazer parte de um conjunto que engloba, além de textos verbais, os visuais, sonoros, gestuais e os multimodais. Além disso, deve ser considerada a necessidade de um ensino de LE que dê conta da exaustiva interconexão global e a intensa diversidade cultural. (Anjos, 2015, p. 6).

Santos (2015), adverte no entanto, que a cultura não está ligada diretamente ao texto literário como se costuma mistificar, afirmando que para atividades de cultura servem tanto texto literário como não literário, uma vez que todos “são produzidos dentro de um contexto sociohistórico e adquire os sentidos da cultura que o produziu” (Santos, 2015, p. 3). A autora aponta ainda outra crítica, errônea em relação ao gênero literário no ensino da língua, que é o discurso que diz ser a literatura uma “modalidade complexa e elaborada com pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema de língua” (Santos, 2015, p.3-4). A sua

¹⁶ Termo que surge dos estudos da publicação dos primeiros textos de Henry Giroux (1994), que tratam de pedagogia em conexão com os Estudos Culturais, ideias precursoras e estimuladoras de todo um campo de discussões que se ocupa das aproximações entre pedagogia e cultura. Giroux, H. 1994. *Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy*. Harvard 9999 Review, v. 64, n. 3, p. 278-308, outono 1994. Disponível em: http://www.henrygiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm.

percepção do modelo teórico que conduz o uso da literatura em sala de aula é aquela que entende a competência literária em acordo com a competência leitora e que para a elaboração de atividades com o texto, a estratégia preparada pelo professor desempenha papel fundamental, pelo que se não treinado para esse trabalho, acaba relegando a literatura (Santos, 2015, p.5).

Custódio (2018) vai além naquilo que se refere ao compromisso do professor com o ensino da literatura nos cursos de línguas, ele sugere também a poesia como porta de entrada para o processo de formação de leitura literária e afirma que o docente não deve obrigar-se diante dos manuais escolares, deve sim inovar e planejar as atividades, alertando para a rigidez da avaliação e monitoramento. Ele afirma:

Acreditamos hoje que, entre muitos outros fatores, parte substancial da formação de um leitor subordina-se também à forma como ele se cruzou com os textos ao longo da escolaridade. O modo como perspectivará o exercício de leitura resulta, ainda, dos textos que lhe foram disponibilizados e dos formatos e configurações que o professor adotou no momento de os ler. (Custódio, 2018, p.264)

Anjos (2015) afirma que o ensino de literatura na aquisição de uma língua deve ter como objeto as práticas interculturais, ou seja, aquele processo onde uma cultura se espelha na outra e se reconhece como identidade e intercâmbio, afirmando:

No entanto, vale ressaltar que discutir questões interculturais no ensino de língua estrangeira vai além da transmissão e apropriação de informações estanques relacionadas à cultura do outro, como costumes, crenças, hábitos, comportamentos, aspectos ligados à Arte, Literatura, Política e outros. Significa, sobretudo, adotar a perspectiva intercultural como forma de auxiliar os aprendizes a refletir sobre a própria cultura e sobre a cultura do outro incentivando o respeito, a aceitação e a convivência harmoniosa com povos de outras culturas. (Anjos, 2015, p.8).

Ao defender a antologia do uso de textos literários na escola, Custódio (2017), se refere à análise de Choppin (2004, pp.552-553), que considera quatro fatores fundamentais ligadas aos manuais. Um deles ligado ao currículo ou programa (institucional); outro ligado as atividades propostas (didática), juntando-se a elas as funções ideológicas/culturais (políticas educacionais e identidade) e documental (subsídio de leitura crítica), portanto, caracterizando a questão de forma ampla e balizada por fatores que exigem reflexão e estratégia por parte do docente. Considera, então, que diversos outros recursos podem e devem ser somados ao manual e defende a criação de compêndios de textos literários. (Custódio 2017, pp. 54-55).

Esse breve panorama sobre a diversidade de pesquisas que defendem a literatura no ensino da língua, seja se referindo as questões conceituais, seja no estudo das didáticas, seja

selecionando técnicas de uso ou sugerindo textos, incluem-se as propostas que interagem com aplicativos e diversas opções de uso em rede, estes são temas que exigem particular atenção nas práticas do docente mediador.

1.4.3 Erasmus+ - a experiência de Coimbra

Custódio (2008) reconhece que o ensino do português como língua estrangeira (PLE) é atualmente um desafio didático, bem como apresenta um crescimento e interesse por causa de diversas razões, fazendo alusão a três áreas: socioeconômica, histórico-cultural e ainda pelo crescimento do prestígio do Português entre as fronteiras geopolíticas de Portugal. Em artigo, registra os seus relatos sobre a experiência de ensino do português com alunos no Politécnico de Coimbra, no programa Erasmus+, em especial com a produção de material digital. Seus estudos refletem a partir do seguinte cenário (Custódio, 2018, p.75-76):

- a) Estudantes advindos da mobilidade proporcionada pelo programa Erasmus+ a partir de acordos bilaterais;
- b) Docentes nativos da língua, destacando o fato de haver, portanto, conhecimento linguístico, cognitivo e cultural;
- c) Em cursos de nível A1/A2 e B1 em sua maioria (90%), com menor ocorrência em B2;
- d) Curso semestral oferecido em dois períodos do ano e diferenciado do ensino prolongado como os de imersão;
- e) Estudantes procedentes da Espanha, Turquia, Eslováquia, Eslovênia, Alemanha, România, República Checa, Itália, Lituânia, Bélgica, Polônia, Hungria, Suécia e Bulgária.

Vindo ao encontro dos resultados deste trabalho, para além das diversas possibilidades de análise do estudo, dada suas implicações e complexidade, Custódio (2018) foca as questões didáticas em termos de produção de material e na inovação, dando ênfase na capacitação do professor como o mediador de estratégias a serem estabelecidas diante da pluralidade de culturas de origem de cada estudante, ainda que sendo um grupo homogêneo em termos de idade (Custódio, 2018).

Em termos de material didático, a atenção do estudioso vai apontar não somente para a apropriada escolha de conteúdos digitais como também, para as uma das fundamentais bases do ensino baseado na proficiência da comunicação, como previsto pelas diretrizes contemporâneas do ensino da língua, advindas dos estudos da linguística e que se concentra

na constante escuta ou *feedback* junto aos estudantes acercando se de suas dificuldades e buscando formas de superá-las (Custódio, 2018, p.78).

Nesse sentido, Custódio (2018) ressalta o aspecto negocial na relação entre ensinante e aprendiz e destaca a necessidade da capacitação para a comunicação e interação, que como definida pelo Comitê Europeu, são funções do aprendizado de uma linguagem, citando estudos de Correia, Grosso e Casanova (2011):

In the last decades, the epistemological model proposed by the Council of Europe accentuates interaction and communication as the main function of language. The linguistic dimension is not restricted solely to grammatical elements, but performances that depend on speech acts with functional and communicative meaning, although the level of development of linguistic resources (of the learner) plays a fundamental role in determining the appropriateness of a given task. The learner's communicative needs in the host language result from situations of everyday life, interactions with Portuguese speakers of different social and professional spheres and the communicative tasks that Portuguese language users must perform. In this context, trainers should be able to provide a continuous negotiation according to the trainees (as a social, human and formative being), responding to emerging needs and suggesting different solutions depending on the contexts and the target audience. (Correia, Grosso e Casanova, 2011, p.9 como citado em Custódio, 2018, p.80).

Com relação à experiência relatada por Custódio (2018), com o PLE no Instituto Politécnico de Coimbra, as atividades didáticas observadas ao longo dos anos junto aos alunos, através de pesquisa, e avaliadas como eficientes estão listadas para cada estudante de forma individual ou em grupo (por nacionalidade, universidade ou região), que listamos aqui conforme Custódio, (2018, p.81):

a) Seleção de um jornal diário digital de seus países com oralização para seus colegas utilizando o Português, com revista das principais manchetes promovendo o debate, questões e curiosidade em diálogos presenciais.

b) Realização de buscas no aplicativo *Google Maps* do endereço de suas cidades, universidades para promover os relatos de seus hábitos diários, agendas e rotas da casa, a descrição e caracterização da instituição onde estudam.

c) Escolha de alguns ícones da herança material e imaterial de seus países, como religião específica ou festival pagão nativo de suas cidades e regiões e documentos destes eventos com fotos tirados da rede, com comentários e narrativas acadêmicas sobre os principais hábitos culturais e/ou trajes tradicionais de suas províncias.

d) Sugestão de vídeos sobre Portugal, paisagens regionais e as tradições mais conhecidas, utilizando aplicativos como *Vimeo* e *Youtube*, fazendo simples comentários com a finalidade de estimular atividades de oralidade e escrita.

- e) Desenvolvimento de exercícios em computador em plataformas que oferecem atividade de PLE.
- f) Criação do *blog* da classe, estimulando o desenvolvimento individual e colaborativo de atividades de escrita
- g) Administrar uma página de *Facebook*, indo além da troca de informações entre estudantes, com o objetivo maior de edição de textos, escrita de notas diárias com impressões sobre Portugal, hábitos escolares e rotinas na cidade, compartilhando opiniões e dúvidas entre outras atividades de comunicação.
- h) Elaborar *e-portfólios* para apresentação de pequenos projetos.

Afirma Custódio (2018), referindo-se ao desafio de se ensinar o português como língua estrangeira, que não somente as plataformas tecnológicas em rede e a requalificação do professor são temas de estudo e atenção; em termos de educação é a mudança de hábitos que por anos ocorreram em salas de aula:

This challenge lies not only in language learning, but also in learning a foreign language. It is transversal to the whole education system and will reshape and requalify all the didactic habits that for decades have taken place in classrooms. (Custodio, 2018, p. 83).

De fato, Custódio (2018) vai apresentar as diversas formas com que se trabalhou o ensino do Português para os alunos do Erasmus+ no Politécnico de Coimbra, balizando algumas das já referenciadas capacitações do professor mediador que foram abordadas neste trabalho junto as experiências nas universidades italianas, e que serão ampliadas nas reflexões do capítulo seguinte. No final dar-nos-á o panorama dos desafios e resultados que vêm sendo registrados dentro do ensino de línguas estrangeiras, e que permeia a nova forma como se pensa e estrutura educação no mundo contemporâneo e globalizado.

1.4.4 Tandem

A premissa do tandem se caracteriza como um método de aprendizagem aberta que envolve qualquer pessoa com LM diversa em trabalho de dupla, com a finalidade de adquirir a língua do parceiro, com abertura de conhecimento do outro e da sua cultura, num processo de troca de conhecimentos e informação tendo como veículo base as novas tecnologias que possibilitam tanto o estudante, quanto o docente, estabelecerem um contato virtual viabilizando a língua como base desta relação, de forma completa não somente dentro de contexto mas também enquanto experimento de contato, e com aplicativos como *Skype*. Esse

contato pode fazer-se também em grupos. A tecnologia já tão utilizada em termos de gestão, tanto no universo público quanto privado, se coloca, pois, como metodologia de ensino, o que vai gerar uma reflexão, estudo e formação para docentes em como otimizá-la enquanto aprendizado de língua estrangeira.

A proposta *Teletandem* estudada por Cecilio (2013), como experimento na universidade de Bolonha consiste num projeto do professor brasileiro da Universidade, que utiliza o *Skype* por sua facilidade de uso, relatando:

In tale prospettiva, si introduce il progetto teletandem, un forma di apprendimento autônoma che mira a sviluppare l'autonomia dei discenti, come proposta di percorso formativo autônoma alle lezioni tradizionali e finalizzato al potenziamento dell'apprendimento della autônoma e della cultura brasiliana in Italia. Il Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti⁹⁸ um trasferito la filosofia e i principi dell'apprendimento autônoma lingue straniere in tandem (Brammerts, 2003) per il mezzo virtuale (Cecilio, 2013, p. 172)

Cecilio (2013) reflete sobre as consequências dessa possibilidade em termos de atendimento das políticas linguísticas adotadas por organismos de governo que, em parceria com setores privados e agências de desenvolvimento de pesquisa, desenvolvem metodologias que atendem o conhecimento de línguas estrangeiras. Isso capacita os centros de estudos a analisarem e a criarem didáticas que permitam a aquisição de línguas estrangeiras, competências estratégicas para a movimentação do mundo globalizado, enquanto resposta a formação de jovens.

A demanda requer preparação específica junto aos docentes, não somente em questões didáticas, mas também de competência tecnológica e ética. Não se trata, como descreve Gonçalves (2019), de se pensar em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como estudo de ensino à distância como estabelecido legalmente como formação, mas sim como um todo de possibilidades em plataformas, e ensino com base em *softwares* em canais de tecnologia *wireless*. Gonçalves (2019) reflete ao posicionar o significado do ensino a distância no contexto do *e-learning*:

Em suma, excluem-se as abordagens que defendem que qualquer utilização das TIC para apoiar a aprendizagem pode ser considerada e-Learning. Aposta-se numa definição integradora de todos estes cenários e centrada na aprendizagem mediada através de tecnologias que se complementam formando um ambiente de e-Learning como um todo. (Gonçalves, 2019, p.3).

A funcionalidade do aprendizado *e-learning* no caso do *teletandem* utilizando o *Skype* facilita não somente a integração e manuseio mas, também, a troca de material audiovisual num serviço que pode ser usado em diversas plataformas, sejam *tablets*, computadores ou *smarthpones*, reunindo até 10 pessoas em contato naquilo que se caracteriza como conexão conhecida como uma sessão ‘chat’, seja ela uma reunião ou uma conversa, estruturada ou não. Essa alternativa que garante certa autonomia ao processo de aprendizado faz com que Cecilio (2013) reflita, entre outros temas, sobre o processo cognitivo que a prática prevê e que é motivo de estudo de diversos pesquisadores no campo do aprendizado, pressupondo um novo papel para o docente, aquele de mediador:

(...) l'insegnante diviene un facilitatore, un consulente che si autônomo su richiesta degli allievi, mentre questi ultimi assumono un ruolo agentivo, responsabile ed autônoma, che li rende capaci di programmazione e di autovalutazione: essi sono dunque al centro di tutto il percorso didattico. autônoma educativo della metodologia cooperativa non è dunque soltanto quello di trasmettere e far acquisire conoscenze, bensì al contempo quello di favorire la costruzione autônoma dei saperi e la padronanza di metodi idonei al raggiungimento di tale obiettivo (Ciliberti, 2012: 147 como citado em Cecilio, 2013, p.177).

A construção do projeto *Teletandem* baseou-se em referenciais de políticas públicas de inclusão que preveem acesso democrático e sem limitação em contextos de internacionalização de aprendizagem e fornecimento de novas tecnologias, abrindo possibilidade ao estudante e ao docente de usos e aprendizado de diferentes formas de comunicação da língua estrangeira entre falantes nativos e competentes desta língua. Em termos de formação estabelece novas perspectivas para futuros professores de língua estrangeira enquanto promotores em nível virtual de contato entre cultura e direcionamento do percurso de aprendizado de alunos em ambiente virtual.

1.4.5 Blended learning

Peres (2018) analisou o “blended learning” referindo-se à prática como uma combinação de práticas presenciais e *online* de formação, apresentado em cursos com grupos de até 20 pessoas e a presença de um formador, constituindo uma carga horária de curtas durações, entre 30 a 20 horas, que pode incluir tanto *web seminários*, como conteúdo para

autoestudo, nesse caso constituindo uma modalidade mais individualizada, e estão associadas a conteúdos e discussões presenciais.

O tutor/formador pode atuar de forma passiva ou ativa, tendo formação técnica ou ainda sendo um especialista, seja enquanto regulador ou operador, nomeado em alguns sistemas como moderador. O *blended learning*, também referenciado como *b-learning*, foi referenciado por Peres (2018), conforme colocado por Fernandes (2015), como um paradigma de ensino fortemente impulsionado no quadro europeu pela Declaração de Bolonha através da organização curricular que promove, assumindo dimensões de caráter operacional e organizacional, assumindo que:

Do ponto de vista teórico, radica na integração de uma matriz linear (educação presencial, centrada na diretividade do professor) e de uma matriz não-linear e não sequencial da aprendizagem promovida tanto pela hipertextualidade como pela conectividade relacional que a internet potencia. Do ponto de vista operacional, pressupõe um desenho explícito de um percurso de aprendizagem formal ancorado na flexibilidade espaçotemporal promovida pela componente online e na inclusão de uma componente presencial em formato de aula tradicional ou de sessão de socialização. As componentes enunciadas (online e presencial) são passíveis de variação percentual. Do ponto de vista organizacional, o *blended learning* corresponde a um conjunto de opções estratégicas explícitas que definem e descrevem as componentes que constituem modelo, visando promover uma filosofia educativa identitária e uma coerência estrutural da oferta formativa de uma dada instituição de ensino superior. (Fernandes, 2015 como citado em Peres, 2018, p.4).

A prática do “b-learning” resulta estudos diversos, dos quais reúne Peres (2018) alguns conceitos que consideram a metodologia como um processo de mediação pedagógica iminente, que exige capacitação nas docências, seja presencial seja tutorial, que se traduz por uma formação nos moldes de *coaching*, no sentido de trato relacional e encaminhamento junto ao estudante, abrangendo diligência de conteúdos entre tecnologia e pedagogia.

O objetivo é se obter o alcance de objetivos através de processos de aprendizagem em diferentes níveis sequências, garantindo competências diversas, promovendo entre outras metas, a auto aprendizagem e auto direcionamento na conquista de objetivos específicos, confrontado o aluno com a superação, seja de obstáculos individuais, seja de grupo num percurso que combina diferentes aplicações e abordagens como seminários, lições, estudos de caso, discussões, demonstrações, tutoriais, simulações, avaliação interativa, tarefas criativas, trabalho de grupo, jogos de aprendizagem, lições interativas, performances, entre outras. (Peres, 2018).

Para além da obtenção de dados referente a distribuição de conteúdos e tempo entre aulas presenciais e conteúdos *b-learning*, e da discussão do papel do docente, das plataformas

e das necessidades dos alunos, Peres (2018) elaborou um resumo de competências que envolvem o uso da metodologia para as quatro partes envolvidas no processo:

- (i) Governança (Acreditação normativa e Estrutura de orientação e avaliação; Acompanhamento da internacionalização por meio do *b-learning*; Flexibilização de estruturas e financiamento. Marca nacional. Estratégias específicas),
- (ii) Institucional Ensino Superior (Liderança; Estratégia; Adaptação; Inovação; Enquadramento; Flexibilidade. Suporte);
- (iii) Docente (dimensões: de Gestão; Técnica; Social, Pedagógica);
- (iv) Estudante (Estudantes Internacionais; Educação formal e informal; Pessoal de Aprendizagem (PLE); Plano Pessoal de Aprendizagem (PLPLN); Redes pessoais de Aprendizagem (PL Network); Aprendizagem ao longo da Vida (ALV).

Peres (2018) conclui que a garantia da boa performance desta metodologia depende do funcionamento simultâneo e responsável de todas as partes envolvidas no processo.

1.4.6 CALL e POOL2

Marçalo e Silva (2013) com suas experiências nos projetos de *e-learning* como o *Computer Assistent Language Learning* (CALL), e o *Producing Open Online System* POOL2, afirmam que “o conhecimento linguístico não é apenas gravado, mas construído pelo aluno”. As estudiosas explicam as ferramentas comparando seus desempenhos e uso no ensino de língua portuguesa não materna, de forma positiva, relevando sempre a importância fundamental da formação e capacitação do professor mediador para o uso bem-sucedido destes aplicativos *online*.

Contextualizando o CALL que, tradicionalmente, surgiu de uma proposta behaviorista, Marçalo e Silva (2013), explicam o funcionamento do aplicativo em seus primórdios, que buscava o ensino programado (*programmable teaching*), tendo como base uma proposta de atividade (*input*) gerada pelo ensinante na plataforma, onde se previa um controle (proposição de exercícios) e um retorno (*feedback*) na forma de um texto corrido, onde o professor orientava o aluno a fim de que este fosse capaz de fazer sua própria análise em relação ao sua aprendizagem. Atualmente, o programa está direcionado diferentemente, e visa contemplar o falar, ouvir, ler e escrever, competências estabelecidas como meta da educação de uma língua, com ênfase nas diversas dimensões da comunicação, promovendo além do *input* e *feedback*, também realização de textos, áudios e vídeos (Marçalo e Silva, 2013, p.131).

Como aspecto positivo, as investigadoras reconhecem na plataforma a construção cooperativa da aprendizagem, o contato com a língua em situações reais e o uso do corretor, otimizando o tempo de aprendizagem. Por outro lado, colocam como ponto de atenção a questão da não possibilidade de reutilização do material produzido por uma turma, para outra, o que reforça a condição única do aprendizado de cada grupo. Outra questão levantada se refere ao quesito do tempo, que deve ser equilibrado em termos de relacionamento presencial e relacionamento *online* ou remoto, como acontece com atividades compartilhadas na rede.

Já o POOL2, que é um projeto financiado pela Comissão Europeia através do programa *Life Long Learning*, aconteceu de 2005 a 2007, sendo considerado como projeto de inovação tecnológica, reconhecido por sua inovação e criatividade e que resultou em produtos diversos como: biblioteca digital com diferentes vídeos para diferentes línguas, cursos para professores e até mesmo de livro didático e vídeos no formato “faça você mesmo”.

O projeto tem como finalidade transferir seus resultados para a utilização em Portugal, Chipre e Malta, produções organizadas para cada uma das línguas, incluindo: conjunto de vídeos, conteúdos para curso piloto de professores e metodologias *e-learning*, referenciado em *links* reunidos em *site* do projeto (www.languages.dk), que já disponibiliza material em 9 línguas e chegará então a 12 línguas europeias, (Marçalo e Silva, 2013, pp.133-135).

1.4.7 Glotodidática: conceito e prática na Itália

Um dos pontos de referência para estudo da glotodidática¹⁷ na Itália são os laboratórios reunidos no centro de pesquisa da universidade de Veneza. Trata-se do *Centro di Ricerca e Didattica delle Lingue*, do Departamento de Estudos Linguísticos e Culturais Comparados da Universidade “Ca Foscari” de Veneza, que tem como diretor uma das referências deste estudo, o professor Paolo Balboni. O Centro mantém quatro laboratórios que desenvolvem pesquisa e formação no setor da didática da língua e da comunicação. Trata-se dos seguintes laboratórios: ITALS (*Italiano Língua Seconda e Straniera*), LADILS (*Didattica delle Lingue Straniere*), LABCOM (*Comunicazione Interculturale e Didattica*) e DICROM (*Didattica dell’Intercomprensione Romanza*).

Balboni (2008), ao refletir sobre o estudo da língua estrangeira, coloca o saber de uma língua como resultado de duas correntes, a pesquisa glotodidática combinada com as

¹⁷ Embora na língua portuguesa se dê preferência ao termo “didática das línguas”, manteve-se a terminologia aceita no idioma português, glotodidática para o termo italiano *glottodidattica*.

iniciativas do Conselho da Europa que conduziu nos anos 1970 o projeto Língua Moderna, que através de seus trabalhos estabeleceu o Quadro Comum Europeu para Línguas.

Diadori (2005), após revisar os princípios da glotodidática, repassa historicamente diversos deles entre as décadas de 70 a 90, concluindo que não existe unicidade de métodos. Conclui que o ensino da língua esta permeado por conhecimentos vindos de diversas áreas e disciplinas, e que a partir do reconhecimento destas dinâmicas multiculturais pelo Conselho Europeu, é que se constrói então, a política que une a teoria e a prática no campo linguístico.

Portanto, a glotodidática não se impõe como um programa, mais precisamente como um instrumento para se desenvolver programas. Cabe, portanto, aos atores da tarefa de ensinar e aprender uma língua, construir com precisão programas de ação que tenham objetivo, conteúdo e estratégia na busca de resultados satisfatórios, como afirma:

(...) la capacità che va auspicata è quella da parte dell'insegnante di lingua di saper programmare con precisione la própria azione, metodi, valutando strategicamente gli esiti a médio e lungo termine. E alla base di questa capacità di programmazione didattica sta anche la conoscenza storica e teorica della glottodidattica. (Diadori, 2005, p.19).

A glotodidática, portanto, serve-se de todos os estudos linguísticos para subsidiar metodologias que, combinadas com o contexto e a habilidade profissional, possam promover as competências necessárias para o estudo de uma língua e que são comumente apresentadas como escutar, falar, ler e escrever. Estas envolverão a produção e a recepção de mensagens orais, habilidades primárias e integrantes que darão suporte à escuta de leitura que se integra ao falar e escrever num ciclo de retroalimentação, nos quais diversos outros elementos se combinam, como gestos, códigos culturais, entonação entre outros que acontecem simultaneamente ao processo de apreensão. É, portanto, através do desenvolvimento dessas habilidades que a glotodidática estabelece os níveis de aquisição gradual de uma língua (Catricalà, 2005).

Estudiosos, pesquisadores e utilitários da glotodidática refletem não somente a inovação mas também o impacto que as tecnologias trouxeram para o campo da didática, justamente pela característica que apresenta, oferecendo autogestão e autodeterminação no processo de escolha de materiais e plataformas de comunicação que recriam o tradicional numa nova estrutura organizacional de abordagem e relacionamento entre professor e aluno, exigindo reestruturação, modulando conteúdos e ainda a participação ativa do estudante, concluindo Catricalà, (2005):

(...) oggi più che mai non si debb smettere di ricercare il proprio stilo cognitivo in qualità di apprendintí, quando non si dve rinunciare in nessun caso a costruirsi e a ricostruirse il próprio stile didattico, continuaudo a

rivendicare sempre e comunque il diritto di seguire um solo ed único approccio o, all'opposto, di combinar ele metodologie e le tecniche più varie secondo uma própria individual alchimia, nella quale uma abilità poi diventare ingrediente escusivo, purché ciò avvenga nonn solo secondoo modelli già sperimentatiti, ma anche in base a uma idea forte, ad una convinzione che si fa progetto e strategia didattica, (Catricalá, 2005, p.51).

Essa autonomia advinda dos estudos em glotodidática pressupõe um docente com formação, treinamento, habilidades comunicativas e de gestão a fim de estabelecer enquanto mediador, o mais adequado percurso de duas vias entre professor e aluno, promovendo a motivação, a experiência cognitiva e fomentando a diversificação no processo didático, conforme reflete Ciliberti (2001):

I bisogni comunicativi, dunque, non possono venire isolati da quelli più macroscopici ed operativi. I risultati dell'insegnamento dovranno esse valutati in base a quello che il discente sarprà fare fuori della classe: saprà , ad esempio, ricavare l'essenziale da quanto lege, indovinare significati sconosciuti, prendere note quando escolta, intervenire in un seminário o grupo di studio? Questa propensione ad individuare i bisotni linguistici in termini più globalmente operativi si commista dunque ala consapevolezza che la comunicazione è un processo che si realiza in testi e non in insiemi de enunciati isolati, (Ciliberti, 2001, p.121-122).

No seu manual sobre glotodidática, Ciliberti (2001), reflete sobre os objetivos do ensinamento, onde conclui que não somente as questões das necessidades objetivas dos alunos deve ser mapeada mas também devemos atender a temas de outra natureza, por exemplo, questões de ordem psicológica e social precisam ser avaliadas bem como as condições sociopolíticas, reconciliando o externo com o interno das instituições de ensino enquanto proposta educativa, defendendo a reforma como condição de nivelamento e comunicação entre os países da comunidade europeia, justificando:

Il richiamo ad um migliore insegnamento dele lingue, d'altro canto, si traduce nell'appello ad orientaente didattici miranti al raggiungimento di capacità d'uso linguístico che possano rispondero alle richiesta del mondo del lavora. A dicotomia tipicamente idelaistica tra uma formazione di carattere generale ed uma formazione di carattere pratico, anche se ancora presente nelle nostre conscienze, non ha più ragione di esse – se argomenta, (Ciliberti, 2001, pp.130-131).

Outra das considerações do manual de Ciliberti (2001) discorre sobre a importância do controle de aprendizado, que, informa a autora, possui uma dimensão maior do que a tradicional, mantendo na figura do professor a tarefa de verificação e acumulação no decurso do tempo, propondo novas de rotas de ensino, a avaliação do *tempo x resultado* de cada ação proposta num contínuo refazer, tendo como marco de referência o controle do *feedback* do aluno e o crescimento da sua autonomia. Ações que vão além da constatação e correção de

erros, mas que preveem uma relação que promova o sucesso do aprendiz, onde o erro se constitui como mote de conhecimento, não sendo utilizado de forma danosa junto do estudante, mas como caminho de um processo de ajustamento e aprendizagem.

Nesse sentido o processo de reparação do erro, é um elemento de aprendizagem de autoavaliação relacionada de forma direta com o próprio e individual aprendiz do aluno e que lhe permite utilizar esse procedimento para solução de questões de ordem comum ou de trabalho cotidiano, ou seja, um ensinamento que transpõe a exigência da língua formal, e se propõe como método de solução de problema, focada então na qualidade de comunicação da mensagem e não no código em si (Ciliberti, 2001).

O universo da glotodidática em seus aspetos teóricos e operacionais promovem uma variedade de repertórios que colocam teoria e prática em igualdade no momento de se preparar a tarefa do ensino de uma nova língua. Particularmente, as questões da então glototecnologia são tidas como elemento de reflexão e pesquisa diante das competências extralinguísticas, paralinguísticas, sociolingüísticas e linguísticas uma vez que as tecnologias didáticas compreendem multimédia, áudio, vídeo, informática, propondo reforço e aprendizagem que envolvem semiologia, e portanto, abrindo possibilidades de novos percursos na produção do conhecimento (Maggini, 2002).

A multisensorialidade e multidimensionalidade previstas por tecnologias como o hipertexto, hipermédia e multimodalidade promovem comunicações em código e sinais que superam em algumas mensagens o código escrito em termos de funcionalidade imediata, colocando na agenda do docente, reflexões de novos e importantes caminhos na condução de propostas pedagógicas que combinem processos cognitivos durante o uso e aquisição de informações oriundas destas plataformas e códigos, bem como a sua constante requalificação.

Maggini (2001) nomeia os estudos de Danesi (1988), sobre os aspectos neurolinguísticos correlacionados a uso da tecnologia didática, propondo um modelo neuro didático que compreende três princípios: direcionalidade, formalização e afetividade, atividades que estão coligadas as duas partes cerebrais, registando:

Sono rilevanti per l'apprendimento linguistico due modi di pensare, il verbale e nonverbale, e il secondo è stato per troppo tempo trascurato dalla didattica in generale e da quella dell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde in particolare. Anche l'esmierefero destro partecipa all'apprendimento verbale come na prosódica, il contenuto emotivo e l'organizzazione dei differenti elementi che compongono una conversazione, (Maggini, 2001, p.84).

Ciliberti (2001) aborda também a questão da formação do programa em relação ao conteúdo do ensino da língua na pedagogia glotodidática, onde se avalia currículos propostos

seja de forma proposicional seja de forma processual, e nesse sentido é importante que se avalie o conceito e intercultural que a glotodidática traz em seu bojo. Benucci (2005), ao tratar da interculturalidade faz referência a atitude acadêmica de conceituar a cultura como um nível de evolução social superior, muitas vezes impregnada da tradição clássico-humanista, considerando também a música, a pintura, a arquitetura, constituindo-se numa disciplina, especialmente em Itália, que tanto contribuiu ao longo dos tempos com a máxima expressão dessas artes.

No entanto, a interculturalidade da qual se trata em glotodidática trata de conteúdos em que se relaciona a cultura e civilização com uma visão histórica assumindo de forma positiva o produto de um povo como um todo, eximindo a perspectiva de superioridade mas antes vista como uma manifestação da vida social, incluindo tanto ações do cotidiano como as mais elaboradas e refinadas expressões de arte desse povo, e afirma a estudiosa:

Dunque, la competenza culturale è comprensiva degli elementi materiali (cultura materiale) o spiritual trasmessi attraverso la società (civiltà), del raffinamento individuale (rivolto soprattutto al passato), e dei modo de viver la vita che conferiscono a um particolare popolo il suo posto caratterístico nel mondo. In questa concezione reentra quindi anche la 'cultura materiale' che può essere definita prima di tutto come la cultura di massa di una data collettività, contrapposta a quella individuale, ma da non confondere com quella folcloristica, (Benucci, 2005, como citado em Diadori, 2005, p. 33).

A autora relaciona, pois, a motivação prevista na glotodidática, em termos de interesse intercultural, com as competências cognitivas-afetivas, buscando a sintonia entre sujeito e objeto, produzindo um rendimento positivo na aquisição do aprendizado de uma nova língua tendo como base fatores humanitários e de integração entre grupos sociais, nas suas formas diferentes de vida, não apenas através de um conhecimento formal mas também através do contato direto com nativos, via canais de comunicação oferecidos pelas novas tecnologias (Benucci, 2005).

O tema trazido para a prática da aula dará orientação da forma de como se realizar um diagnóstico, através de questionários acerca da dimensão intercultural será possível trabalhar tendo como direção o conhecimento dos interesses do aluno, estrategicamente posicionados junto à proposta da instituição, dentro dos argumentos e técnicas possíveis, seguindo uma formação glotodidática (Benucci, 2005).

Em termos de conteúdos que envolvem a interculturalidade, Benucci (2005), estabelece quatro passos para o docente focar e desenvolver junto aos alunos:

- (i) capacidade de identificar o comportamento cultural;

- (ii) capacidade de compreender os aspectos específicos e característicos do comportamento cultural porque diferem daquele da cultura materna (CM);
- (iii) capacidade de orientação no espaço cultural e linguístico entre as línguas (L2/LS), segunda e estrangeira, respectivamente;
- (iv) análise isenta de preconceito na comparação entre cultura materna (CM), cultura de língua segunda (C2) e cultura de língua estrangeira (CS), ações que exigem foco na abordagem da cultura estrangeira ou de segunda ordem, evitando o uso de estereótipos e/ou elementos preconceituosos, evitando a colocação de temas a partir de diferenças culturais de forma negativa, que não promovam motivação adequada em termos de utilizar as diferenças de forma positiva, ou respeitando os processos de alteridade, numa perspectiva científica de ensino/aprendizado com espaço para autoavaliação.

Todos esses elementos nos conduzem em termos de docência, para o papel e formação do docente, que se apresenta como um mediador e para o qual a pesquisa, gestão e conexão com as transformações do cotidiano se apresentam como material rico e a ser transformado em metodologia e em práticas didáticas.

Maggini (2005) discorre sobre a questão da mediação do docente, apontando diversas reflexões, como facilitador, ou seja, como criador de condições adequadas em aula e a conveniente gestão das tecnologias nas rotas de ensino, bem como adequada preparação em termos psicológicos, na gestão de relações interpessoais, numa postura de pesquisador em termos de observação e acompanhamento da evolução cognitiva do aluno.

Levanta também a visão do docente como um animador cultural enquanto motivador e direcionador de ações e referências para o aprendizado e, ainda, como consultor especializado da língua, disposto a debater e esclarecer todas questões de curiosidade, interesse e necessidade do aluno em relação ao convívio e aquisição da nova língua.

A glotodidática se apresenta de forma interdisciplinar não somente enquanto ciência da linguagem, mas também como ciência da comunicação, da psicologia, da educação, enquanto um instrumento lógico e conceitual que levanta dados, relaciona e aprende com as suas implicações, como vemos em Maggini (2005), Balboni (1991), Cibilerti (2001), Diadori (2005).

Estes assuntos podem intrincar-se de diferentes formas e, neste estudo, apenas se constrói um cenário de mudanças, experimentos e práticas, delineando a expectativa que se prevê para a formação e prática do profissional de ensino e, nesse sentido não se poderia referenciar a questão da pesquisa. Em relação ao papel da pesquisa na prática do docente,

Ciliberti, 2001, trata a questão afrontando estudos sobre o tema e concluindo alguns pontos comuns em relação a essa expectativa junto ao docente.

Nela se prevê uma preparação de base em conhecimentos psicológicos a fim de gerir um relacionamento assimétrico com a classe, na qual ele é responsável pelo andamento e organização, cabendo-lhe definir e deliberar formas de interatividade e intercâmbio, além do aproveitamento no tratamento do erro e na forma de avaliação do aluno. A autora conclui ser o papel principal do docente não o de ensinar, mas o de tornar o aprendizado possível, reforçando a fala de Elliot (1991):

Uma visão pedagógica emancipatória come questa non può realizzarsi tramite una rígida pianificazione dei comportamenti da tenere in classe; la programmazione non sarà più costituita da una selezione di contenuti e da elencazione di comportamenti prefissati che gli allievi devono riprodurre, bensì, piuttosto, da una selezione e programmazione all'interno di un'azione pedagogica dinamica o riflessiva, e, conseguentemente, sempre soggetta a evoluzione e sviluppo (Elliot, 1999, p.16 como citado em Ciliberti, 2001, p.21).

Posto isto, se pode abordar a importância da pesquisa em classe, como forma de melhoria, de reflexão e acompanhamento das características sociais internas de cada grupo. Isso transforma o docente num pesquisador do cotidiano e exige, portanto, preparo, planejamento e metodologia de trabalho bem como uma mentalidade aberta para criatividade e inovação, que virão a transformar-se em novos conhecimentos e narrativas de aprofundamento na reflexão do ensino/aprendizado.

Explica Ciliberti (2005) nas palavras de Lewin (1998) que em vez de pesquisa sociológica com uma finalidade puramente analítica e de diagnóstico, devemos fazer em contraposição a ela, pesquisa apresentada na área da psicologia social e que busca um encontro entre teoria e prática, desmistificando a superioridade do pesquisador em detrimento do praticante de uma ciência, afirmando tratar de pesquisa que:

(...) consiste in un'indagine comparativa sulle condizioni e sugli effetti di forme diverse de azione sociale, e allo stesso tempo, in un'indagine 'che porta all'azione sociale'. Le tappe della recercazione soncistono per Lewin in una pipetizione a spirale di cicli di 'analyse, ricerca sui fatti, concettualizzazione, pianificazione, esecuzione, utliore ricerca sui fatti o valutazione. (Lewin, 1998, p 280 como citado em Hinte 1999, p.41 como citado em Ciliberti, 2001, p. 2003).

Como consequência das novas prerrogativas da função do docente dentro das mudanças de paradigmas, percebe-se como colocado por Ciliberti (2001) a visão de uma educação enquanto produção ativa, diferente da antiga ação reprodutiva de significados, o que provocará nova formação e novas práticas curriculares, diferente papel e atuação do

docente entre outras mudanças que constituirão um o processo pedagógico. Esse, enquanto um experimento inovador definido num constante percurso antropológico (Ciliberti, 2001). Há já investigadores que se debruçam sobre esta prática de pesquisa-ação, alguns dos quais apontam Lewis como o criador do conceito, o que confirma a solidez com que a prática se estabelece no ambiente docente repercutido no ambiente acadêmico.

Capítulo 2: Perspectivas da língua portuguesa

“Uma língua é o mais completo dos instrumentos de comunicação. Só as línguas permitem ao ser humano dizer a outrem da sua experiência do mundo.” (Marçalo e Silva)¹⁸

Quando se fala de perspectivas da língua portuguesa abre-se uma imensa gama de estudos e possibilidades de pesquisa e construção de conhecimento, seja dentro de disciplinas tradicionais ou mais recentes, e acima de tudo, de forma multidisciplinar e intercultural. Diversos são os projetos que trazem a luz a construção da língua desde sua origem através de fatos históricos e de sua passagem pelo tempo e pela história, mas acima de tudo busca detectar no cotidiano da língua viva sua riqueza e variedade. Nesse sentido, a oralidade, a assimilação das diversas culturas a partir da formação sociogeográfica das regiões onde se fala a língua portuguesa, os fatos vividos pela colonização, suas variações e pertinências a partir da cultura local e de herança, refletindo e sedimentando a identidade de um povo, e promovendo desafios junto a institucionalização, a norma culta e ao ensino aprendido deste rico idioma.

A forma como se reorganizou a divisão da matéria *língua portuguesa* dentro dos cursos da universidade italiana, nos motivaram a propor discussões diversas que compõem um prisma de temas, seja em termos de didática ou em termos institucional, seja como assentamento e posicionamento no universo dos idiomas falados no mundo, ou ainda no desafio da efetivação da norma culta, tendo em vista a vida própria da língua, no caso a portuguesa que ocupa diversos continentes.

2.1. O ensino da língua portuguesa

Uma língua falada, pois, em diversos continentes além da sua geografia, sua história, e representação da identidade das mais diferentes culturas de seus falantes, gera conseqüentemente, estudos dentro das diversas disciplinas possíveis e projetos de pesquisas e construção de conhecimento de forma inter e transdisciplinar e, para tanto, vai criar terminologias conceituais referenciando a situação de estudo, além de exigir em termos de metodologia didática proposições de metodologias diversas. Um levantamento sociolinguístico do aprendiz, afirma Tavieria (2014), em seus estudos sobre o português para falantes ingleses, se faz necessário. Em seu trabalho divide essa informação em três grupos, aqui adaptado (Tavieria, 2014, p.2):

¹⁸ Marçalo e Silva (2013). Aulas de portuguesa língua não materna, *e-learning* e experiências de ensino. In Meyer, R. M.B e Albuquerque, A. (org). Português para estrangeiros: questões interculturais. (p. 240). Rio de Janeiro: PUC-Rio

- a) Filhos de imigrantes lusófonos aprendendo o português como língua de herança (PLH);
- b) Estrangeiro residente em país que fala o português como segunda língua (PL2);
- c) Estudantes de países estrangeiros aprendentes do português como língua estrangeira (PLE)

Com esses elementos estabelece um dos referenciais das estratégias de ensino do português, tendo como meta identificar as transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas entre as duas línguas. Para tal, estuda os conceitos de língua materna que sumariamos, para servir de contraste para a então referência à língua não materna. Tavieria (2014), aponta para o fato da falta de consenso em se estabelecer uma definição para o conceito de língua materna (LM) que contemple as esferas da política, cultura e educação. Aponta para a colocação de Calvet (2006), que chega a considerar a LM algo entre o “mito e a ideologia”, contrastando com outras três proposições elencadas pela estudiosa:

- i) falar, conjunto as potencialidades individuais de um sujeito e as práticas daí decorrentes; ii) língua reivindicada, conjunto de atitudes e de representações de um sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; iii) língua descrita, conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente, (Tavieria, 2014, p.5).

Coloca a questão, conforme Pokon (2005, pp.1-9), que considera a LM como sendo a primeira língua que a criança aprende, isso por considerar ainda que a língua materna seja aquela adquirida no seio da família, em tese, junto a mãe. Torna se, no entanto, complexo generalizar tendo em vista situações onde se habita num lar bilingue, ou ainda em situações de convívio com pessoas que falam outra língua, caracterizando o primeiro *input* como bilingue ou multilíngue, fato que cria o termo L1 ou língua primeira para o idioma a ser adquirido nesse cenário. Essa língua muitas vezes referenciada como língua de casa, em algumas situações vem a se confrontar com a língua dominante.

A complexidade na definição do conceito acaba por acolher outras propostas de conceituação da LM para o caso de multilíngues, Tavieria (2014) afirma:

- Os autores Skutnabb-Kangas e Phillipson, (1989) sustentam que são quatro os critérios representativos de diferentes perspectivas no estudo de LM: a origem, fruto de uma visão sociológica, a competência orientada para a linguística; a função ligada a sociolinguística, e as atitudes, associadas a sociologia, psicologia social, e do indivíduo. Defendendo, ainda que de acordo com estes critérios um indivíduo pode ter várias línguas maternas e que, com exceção da origem, os restantes possibilitam uma mudança da LM ao longo da vida. (Tavieira, 2014, p. 6).

O estudo aborda uma percepção interessante ao se analisar língua materna, e que vem ao encontro de questões complexas e atuais. Nela, ao se considerar a importância da relação entre o falante e a língua, considerando a questão de uma criança adotada ou imigrante, por exemplo. Muitas vezes, uma criança adotada acaba esquecendo sua língua de origem, ou no caso do imigrante, seu contato com a língua nova cria um novo *status* se tornando a língua de expressão e convívio, e todas essas questões serão consideradas na definição de LM.

Questões dessa natureza aprofundam-se em diversas outras análises e possibilidades, nos estudos de Taveira (2014), e vem caracterizar a complexidade e a necessidade de enquadramento, quando se estuda uma língua, bem definido diante daquilo que o pesquisador se propõe a apresentar.

2.1.1 Português língua não materna

Flores (2013, p. 1), aborda a abrangência da conceituação do português como língua não materna (PLNM), onde se consideram diferentes tipos de aquisição, aprendizagem e domínio do idioma, oferecendo conceitos com amplos e diferentes significados. Os distintos falantes do português tanto podem ser os filhos de emigrantes portugueses que estão fora do país e retornam, ou os filhos de estrangeiros que residem em Portugal, e ainda, estrangeiros que aprendem o português ou estudantes timorenses do português no momento da escolarização. Diante desta variedade de cenários, a autora estuda três focos do PLNM, português como língua de herança (LH), português como língua segunda (L2) e português como língua estrangeira (PLE), em busca de contribuir com o enquadramento teórico de cada uma dessas formas de expansão da língua.

Não somente a forma como se dá o contato com a língua, mas também a idade e diversas outras situações de contexto do aprendiz fará com que Flores (2013) diferencie, em termos de estudo, duas palavras que especificarão formas de aprendizado: aquisição e aprendizagem. Sobre essa questão ela coloca:

Um fator de distinção é o contexto no qual a segunda língua é adquirida. Assume-se que há diferença entre aprendizado de segunda língua circunscrita ao contexto formal da sala de aula, por um lado, e a aquisição da L2 em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua. No primeiro caso, a língua é o objeto de estudo na sala de aula, no segundo caso, é um meio de comunicação imprescindível na socialização do falante. Esta diferença é realçada através do uso diferenciado dos termos “aprendizagem” para designar o primeiro caso e “aquisição” para o segundo. (Flores, 2013, p.10).

Em seus estudos sobre aquisição e aprendizagem, Eckert e Frosi (2015, p.5),

estabeleceram os critérios conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística

Critérios	Aquisição	Aprendizagem
Psicolinguístico	Processo inconsciente.	Processo consciente e guiado.
Sociolinguístico	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula.
Educativo	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema.

Fonte: ECKERT, FROSI, 2015, p. 203, adaptado de Gargallo (2010, p.20)

Quadro 2: Diferenças entre aquisição de L1 e aprendizagem de L2

	Aquisição de L1	Aprendizagem de L2
Sucesso ou êxito	Em condições normais, a criança sempre o consegue em todos os casos.	Limita-se a uma pequena minoria. Existe também uma grande variedade na velocidade de aprendizagem, e muitos aprendizes progridem aquém da meta esperada.
Espaço/Tempo	O mundo, nos primeiros anos das crianças, é o aqui e agora. Logo, existem parâmetros limitados que satisfazem suas necessidades de comunicação.	O adulto tende a comunicar ideias mais complexas, inclusive quando os recursos que possui da L2 ainda não dão conta da atividade.
Erros	A criança não tem medo de cometer erros.	O adulto evita certas estruturas na L2 exatamente por medo de errar.
Instrução formal	A criança não a necessita para chegar ao nível de um nativo em sua língua materna.	O adulto precisa de instrução formal, até porque ele não consegue captar certas características da língua por mera exposição a ela.
Objetivo	Nas crianças, o objetivo já está predeterminado por sua faculdade de aprender a falar. E é isso que faz com que elas se comuniquem.	Os objetivos são diferentes, dependendo de cada pessoa. O adulto pode centrar-se em aprender a L2 para ler textos, ou para atender a seus clientes, ou para comunicar numa viagem, etc.

Fonte: ECKERT, FROSI, 2015, p.205 adaptado do quadro de Martín Matin (2004, p.266)

Em relação a estudo da língua de herança, as observações de Flores (2013) vão constatar que o fato do falante de herança não ter contato com a variedade linguística que é falada no país de origem, faz com que desenvolva uma gramática particular onde se nota a diferença entre gramática nativa e formal, sendo esse processo caracterizado de forma

decisiva pela separação geográfica entre comunidades, o que vai determinar o isolamento como principal causa da variação linguística, (Flores, 2013, p.5).

Com essa pequena síntese de observações geradas pelo estudo de Flores (2013), que registra a identificação de que a aquisição da língua de herança é idêntica ao processo de aquisição de uma segunda língua, entre outras constatações mais profundas do bilinguismo, nos ajuda, neste trabalho que tem outro foco, a ilustrar a minuciosa consideração que se dá a palavra em cada enquadramento de estudo da língua portuguesa não materna, dentro das diversas áreas em que é estudada. A autora conclui em seu estudo que o PLNM é ainda um conceito recente e em termos de estudos necessita de definição clara.

Retomando a questão recorrente da imigração quando se considera o estudo de uma LNM, apresentamos algumas considerações de Bizarro, Moreira e Flores (2010), norteadas pelos conceitos de cidadania, acolhimento e respeito ao potencial humano, ao considerarem no atual contexto europeu de imigração, o reconhecimento deste fato como um dos processos da globalização que caracterizam a mobilidade mundial, vindo a pensar a língua portuguesa num Portugal cada vez mais multilíngue e multicultural.

Considerando a língua como componente fundamental dos direitos humanos, baseado no fato de que hoje em Portugal, Bizarro, Moreira e Flores (2010), afirmam as estimativas dessa constatação no que diz respeito as implicações de natureza didática e de formação do docente, afirmando:

Estima-se que mais de cinco dezenas de línguas são faladas em casa pelos alunos das escolas portuguesas e mais três dezenas com os amigos e os colegas (Mateus, Fischer e Pereira, 2005), urge refletir sobre as implicações pedagógico-didáticas e sobre a formação de professores exigidas pelo facto de a língua portuguesa não ser a língua materna para cerca de 14% da população estudantil nacional. Dos quase 2 milhões de alunos inscritos nas escolas portuguesas em 2009, mais de 40 mil eram imigrantes. Apesar de se tratar de uma percentagem menor à de muitos outros países no espaço lusófono, o fato é que esta população tem vindo a aumentar a um ritmo acelerado. (Bizarro, Moreira e Flores, 2010, p. 2)

Diante destes dados, Bizarro, Moreira e Flores (2010) discutem uma agenda que venha à inclusão, onde não somente a didática e preparação do professor seja fundamental, mas acima de tudo a compreensão de que o docente precisa incorporar à sua formação, o desenvolvimento de “saberes e capacidades de natureza intercultural e crítica”, que vão conferir conhecimento dos compromissos com a ideologia e política da língua na forma como se reflete na língua. O compromisso do professor vai além do que se oferece institucionalmente, e este deve como profissional consciente envolver-se formal ou informalmente com pesquisas em busca de soluções para o ensino e aprendizagem desses

novos tempos (Bizarro, Moreira e Flores, 2010, 3).

2.1.2 Nomenclaturas e estudos

Ainda discorrendo sobre as nomenclaturas que referenciam estudos no âmbito do ensino da língua, apresentamos aqui alguns deles com seus diferentes conceitos, de acordo com o contexto focado pelo pesquisador, na expectativa de manter em mente que a explosão do conhecimento advindas das descobertas científicas do século anterior, geraram dentro da academia estudos que extrapolam as disciplinas, e portanto, a educação direciona sua atuação para a lógica quântica que não exclui mas é distinta da lógica aristotélica¹⁹. Nesse sentido, o conceito de apenas uma disciplina não cobre os estudos complexos, que pelo seu alcance e implicação apresentam abrangência e diversas possibilidades de abordagem utilizando-se de diversas disciplinas, a fim de construir novos conhecimentos de forma transdisciplinar

Grosso (2010) define LM como aquela adquirida naturalmente pelo contato, desde a infância, assumindo que nela haja intuições linguísticas de uso e forma, portanto as línguas não maternas são as que vão sendo adquiridas consecutivamente. Inicialmente, usava-se L2 para distinguir de L1 que seria a língua materna, mas esse termo torna-se inapropriado quando o estudante adquire mais do que uma língua ao mesmo tempo, contexto cada vez mais comum.

Encontraremos ainda o termo LT referenciando-se a Língua Transnacional conceito de Abreu (2018), que considera o hibridismo a qual se impõe a uma linguagem. Todos termos úteis para se avaliar não somente a forma de estudar a língua estrangeira enquanto conceituada por estudos e pesquisas, além de percurso para novas gerações, especialmente para os falantes e estudiosos do português, conforme estabelecido no acordo ortográfico em termos de cotidiano e expressão. Abreu reflete:

Compreendemos como processo de transnacionalização do português brasileiro o uso dessa manifestação linguístico-cultural fora do seu território de origem, num processo de hibridismo no qual se mesclam impressões e visões de mundo, acionadas a partir do contato entre duas culturas, que serão expressas com o auxílio de combinações linguísticas idiossincráticas, (Abreu et al., 2018, p.11).

Outra abordagem em termos de estudo de línguas, neste caso também considerada no estrangeiro, seria a Língua de Herança (LH), a qual pode ser definida e pode coincidir com o

¹⁹ A lógica clássica aristotélica justificou a exclusão de um terceiro termo de algo que é diferente. São seus axiomas: (i) axioma da não-contradição (“A é A”); (ii) axioma da não contradição (“A não é não-A”), (iii) axioma do terceiro excluído (“não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A”) como acontece na lógica quântica.

que foi tratado enquanto história da aculturação do tupi, antes do estabelecimento do português como língua oficial, o que num processo de globalização acontece e pode ser visto e estudado também em tempos de modernização e globalização, destacando que a língua é um componente da identidade, e se fará então refletida e configurada com tecnologia e novas metodologias de forma a ser otimizada em todas as suas facetas. Borunchoski, define através de Valdés, o conceito de língua de herança, exemplificando com o caso brasileiro, em material específico criado para brasileiros no exterior.

Uma língua de herança é aquela utilizada com restrições (limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar) e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que se vive. O português é uma língua de herança para os filhos de brasileiros que moram no exterior. Os falantes de herança imigraram ou nasceram no exterior e mantêm alguma relação com a língua da família. Os falantes de herança podem apresentar habilidades variadas, desde apenas entenderem essa língua, até mostrarem domínio da oralidade, compreensão, leitura e escrita (Valdés, 1995, como citado em Boruchowski, 2016, p.6)

Russo (2008) vai colocar essa questão em termos do estudo do português nos países africanos, no caso do português estudado enquanto português como língua de herança (PLH), já encontra um caminho trilhado também em confronto com outras línguas como assinala Mendes (2014), conforme discutido no XXI Colóquio de Lusofonia.

O contexto de ensino de português como língua de herança (PLH), embora já bastante desenvolvido em algumas línguas, como o espanhol e o japonês, por exemplo, para citar duas realidades diferentes, está ainda em plena expansão quando o foco é a língua portuguesa. Apesar de nos últimos anos termos assistido a um crescimento muito grande do interesse pelo ensino de português nessa perspectiva, não apenas no desenvolvimento de planejamentos, cursos e ações para a formação de professores, mas também na realização de projetos mais amplos de pesquisa e de intervenção nas realidades diaspóricas, muito ainda se tem para fazer. (Mendes, 2014, em entrevista disponível em <https://iilp.wordpress.com/2014/04/12/entrevista-edleise-mendes/>).

A estudiosa da universidade da Bahia ainda alerta que, passada a reflexão teórica em relação ao tema, se faz oportuno analisar de modo sistemático a questões e desafios que se apresentam nos diferentes ambientes onde a prática do LPH acontece em termos de produção de planejamento, cursos materiais e propostas inovadoras, não somente para a formação de professores, mas como forma de construir um corpo de conhecimento sobre o ensino do português dentro do contexto de herança, (Mendes, 2014).

Um outro termo no contexto de estudos das línguas se apresenta, na busca de uma definição do conceito do ensino da LNM. Trata-se da Língua de Acolhimento (LA), estudado por Grosso (2010), considerando a realidade que vive a Europa, em termos de mobilidade,

diversidade de línguas e culturas em meio a transformações de ordem econômica e sociopolíticas, palco do surgimento de novas demandas em termos de ensino aprendido, diante das características heterogêneas dos aprendizes. (Grosso, 2010, p.62), avalia:

No espaço de três décadas, com o contributo do desenvolvimento dos trabalhos do Conselho da Europa e com uma Europa cada vez mais multilíngue e multicultural, assiste-se ao emergir de termos que se impõem pela frequência ou (re) criam e fixam conceitos com reinterpretações, conforme as novas situações socioeducativas, como é o caso de língua de acolhimento. (Grosso, 2010, p.62).

Grosso (2010) discute não apenas questões conceituais da definição linguística da terminologia de concepção e estudos da língua, mas dentro da contextualização do cenário europeu, no que toca as experiências da língua portuguesa, seja na produção de tecnologia, seja em projetos engajados com o acolhimento do imigrante, dentro e fora do universo lusófono.

Reconhece, conforme documento da Comissão Europeia²⁰, a noção de língua adotiva, que remete e incentiva a todos os europeus escolher, de forma facultativa e voluntária uma língua diferenciada daquela que representa sua língua identitária, podendo ser esta ainda distinta de sua língua de comunicação internacional. E, por sua vez, expõe como Portugal, como país de língua de acolhimento, agrupa a variação desse público que ainda que exija análise individualizada, se apresenta como um desafio que deve criar estratégias de ensino/aprendizagem (Grosso, 2010, p.67).

Diante da complexidade dos fatores apresentados nesse estudo, sejam ligados aos direitos humanos e ao ensino/aprendizado, por conta das questões culturais, entre outros fatores, leva a estudiosa sumarizar assim o conceito:

²⁰ Proposta do Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural, constituído por iniciativa da Comissão Europeia, 2008, p. 10.

Sintetizando, o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (Grosso, 2010, p.74)

De fato, hoje, um componente crucial dos estudos acadêmicos, tirando o fato do conhecimento extrapolar as disciplinas, é entre outros fatores a questão da complexidade e da necessidade de se refletir e propor, conjuntamente e de forma transdisciplinar, propostas inovadoras e criativas para a educação, com sentido de pluralidade e respeito pelo outro e pela diversidade. A seguir, faremos um modesto cenário da metodologia conceitual dos estudos de linguística aplicada.

2.1.3 Sistemas e normas

Quando se pensa em normas e sistemas em termos da disciplina de linguística, muitas são as referências de estudiosos e pesquisadores, e seus fundadores, que vão comparar linhas de pensamentos que contribuíram para a teorização, sedimentação e novas pesquisas. Em termos de linguística funcional, referência se faz da contraposição entre o Grupo de Praga e o pensamento de Martinet, estudado por Marçalo (1992), de forma detalhada e profunda, contribuindo com algumas reflexões relevantes em relação ao tempo e à estrutura, tendo em vista a necessidade dos estudos disciplinares da matéria diante de um objeto em constante mudança, referindo-se a língua em relação as variantes da comunicação. Ela afirma:

A teoria funcionalista advoga uma visão dinâmica dos fatos linguísticos, quer se adopte o ponto de vista diacrônico²¹ ou sincrônico²². Se as línguas mudam a cada instante, qualquer descrição que não considere essa dinâmica será necessariamente deformante. Entre o funcionamento e a evolução de uma língua não há, pois, qualquer contradição. As mudanças, como vimos, são sistemáticas, não atingem as unidades isoladas, mas o sistema. A evolução das línguas pressupõe a reconstrução da sua estrutura, numa adaptação constante à satisfação das necessidades comunicativas falantes. (Marçalo, 1992, p.112, sublinhado nosso)

Essa necessária e constante adaptação da língua, quando pensada como instrumento de comunicação e atendendo seus requisitos, uma vez que em constante mudança, assim

²¹ Estudo da língua numa perspectiva em que se considera o tempo.

²² Estudo da língua através do tempo, considerando sua evolução.

sendo não se fará incompatível com a concepção de língua concebida como estrutura, pois está envolta naquilo que se considera sua funcionalidade, muda para se adaptar, muda porque funciona, conforme o tão citado pensamento de Martinet (Marçalo, 1992, p.113).

Brandão (2012) explica que o conceito de normas em linguística é a contribuição do romeno Eugene Coseriu (1921 – 2002) determinando que “a norma seria a primeira abstração da fala”. Coseriu propôs um acréscimo à dicotomia saussuriana, numa tricotomia que considera *fala*, uso individual da norma como fatores concreto; o uso coletivo da língua como grau intermediário; organizando língua, sistema funcional então como fatores abstrato. Resumindo, Brandão (2012) explica:

Considerando-se a língua (o sistema) um conjunto de possibilidades abstratas, a norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua, (Brandão, 2012, p.1).

A norma é, portanto, obrigação imposta dentro de uma comunidade sociolinguístico-cultural, afirma Brandão (2012), refletindo sobre a contribuição teórica de Coseriu. Dito em outras palavras, Coseriu ao estabelecer três níveis para a língua considerou-a no âmbito universal, como universal do falar da língua me geral, o nível histórico de cada língua e o nível individual dos textos.

Brandão (2012) alerta que, em termos práticos, é de grande importância apresentar ao aluno em seu percurso de ensino/aprendizagem as “diversas normas coexistentes na sua comunidade sócio-linguístico-cultural”. Dessa forma, criando sentido no conhecimento da língua em termos geográficos, através do contato com os dialetos e falares; as variações expressas por grupos, seja por faixa etária, classe social e ainda com os jargões e gírias de determinados grupos, incluindo discursos diversos, como jurídico, pedagógico entre outros gêneros e suas variantes. (Brandão, 2012).

É, portanto, esse sentido de conhecimento que essa tese buscou, não somente reunindo de forma ampla os diversos assuntos que compreendem a oferta de uma língua, em linhas gerais e especificamente na universidade italiana, mas também referenciando as metodologias em curso. Não se abstendo, diante de um cenário de completa mudança, de usar como base as reflexões e experimentos da autora na construção do conhecimento na busca de assentar a prática aos novos e também fundamentais estudos da língua enquanto aprendido.

2.2 Perspectivas da língua portuguesa

Russo (2004) analisa o desenvolvimento da linguagem do português dentro da história e de sua produção literária, considerando os fatores de fragmentação e implicações da língua em seu alcance em extensão geográfica enquanto decisão política de institucionalização do idioma. Especialmente, estuda a fragmentação fonética da língua como um elemento marcante na coesão de um ordenamento de regra em sua oralidade:

La complessità del sistema fonico portoghese e l'incapacità normativa dell'Academia das Ciências de Lisboa hanno quindi fatto sì che all'interno dell'ortografia portoghese vigesse a lungo un babelico sistema di rappresentazione. (Russo, 2004, p.277)

Pontuando eventos mais recentes de discussão interna da normativa do português, registramos o encontro entre a Academia de Ciências de Lisboa (ACL), e a Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1921, em busca de um projeto comum de reforma ortográfica da língua, que causaria acordos e desacordos sempre na busca de se encontrar solução para as realidades gráficas entre áreas geográficas tão distantes, codificação que encontraria uma primeira aprovação em 1915, que será refutada em 1916, reintegrada em 1919 e aceita em 1926 (Russo, 2004).

As décadas de 30 e 40 trariam discussões e desacordos, até que ambas academias entram em acordo em 1945, que será refutado por três vezes nos anos de 1948, 1951 e 1955, não somente por questões linguísticas, mas também de ordem política. Entre os anos de 1971 a 1975, num contexto de democracia brasileira e vitória portuguesa na Revolução dos Cravos, se dá um distanciamento de possíveis acordos, que serão retomados em 1985.

Um encontro realizado em 1986, Brasil e Portugal através de seus representantes tratam de questões finais a fim de unificarem ortograficamente o português, enquanto os países africanos com língua oficial portuguesa (PALOP) propõem uma comissão de estudo a fim de analisarem questões relevantes em termos de unificação, criando um grande debate cultural ainda que não haja surgido nenhuma ação oficial (Russo, 2004).

Por volta de 1990, dá-se um encontro entre as partes: acadêmicos brasileiros e portugueses junto a representantes de governo dos países africanos de língua oficial portuguesa, formam um consenso no que diz respeito a uma ortografia comum prevista de entrar em vigor em 1994. Mantém-se o discurso político em andamento, e a aprovação prevista no artigo 3º do Acordo vai acontecendo em diferentes momentos em cada país. Em fevereiro de 2001, a reforma é aprovada no Brasil, em Timor-Leste em 2002 (Russo, 2004).

2.2.1 Português: a quarta língua mais falada no mundo

Como língua padronizada em grande extensão geográfica mobilizará não somente novos negócios, mas também ampla reflexão sobre didática não descolada das perspectivas históricas de diversos estudiosos da língua, oferecendo uma ampla e promissora oportunidade de posicionamento dentro das complexidades da globalização, conforme avalia Russo (2004), e diretamente das novas perspectivas a publicações em termos de padronização e mercado.

La codificazione di una ortografia comune rappresenta oggi per i Paesi lusofoni una possibilità di imporsi con maggior sicurezza sul mercato mondiale e di affermarsi con più forza nelle relazioni internazionali, siano esse politiche, culturali, sociali, scientifiche o tecnologiche, (Russo, 2004, p. 281)

O português como oficializado hoje, prevê uma dupla ortografia oficial, que o diferencia de outras línguas enquanto norma. Se essa prática gera um certo escândalo nos meios acadêmicos, prima por outro lado enquanto acordo exitoso e articulado com o *politicamente correto* no que diz respeito à alteridade a que se permite a língua que referencia a linguagem e história de povos diversos, uma língua ligada pelas navegações, colonização mas também da conquista de democracia e superação destes povos.

Ma il portoghese, portando inevitabilmente con sé la connotazione di língua di colonizzazione e di imposizione, stenta, anche a livello ortografico, a trovare quell'unità da molti studiosi auspicata. Forse è questo uno dei motivi per cui il tono della guerra linguistica, mosso attorno alla vexata quæstio, sia sempre risultato piuttosto polemico. Addentrarci in tutte le implicazioni sociopolitiche e geo-strategiche legate alla questione ortografica sarebbe troppo complesso. (Russo, 2004, p. 282).

Sciamplicotti (2008), em seu artigo sobre o acordo ortográfico analisa prós e contra do protocolo que resolveu 98% das diferenças ortográficas entre português e brasileiro, que altera 1, 6% das palavras portuguesas e 0,45% das palavras brasileiras, enfatizando o temor de Portugal ser assimilado pela Brasil considerando a diferença entre as populações dos dois países: Brasil 190 milhões de habitantes contra Portugal com 10 milhões. Neste mesmo artigo, afirma-se que os entusiastas do acordo avaliam o custo econômico da não padronização da língua, o que agora virá ser otimizada em seus veículos didáticos e editoriais. É ainda motivo de entusiasmo classificar de forma positiva o *ranking* da apreensão da língua, que segundo afirma, em termos de oralidade, tem grande fluxo de demanda e uso, podendo otimizar ainda acordos e documentos internacionais e tornar-se uma das línguas internacionais oficiais de organismos como as Nações Unidas.

Considera ainda Sciamplicotti (2008), as dificuldades de adaptação do corpus literário existente, somado à necessidade de substituição de dicionários, gramáticas, livros escolares,

além de se ocupar de oferta de cursos de atualização de grande parte da população. Outra questão abordada está ligada à produção editorial, uma vez que Portugal possui o monopólio do mercado africano que ficaria então exposto as empresas brasileiras, ainda que sob o ponto de vista internacional, a unificação ortográfica é sustentada pelos críticos, comparando a língua ao inglês, que não possui uma ortografia oficializada, apresentando variação (gráfica ou não) nos países onde é falado ainda que possua em nível mundial destaque como língua mundial, combinada com o fato de haver flexibilidade de absorver de forma permanente, a cada ano, uma grande quantidade de novos termos.

Na visão do professor, gramático e filólogo brasileiro, Evanildo Bechara defende a reforma e ressalta que os portugueses se preocupam da língua por pensá-la enquanto posse, quando deveria ser vista como um condomínio, ou seja, de uso comum. Entre prós e contras, a língua portuguesa é considerada a terceira língua ocidental mais falada depois do espanhol e inglês, e se calcula que cerca de 230 milhões de pessoas além de 12 mil outras a adotam como segunda língua. Afirmo Sciamplicotti (2008) que o fato dela se existir em duas versões, seja a brasileira seja a luso-africanimorense são obstáculos para a sua difusão, impedindo que haja uma projeção adequado de seu número de falantes.

2.2.2 Português como língua de ligação

Gerschenfeld (2014) analisa a pesquisa na qual cientistas portugueses participaram e que, ao contrário do senso comum de se avaliar uma língua pela quantidade de seus falantes inferindo ser esta uma língua de futuro, a pesquisa analisa uma outra rota de raciocínio e estabelece o conceito de *língua de ligação*. O estudo reconhece a importância e força das linguagens enquanto sua importância história, demográfica, política e tecnológica, ampla discussão sempre presente nos textos de Russo (2004, 2008) e considera como influencia global a estrutura de contatos multilíngues no tráfego de rede entre falantes e textos traduzidos, não somente em livros, mas também na edição da *Wikipédia* e *Twitter*, concebendo um conceito de linguagem para além das simples medidas geográficas e econômicas, mas através de tráfego de rede no dispositivo central que redistribui a informação (*hub*), sendo portanto o inglês uma língua central redistribuída para línguas intermediárias nas quais o português é uma entre as seis detectadas pela pesquisa.

Languages vary enormously in global importance because of historical, demographic, political, and technological forces. However, beyond simple measures of population and economic power, there has been no rigorous quantitative way to define the global influence of languages. Here we use the structure of the networks connecting multilingual speakers and translated texts, as expressed in book translations, multiple language editions of Wikipedia, and Twitter, to provide a concept of language importance that goes beyond simple economic or demographic measures. We find that the structure of these three global language networks (GLNs) is centered on English as a global hub and around a handful of intermediate hub languages, which include Spanish, German, French, Russian, Portuguese, and Chinese. (Ronen et al., 2014, p.1)

A capacidade de mediar uma língua central pode, então, ser um determinante para uma língua de futuro, pela sua capacidade de conectar línguas que por si, em relação ao idioma central se comunicariam. Portanto, a questão essencial dessa nova rota seria identificar os idiomas-chave que influenciam nessa conexão, sendo então um elemento de influência enquanto língua numa cultura global.

Gerschenfeld (2014) comenta a respeitabilidade dos estudiosos envolvidos no estudo, liderado por César Hidalgo e Steven Pinker, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT-EUA) ao construírem três diferentes mapas a partir de três grandes massas de dados oriundos do *Twitter*, *Wikipédia* e de traduções literárias. Como resultado, foram obtidos no caso do *Twitter* 17 milhões de *tweets* produzidos em 73 línguas por cerca de 280 milhões de utilizadores do serviço *online*, enquanto os dados da *Wikipédia* os editores, em seu conjunto final, representaram uma quantidade de 2,2 milhões de editores onde, conforme afirmou o português que participou da pesquisa, “a força de ligação entre as diversas línguas é dada pelo número de pessoas bilíngues.

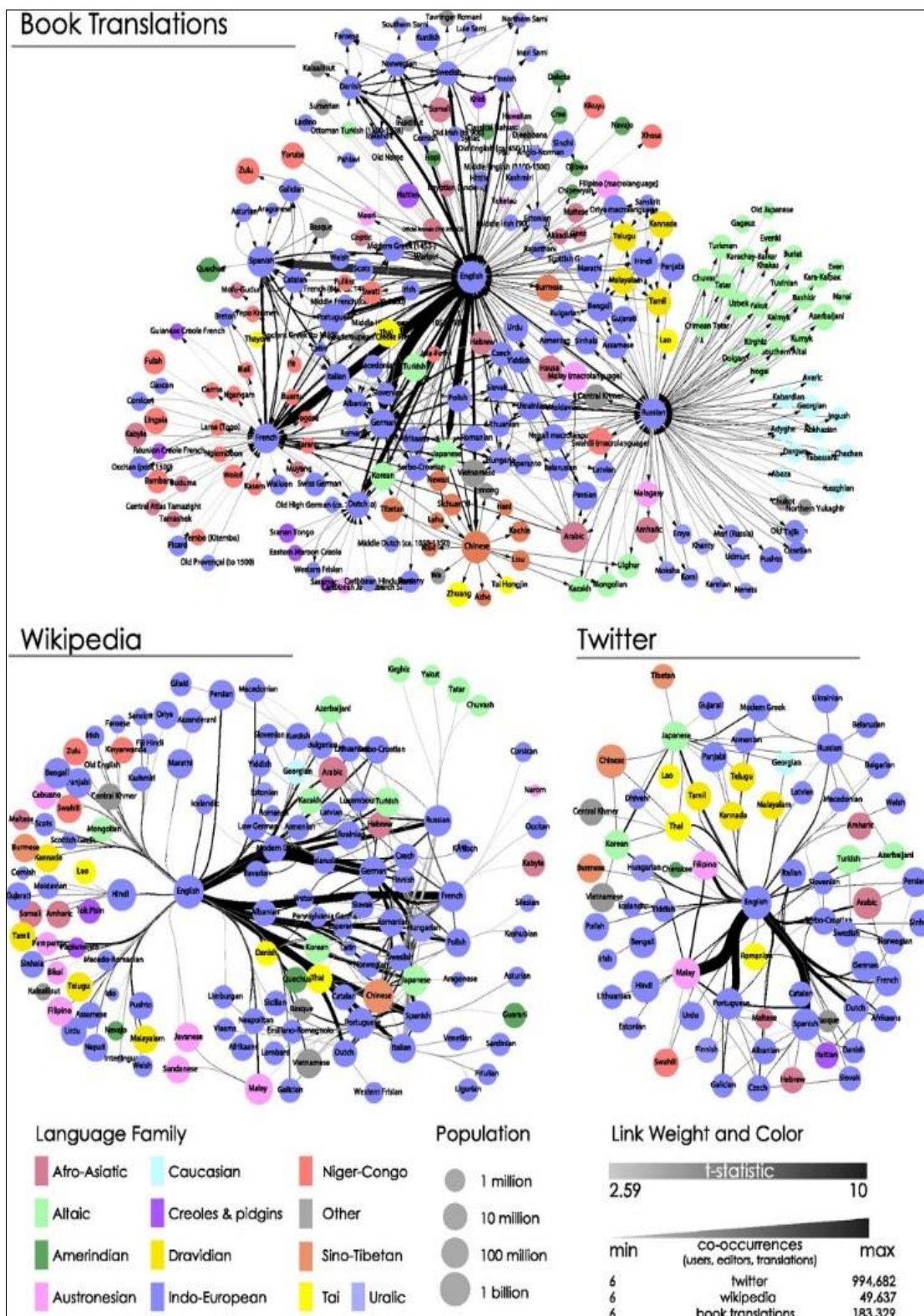
Em relação aos dados de tradução literárias foi utilizado como referência a lista de traduções literárias da *United Nation Education, Science and Cultural Organization* (UNESCO), utilizando seu catálogo de 2,2 milhões de traduções de livros em mais de mil línguas publicadas entre 1979 e 2011, tendo como critério a ligação entre o número de traduções que existiam de uma para outra, dados compilados através de algoritmos utilizando o próprio sistema de rede.

Ronen et al. (2014) propuseram, conforme mostra a figura a abaixo, a conectividade das línguas através das redes, controlando o número de falantes da língua e suas rendas, sendo este um forte dado para se prever a influência da linguagem quando validada através de duas medidas independentes de produção de conteúdos de seus falantes. Os estudiosos consideraram que de milhares de línguas que já foram faladas, somente algumas tornaram-se influentes o suficiente para serem consideradas linguagem global, portanto, não utilizaram

como medida a quantidade da população que a usa, mas sim o que faz a população que a usa, mencionando que o Latim se tornou uma linguagem influente por sua conexão com elites, mantendo como língua universal por mais de mil anos.

In the past, Latin was the pan-European language, not because it was the mother tongue of most Europeans, but because it was the language of the Roman Empire and later the language of the Catholic Church, scholars, and educators. The use of Latin by well-connected elites set it apart from other languages and helped Latin endure as a universal language for more than 1,000 years, (Ronan et al., 2014. Disponível em www.pnas.org/content/111/52/E5616)

Figura 4: Três vetores de conexão de línguas



Fonte: <https://www.pnas.org/content/111/52/E5616>.

Diante dos resultados, o cientista português participante Bruno Gonçalves afirmou:

O português é uma Língua intermédia porque, apesar de estar difundida pelo mundo e ter ligações a línguas mais distantes, tanto geográfica como linguisticamente, não tem a importância global de uma língua como o inglês tem atualmente ou como o francês teve em décadas passadas. Para mim, o resultado mais surpreendente em relação ao português foi a sua ligação à língua malaia e ao finlandês, que são visíveis nas redes derivadas do Twitter e da Wikipédia. (Gonçalves, 2014, como citado em Gerschenfeld, 2014, p. 3).

Considerando ainda que o estudo não trata de línguas globais, mas sim de redes que representam elites, Gonçalves (2014) avalia a representatividade das mesmas enquanto “motores de transferência de informação entre culturas”, retratando a ligação entre cultura e língua, inferindo que “promover uma é promover a outra” e, portanto, acredita em ações que promovam a oferta da língua portuguesa para estrangeiros, aumentando sua representatividade, a fim de preservá-la, difundindo juntamente a cultura que ela carrega também através da tradução das obras literárias originadas dentro dela, o que alavanca também seu estudo enquanto tradução argumentando que, seja qual for o futuro, pouco provavelmente haverá uma língua global que elimine outras, Gerschenfeld (2014).

Um outro fato que referencia o estudo e expansão de uma língua, este de forma prática e institucional, são os parâmetros educacionais que cada país planifica para o sistema educacional. Esses concentraram abordagens micro, ou seja do ponto de vista do cotidiano, da construção de didáticas, da formação do professor, da avaliação, enquanto a macrodiscussão envolverá questões políticas e institucionais.

2.2.3 Língua portuguesa, globalização e internacionalização

Não somente sob o ponto de vista dos estudiosos da metodologia e didática se fundamenta a reflexão de uma língua, mas também sua permeabilidade e vida dentro do contexto político e institucional. Além de algumas apropriadas considerações estratégicas referentes a oferta da língua, aqui mencionadas nos estudos de Russo (2004, 2008), sob as perspectivas geográficas e históricas, ampliamos neste item um breve sumário de estudos dessa área, aqui referenciados por Oliveira (2013) e Castilho (2013).

Como estudioso de filologia e língua portuguesa, Castilho (2013) reconhece a complexidade das ações que compreendem a internacionalização da língua portuguesa. Ele aponta três pontos possíveis de articulação (Castilho, 2013, p. 1):

(i) Sólido conhecimento da língua portuguesa a qual se pretende institucionalizar, papel a ser desenvolvidos pelas universidades;

(ii) Foco na promoção da língua portuguesa em detrimento da busca de aspectos

para sua falta de rumo;

- (iii) Fundamental percepção do pluricentrismo que caracteriza a língua portuguesa.

Como contraponto aos problemas que ele considera como moles de um plano de ação, ele se propõe a discutir a questão da falta de autoestima do brasileiro frente à sua língua, questão que se desdobra em outros estudos em relação a identidade, discussões outras que não fazem parte deste estudo.

Retomando os pontos propostos por Castilho (2013, p.13), a questão do conhecimento da língua apontada como sendo papel das universidades, são avaliadas através das sociedades científicas, ofertas de programas de pós-graduação, publicações sistemáticas e revistas especializadas; identificação de temas de pesquisas relevantes em benefício do real conhecimento do português brasileiro, em projetos coletivos, combinado com a produção de material didático e a formação qualificada aos docentes.

Outra questão paralela a se considerar nessa discussão é a da lusofonia, que ele vai retomar a partir da visão de Faraco (2012) e abordar conforme outras línguas enfrentaram o assunto, ou seja, via sistematização de academias, que no caso do português surge em 1992 enquanto *Instituto Camões*, difundindo o que ela chama de português europeu.

No entanto, registra que por iniciativa do Brasil, em 1996, foi criada a Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP), tendo como um dos seus focos o acompanhamento do desenvolvimento do Acordo Ortográfico, (Castilho, 2013, p. 10). Avaliando o português brasileiro como língua multicêntrica (aquelas que possuem de mais de uma norma), referenciando as normas que se conforma na África, esclarece que cada instituto tem a função de trabalhar na institucionalização de sua política linguística.

É justamente a partir do surgimento da CPLP que se centra a reflexão de Oliveira (2013), que concluirá com a mesma constatação de Russo (2008), de que o português como língua internacional tem um potencial pouco explorado. Oliveira (2013) coloca um cenário global que propicia a internacionalização da língua portuguesa e das línguas em geral, e por esse motivo abre espaço para a gestão da institucionalização da língua, bem como da institucionalização das sociedades das línguas portuguesa pelo canal da língua. O que isso significa de forma prática?

Primeiramente, vamos reproduzir alguns dados oferecidos por Oliveira (2013, p.411), registrando que o português é hoje língua oficial em 10 países, dos quais 8 fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), além da Guiné Equatorial que oficializou o lado do espanhol e do francês, e da China ou da RAEM – Região Administrativa

Especial de Macau, onde até 2049 é também oficial o mandarim. Oliveira afirma ainda sobre o português:

A língua ocupa oficialmente 10,7 milhões de km², está presente na América, África, Europa e Ásia – nesta ordem em termos demolinguísticos – e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada, com grande variações entre os continentes, crescimento baixo na Europa e na Ásia, médio na América do Sul e grande na África Meridional, hoje já está o maior polo de crescimento vegetativo do idioma e que chegará a 2060, a 90 milhões de falantes de português entre Angola e Moçambique, (Oliveira, 2013, p. 411).

Oliveira (2013) aponta ainda dois outros dados interessantes em relação a língua portuguesa. Um deles diz respeito à emigração do português representado pelo número de 190 milhões de pessoas vivendo fora do território de origem da sua língua, o que virá a encorpar o português como língua de herança. O outro dado refere-se a número que representa a cifra de 83 milhões de usuários do português na *Internet*, sendo em 2010 a quinta língua mais falada na rede.

Outro ponto dos estudos de Oliveira (2013), diz respeito àquilo que representa o universo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e aquilo que se discute nos novos mercados linguísticos dentro do contexto das empresas de tecnologia de ponta, como o *Google* e a *Wikipédia*, bem como aos fatores que dão força à manutenção do acordo relativo às normas do idioma.

Uma questão objeto de reflexão, apresentada por Castilho (2013), será o português como língua multilíngue e tem a ver com uma característica do português brasileiro não ser tão aberto as outras normas e variedades da língua. Castilho explica:

O Brasil configura-se como um espaço especialmente fechado para as outras normas/variedades do português. Para dar um exemplo, enquanto um cidadão de Angola ou Cabo Verde ou Moçambique recebe, em rede aberta, canais de televisão do Brasil (TV Record), de Portugal (RTP África), além dos seus canais nacionais, um cidadão brasileiro apenas receberá canais de outros países em regime de cabo, e nunca em sinal aberto, e raramente canais de outros países de língua portuguesa, mesmo naquele ambiente, ficando a grande massa da população totalmente confinada no espaço midiático televisivo nacional em português brasileiro (Castilho, 2013, p. 20).

Para ambos autores, que discorrem sobre o conhecimento dos dados e fatores que interferem na política da língua, a conclusão do sucesso do português nessa área está na palavra articulação, Castilho (2013), acredita deve haver um relacionamento estreito entre ‘cadeia tecnológica’ e a ‘coordenação diplomática de negociação global’, tratando a como língua policêntrica, como um “veículo privilegiado para o estabelecimento de relações

econômicas e culturais no cenário mundial” (Castilho, 2013, p.26).

2.2.4 Variações da língua culta: o português europeu e brasileiro

O português que o acordo define e que pode se consolidar num amplo mercado, numa continuidade crescente de língua de mediação e veículo de cultura em oito países e quatro continentes, seria não somente língua que compreende duas regras ortográficas mas também aquela que não apaga o seu percurso histórico e que se discute enquanto lusofonia, como relata Mulinacci (2010):

Parlare delle varietà della língua portoghese non può prescindere dell'affrontare la questione relativa alla cosiddetta lusofonia e al dibattito che muove da tale concetto. Dal punto di vista etimologico, lusofonia “è un termine neutro, che sta a indicare quello spazio geograficamente e culturalmente composito, in cui si parla portoghese come língua nazionale e/o ufficiale. (...) è un'etichetta assimilatoria e livellatrice, il cui campo di applicazione coincide essenzialmente con l'insieme degli otto paesi di língua portoghese. Un autentico 'continente immateriale' (...) distribuito su quattro continenti e sorto quale epifenomeno della colonizzazione lusitana. (Mulinacci, 2010, p.179, como citado em Cecilio, 2003).

Para se entender a diferença entre aquilo que se considera o português europeu e o português brasileiro, em ambos países onde a língua é idioma único, em termos de linguística, é preciso compreender as complexidades da formação da língua e utilizaremos aqui algumas reflexões de Russo (2008), que resume em grandes grupos a questão diferencial, comparando com o italiano, olhando para intrincada discussão que gerou o acordo, refletindo sobre que língua está isenta de movimento e transição. Outra reflexão virá associada a questões referentes a línguas românicas, interferências linguísticas e intercompreensão relatados nos estudos de Pippa (2017).

Nos grandes grupos organizados por Russo (2008) sumariando as reformas ortográficas, a autora comenta a reforma enquanto questão de dupla grafia, omissão de consoantes, acentos, correta realização fonética, palavras unidas e separadas, fechando as suas considerações com o posicionamento de gramáticos que, acreditam que o oficial deve ser utilizado com flexibilidade em termos de pragmática.

Ao tratar da dupla grafia oficial, destaca que 5% do vocabulário português pode ser escrito sem erro, quantificando em cerca de 580 palavras, para em seguida assumir que a variedade de um idioma reflete sua riqueza cultural e que idiomas com regras não oficiais não se caracterizam pelo erro. O inglês, por exemplo, admite diversas variações de escrita sem com isso se tornar obsoleto, e o próprio italiano apresentará variações semelhantes de acordo com suas regiões. E, o próprio português também apresenta essa ocorrência, como

no caso de palavras como “ouro” e “oiro”, entre outras.

Una delle critiche più aspramente mosse all’ultimo accordo ortografico è che il portoghese diventerebbe l’unica língua di cultura con doppia ortografia ufficiale. Tale duplicità verrebbe adottata per quei casi in cui le consonanti c e p (e in casi particolari b, g, m e t) in certi nessi vengono pronunciate in portoghese e omesse in brasiliano. Si potrebbe cioè scrivere senza incorrere in errore lo 0,5% del vocabolario portoghese (ossia 580 parole circa) con duplice forma, come per esempio aspecto o aspeto, recepção o receção, aritmética o arimética, subtil o sutil, amígdala o amidala, amnistia o anistia. (Russo, 2008, p. 282).

Em relação à supressão de consoantes não ativas na pronúncia, ainda que relevem a contradição em sua forma derivada, se mantém a consoante, como no caso de “Egito” e “egípcio” enquanto por contrário não ocorre com a palavra “apocalipse” e seu adjetivo “apocalíptico”, regista Russo (2008), que segue fazendo referência ao italiano:

Ancora una volta il raffronto con altre lingue romanze può rendere plausibile all’interno del sistema linguistico la presenza di forme apparentemente incongruenti: così in italiano attualmente, per rimanere proprio sugli esempî offerti dal portoghese, il nome proprio Egitto e l’aggettivo egiziano, così come il sostantivo apocalisse e il suo derivato apocalittico, sebbene nati da medesime forme etimologiche, si trovano ad essere realizzati differentemente a causa di una diversa evoluzione fonologica e grafica. (Russo, 2008, p. 282).

A sonoridade, outro grupo que confere importante discussão em termos de normatização padrão do português, é também um dos temas abordados por Russo (2008), que confronta regra e criatividade numa linguagem nascida entre conflitos e tradições, enfrentamentos entre etimologia e realidade fonética, que viriam a constituir complicações na escrita e na modernização da língua se comparada com outras, conforme afirma Russo (2008):

Il tentativo di ridurre al minimo il disaccordo tra sonorità e scrittura ha ingenerato nel corso dei secoli una creatività di regole formali, nate da conflitti fra tradizione, etimologia e realtà fonetica. Il sistema fonologico portoghese si articola attraverso una complessa struttura vocalica atona, costituita da numerosi fonemi nasali e complicate combinazioni di aperture e chiusure vocaliche pretoniche e postoniche: si consideri, solo per fare un esempio, che il grafema /e/ può avere ben 8 realizzazioni fonetiche. Questa realtà fonetica non permette sempre un rigore grafico in base all'assetto fonologico e, per interi secoli, ha determinato la coesistenza di forme lessicali sincronicamente concorrenziali tra loro. La razionalizzazione della scrittura, nata in modo problematico, ha continuato ad essere oggetto, in tutti questi secoli, di analisi che hanno messo in atto di volta in volta tentativi, spesso mal realizzati, di semplificazione e di recupero, oppure di modernizzazione, integrazione e imitazione di altri sistemi, (Russo, 2008, p. 277).

Ao analisar a questão dos acentos, tema de ampla discussão no acordo e que ocupa no documento oficial cinco capítulos, Russo (2008) afirma se tratar de assunto complexo uma vez que a língua portuguesa prevê diversas funções para os acentos agudo, grave e circunflexo, além do til que marca a tonalidade das vogais com timbre nasal ou oral, sem contar que podem também adquirir funções sintáticas, referenciando singular e plural como é o caso do presente do indicativo dos verbos terminados e 'ar', sendo portanto matéria de forte diferencial de uso entre os dois países, e portanto, causando grande discórdia nas discussões sobre o acordo, e segue a estudiosa relatando pontos relevantes ao tema (Russo, 2008):

L'abolizione completa degli accenti grafici proposta nel 1986 aveva sollevato le più acerrime critiche; cosicché il nuovo accordo ortografico prevede ora un articolato sistema di accentazione che non può tuttavia esulare dall'accentazione duplice di circa 1400 parole (come per esempio Antônio in Brasile e António in Portogallo) né dai problemi di accento in alcuni casi (come cor, con la o chiusa per 'colore', e de cor, con la o aperta con il valore di 'a memoria'; o di parole come colher con e chiusa per 'cogliere', e colher con e aperta con il valore di 'cucchiaino'), (Russo, 2008, p. 282).

Em relação ao tema das palavras com escrita unida ou separada, Russo (2008), vai diretamente à análise do italiano como forma de desmistificar a complexidade que o assunto oferece no acordo, que não seria uma das partes de grande debate mas que precisa, como todas as outras, de ser incorporada enquanto língua de norma, e portanto deve ser compreendida, estudada e revista por quem possui outra referência sobre essas formas unificadas.

Altrettanto complessa è stata la critica mossa all'unione di alcune parole: trattino sì, trattino no, parole separate o parole unite, e via dicendo. Il caso dell'italiano potrebbe aiutare ad una riflessione metodologica. Solo per citare un esempio: al lemma vice l'Enciclopedia Italiana Treccani spiega il significato «in vece di», riportando come esempio parole quali vicecomandante, vicepresidente, vicesindaco, viceré. A ciò aggiunge poi: «La grafia staccata tende a scomparire ma è ancora abbastanza frequente». Se infine si legge la definizione della parola trattino la spiegazione che ne segue è: «breve lineetta per tenere distinti i due o più elementi della frase che costituiscono una parola composta: per esempio (...) vice-presidente». Tre soluzioni dunque per la medesima parola: vicepresidente, vicepresidente, vice-presidente. Eppure, nessuno oserebbe dire, oggi, che l'italiano è una lingua con ortografia indefinita. (Russo, 2008, p. 285).

Russo (2008) refere as particularidades em andamento da ortografia do português oficial de forma positiva e prática, considerando a flexibilidade em relação à diferença, uma vez que o rigor estabelecido pela regra é evitar a excessiva fragmentação linguística. Cita então Reis, que afirmou em termos de rigor ser “intolerável num tempo em que reconhecemos no outro que do nosso lugar cultural observamos o direito a uma diferença com consequências no plano linguístico”, (como citado em Russo, 2008, p. 285).

Os estudos de Pippa (2017) refletirão sobre a questão do português enquanto língua românica, apresentando reflexões sobre a ferramenta Eurom5 que trabalha com o método de intercompreensão, direcionando significados a partir da base de cinco línguas românicas, estimulando um processo de compreensão de leitura através da reflexão teórico-prática, estabelecendo competências que permitem reformular e elaborar textos sem interferências caracterizadas por erros entre línguas românicas num patamar profissional. Pippa explica:

A Intercompreensão nasceu de uma ideia da linguista Blanche-Benveniste segundo a qual, dado que as línguas românicas se assemelham entre si, as pessoas que falam uma delas como língua materna deveriam ser capazes de compreender as outras explorando as semelhanças (Bonvino et al., 2011:XIV). (...) Através de numerosas experimentações, foi possível lançar os alicerces de um novo método de ensino e de aprendizagem segundo uma perspectiva inovadora: a Intercompreensão. O método fundamentava-se, além da semelhança entre as línguas românicas, em três linhas principais: a transferibilidade dos saberes, a abordagem simultânea à aprendizagem das línguas e as características do processo de leitura. (Pippa, 2017, p. 4655)

Cecilio (2003) agrega um cenário histórico do português do Brasil (PB), ao contextualizar o seu surgimento e transformação em relação ao português Europeu (PE), apontando uma análise diacrônica que, assinala o século XVIII como marco não somente do português enquanto língua dominante mas simultaneamente para o PB que registra um ponto de encontro do PE, com os habitantes indígenas e a grande quantidade de africanos escravos que povoariam os primeiros séculos da história brasileira, consolidado pelas relações entre

estes três povos no período colonial onde a comunicação e vivência aninhariam o surgimento do PB.

Quando i portoghesi si insediarono in Brasile, il paese era abitato da popolazioni indigene, cui si aggiunse, in seguito, a partire dall'effettivo inizio della colonizzazione, un gran numero di schiavi africani. Portoghesi, indios e africani costituivano durante il periodo coloniale le tre componenti principali della popolazione brasiliana (Teyssier, 1990). La convivenza di etnie così diverse tra loro non mancò di riflettersi nella formazione della língua parlata in Brasile, giacché essa, oltre che mezzo di comunicazione, è un patrimonio storicamente costruito dalla società che la utilizza. Per più di due secoli il tupi – principale língua indigena dell'ex colonia, diffusa soprattutto lungo il litorale costiero brasiliano – e il portoghese hanno convissuto insieme come língua di comunicazione, caratterizzando la storia culturale e linguistica della nuova realtà sociale brasiliana. (Cecilio, 2013, p.21).

Em seus estudos Cecilio (2013), registra que até o decreto de Pombal (1757), sucedido pelo decreto de expulsão dos jesuítas (1759), o tupi ocupou o cenário da colônia como língua de convívio e comunicação, enquanto os portugueses ensinavam a sua língua aos índios, e assim se constatou que a miscigenação entre portugueses e índios resultaria num uso doméstico de ambas as línguas, ainda que apenas o português fosse ensinando nas escolas. Destaca-se a participação e o envolvimento jesuítico, seja através dos padres Anchieta e António Vieira que trabalharam na simplificação e gramaticalização do tupi, produzindo material utilizado pelos missionários como instrumento de catequização dos aborígenes, acabando transformar a língua em escrita, o que faria com que surgissem publicações como a Arte de Gramática da Língua (1598), seguido pelo Catecismo da Língua Basílica (1618), de autoria de Anchieta.

O objetivo da coroa portuguesa era o de colonizar o novo território, utilizando o decreto para impor a língua no território, que somada a outras prerrogativas, fizeram com que até o ano da independência do Brasil (1822), o tupi continuasse em uso, passando, no entanto, a apresentar uma quantidade irrelevante de falantes, Bagno (2003) afirma:

O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil a partir de então. O português só se tornou língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas, (Bagno, 2003, p.78 como citado em Cecilio, 2013, p. 23).

Todos os processos de colonização agregam sempre interessantes estudos em relação às transformações da língua através da linguagem corrente, nas diversas áreas da sociedade, e possui via de regra, defensores para ambas as partes, seja o colonizador, seja o colonizado. Cecilio (2013) registra um dos mais antigos documentos sobre a singularidade fonética da

língua falada no Brasil, datada de 1824, conforme Borba (2006), da autoria do poeta e diplomata Domingos Borges de Barros, comparando o PB ao PE e caracterizando o que se convencionou classificar como brasileirismo:

L'âpreté dans la prononciation a accompagné l'arrogance des expressions et conserve encore aujourd'hui en héritage: mais cette langue, transportée au Brésil, se ressent de la douceur du climat et du caractère de ses habitants; elle a gagné pour l'emploi et pour les expressions des sentiments tendres, et, tout en conservant son énergie, elle a plus aménité. (...) mots qui ont changé tout-à-fait d'acception, ainsi que celle de plusieurs autres expressions qui n'existent point dans la langue portugaise et qui ont été empruntées aux indigènes, ou qui ont importés au Brésil par les habitants des différentes colonies portugaises d'outre-mer. (Borba, 2006, p.60 como citado em Cecilio, 2013, p.23,24).

A forma de se expressar que caracteriza o brasileiro será motivo natural de desejo de identidade linguística própria que se impulsionará pela proclamada a independência em 1822, com movimentos nacionalistas. O Romantismo, enquanto produção literária brasileira, que os estudos literários caracterizam como o momento de ruptura com a tradição literária portuguesa, colocando a língua enquanto questão objeto de discussão e liberdade de criação original, com expressão corrente, genuína e vigor, o que refletiria um português “incorreto” e que se expandiria ainda mais com o movimento Modernista em 1922, com a famosa Semana de Arte Moderna, já às portas de comemorar 100 anos, que se caracterizou por uma rebelião contra o purismo da gramática tradicional de PE, tendo como ícone Oswald de Andrade, que declarava: “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos”, (Cecilio, 2013)

Capítulo 3: Processos de ensino e aprendizagem de uma língua

Uma das referências em pesquisa linguística quando se trata da glotodidática estudada em Itália são os trabalhos de Balboni (2008), que reflete especificamente na obra *Imparare le lingue straniere*, sobre o significado de aprender uma língua por forma a ser compreendido por todo tipo de público. Com uma linguagem acessível e o objetivo de ajudar leitores de diversos níveis através da reflexão e conhecimento a conquistarem mais eficiência na aprendizagem de uma língua estrangeira, seja na escola ou de forma independente, além de manter os padrões adquiridos em estudos já cursados, ainda que não se proponha a oferecer receitas ou percursos miraculosos, apresenta um trabalho científico baseado na pesquisa da glotodidática, sem ser, no entanto, formatado dentro do cunho acadêmico mas sim ‘popular’, oferecendo referências para aqueles que desejam compreender o assunto.

Balboni (2008) analisa a questão dentro de quatro eixos que correspondem a quatro áreas de pesquisa: ciências da linguagem e da comunicação, ciências da cultura e da sociedade, ciências neuropsicológicas e ciências da formação. Curiosamente, ao contrário de alguns outros autores desmistifica alguns conceitos habitualmente tratados de forma complexa apresentando reflexões esclarecedoras sobre algumas questões algumas vezes agregadas de forma pouco transparente, por se tratar de um tema tão abrangente como complexo, que, se deve registrar, ser diferente de complicado²³.

Um deles, que nos permitimos reproduzir trata da reflexão sobre a palavra plurilíngue, que ele apresenta como vaga, pois tanto pode significar um conjunto de tradutores numa instituição, como um atendente de bilheteria de trem ou até um expedidor de mercadorias que ainda que não fale uma língua, pode e é capaz de compreender a indicação de um *container*, afirma Balboni (2008):

La cosa importante è che il plurilinguismo cui mira uno studente di lingue sai consapevole, che cioè lo studente sappia che cosa vuole fare con la lingua che studia: vuole usarla per capirsi negli aeroporti o per studiare? Per capire telefonate internazionali o per trovare amici o amiche in vacanza? Sono padronanze diverse, abilità diverse e quindi ciascuno deve costruire consapevolmente il proprio modello di plurilinguismo (Balboni, 2001, p.10).

Assim, sua obra vai esclarecendo diversos aspectos do querer, do saber e do como aprender uma língua estrangeira, que, segundo afirma tem como objetivo falar a língua

²³ Uma metáfora para diferenciar complexo de complicado, proposta por Lucas di Biase na obra *Homo Pluralis-essere umani nell'era tecnologica*, seria pensar o complexo como o voo de um grupo de pássaros com seus desenhos nos céus, e complicado um relógio com um mecanismo que apresenta uma imensa quantidade de peças. Nota-se que no complexo existe uma inteligência diferente daquela necessária para se lidar com a grande quantidade de peças de um relógio.

estrangeira como se fala a língua materna, na sua realização máxima, considerando as dificuldades e implicações dessa aquisição seja para uma criança, um jovem ou um adulto, discutindo a questão do uso da gramática, que em si não se trata de elemento único no ato da aquisição de uma língua estrangeira, num universo onde se exige que o docente da língua esteja bem preparado, colocando em pauta a questão da diferenciação entre o saber enquanto informação e o saber enquanto prática, Balboni (2001), explica:

Sapere una língua è una nozione che è mutata nei secoli e in particolare sta mutando negli ultimi decenni, anche se sono mutamenti che richiedono una generazione per divenire la nuova norma: fino agli anni settanta sapere una língua significava conoscere grammatica e lessico, impostazione che risale al Seicento, quando l'acquisizione di língua moderne venne equiparata a quella delle lingue classiche, d'altra parte, la conoscenza della língua serviva soprattutto per leggere testi stranieri, non per comunicare pienamente; nell'ultimo quarto del xx secolo la mobilità delle persone, dei mezzi di comunicazione di massa, della produzione ha avanzato l'urgenza di comunicare in senso pieno, e quindi 'sapere una língua' si è precisato comeo 'avere la capacità di comunicare in una língua e in una cultura', nozione normalmente riassunta con l'espressione competenze comunicativa, (Balboni, 2001, p. 46).

Ciliberti (2001) discute a questão do aprendizado da língua refletindo sobre os termos aquisição e aprendizado. Ela concorda com Wilkins (1974, p.26) que conceitua aquisição como o processo em que uma língua é adquirida por exposição natural e em grande parte casual. Como aprendizado a autora refere-se a um processo linguístico através de exposição estruturada, ou seja, ensinamento linguístico.

Expandido o conceito proposto, Ciliberti apresenta a forma como colocada por Holec (1990, p. 35,36), que pensa aquisição enquanto interiorização do conhecimento e do saber de uma língua, ou seja um processo interno, algumas vezes inconsciente e involuntário. Ciliberti propõe o entendimento de que parte do aprendizado de uma língua acontece de forma consciente e parte não. Nesse sentido, apresenta três aspectos fundamentais que dão base ao aprendizado de uma língua estrangeira: (i) interdisciplinaridade; (ii) orientação para solução de problemas; (iii) orientação em relação a prática, introduzindo historicamente as questões ligadas ao campo de estudo do tema, portanto discorrendo sobre linguística aplicada e linguística aplicada ao ensino linguístico, concluindo:

Questa equazione tende oggi a no essere più valida. Da um lato si assiste ad un allentamento di tensione tra scinze teoriche del lúnguaggio e scienze applicate: dall'altro, si assiste all'evoluzione della linguística aplicada verso lo statuto di disciplian 'teorica' che si ocupa, como abbiamo visto di moltitudine di problemi e che elabora teorie proprie orentate socio-linguisticamente e funzionalmente. La figura del linguista appliato mediatore e adattore di concetti teorici scelti in base ala loro vera o suposta rilevanza per il su campo de indagine sembra sparitao, comunque, destinata a sparire. (Ciliberti, 2001, p. 17).

Por uma outra rota, Ciliberti (2001), como Balboni (2008), colocam que o aprendizado de uma segunda língua, muitas vezes não segue de modo guiado um contexto que pode ser visto de forma natural como aquele ao se adquirir a primeira língua. No entanto, refletir sobre as condições da aquisição da língua primeira ajuda a construir um percurso para se criar rotas eficientes no ensino/aprendizado de uma segunda língua, analisando o percurso de diversos teóricos e pesquisadores da linguística apresentando os diversos tipos de significados numa língua que serão classificas em significados: (i) referenciais; (ii) (pragmático); (iii) discursivo; (iiii) convencional (Leech, 1983; Ciliberti, 1991), constituindo, a partir daí, a base das diversas áreas de estudos que irão compor através da realidade ideológica, cultural, social e identitária os esforços para se criar e desenvolver pesquisas na didática e metodologias na aquisição/aprendizado de uma nova língua (Ciliberti, 2001).

3.1 Metodologia advindas dos novos conhecimentos e tecnologias

A Carta de Veneza, resultado do colóquio “A ciência diante das fronteiras do conhecimento”, realizado em 1986, pela Unesco e a Fundação George Cini de Veneza, reconheceram a urgência de novos métodos de educação para se fazer frente aos avanços das ciências de forma equilibrada e harmónica com as grandes tradições culturais (Unesco, 1986). Na visão de Bernstein (1996), o homem como protagonista de seu mundo é o discurso que deve advir a partir das novas descobertas científicas, atendendo as necessidades contemporâneas de cada contexto social, exigindo conhecimento e aplicabilidade que venham integrar e envolver saberes de diversas disciplinas num sentido pragmático, filosófico, sociológico e antropológico.

O discurso da língua voltada para a comunicação e as novas tecnologias, bem como o termo complexidade e interdisciplinaridade²⁴, tem consequência mais profundas do que

²⁴ ‘Como pluridisciplinaridade se entende o estudo de um objeto de uma única disciplina por várias disciplinas simultaneamente e, no entanto, sua finalidade ainda se mantém dentro de uma estrutura disciplinar. Já interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra, e pode ser classificada de três formas: (a) grau de aplicação, (b) grau epistemológico, (c) grau de geração de novas disciplinas. Mesmo assim, continua dentro do campo da disciplina. Do ponto de vista do pensamento clássico não se forma nada

aquelas comumente referenciadas nos estudos dando como parâmetro as orientações da Unesco, antes são fatores que geraram essas orientações. Trata-se de tema que compõe uma nova visão científica no que diz respeito à vida humana na terra, que vem propor, sem abandonar a lógica cartesiana, uma nova lógica científica que está de acordo com o que se chama, em educação, *novos saberes* (Morin, 2005).

A constatação científica de que o conhecimento pode ter fontes que não as disciplinas, pois cada pessoa pode ser uma fonte de saber, é portanto, daí que surge o termo transdisciplinar²⁵ que vai se fazer também enquanto pedagogia (Pineau, 1994), e que difere do termo interdisciplinar. Portanto, não somente as TIC, mas também a explosão do conhecimento iriam dar base a novas políticas educacionais para o mundo contemporâneo.

Em consequência dessas mudanças, tendo em vista a necessidade de formar cidadãos dentro deste novo contexto, é que surgirá com as novas diretrizes educacionais, que vão extrapolar o conceito de aprendizado apenas dentro da escola, dois outros termos que são motivo de estudo, menção e premiação constante: criatividade e inovação, dentro dos processos educacionais. Sobre inovação no ensino, sumariza Matteu (2017):

Aplicar inovação em educação exige profunda reflexão em como ela se dá enquanto campo de conhecimento em sua investigação, e se justifica pela necessidade de criar qualificação junto ao mercado de trabalho, onde o capital intelectual, dinamismo, capacidade de trabalhar em equipe, assim como resolução de problemas, são atributos de um profissional atual, e assim fazendo parte de “um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade” (Massetto, 2003, p.27), envolvendo conforme descrito por Masseto (2003), de forma mínima, quatro grandes áreas do conhecimento: afetivo-pessoal, habilidades humanas e profissionais e atitudes ou valores. (Matasoglio e Soster, 2017, p.92 como citado em Matteu, 2018, p.10).

A inovação se liga à criatividade, conforme coloca Morelli (2017), quando afirma: “se vuoi l’innovazione educa e forma alla creatività” em artigo no site *Formazione e Cambiamento*. Para o autor, mudança e inovação unem-se em qualquer ação de eficácia no planeta, sendo que a criatividade constrói o processo evolutivo, portanto, enxerga esses conceitos apropriados e urgentes para se redescobrir o sentido do processo evolutivo e da presença humana no planeta, iniciada com a ‘decisiva evolução’ da evolução do cérebro do *homo sapiens* em sua área pré-frontal, de onde deriva a autoconsciência e de fazer do mundo

entre os espaços de cada disciplina, pois no pensamento clássico cada disciplina proclama sua pertinência inesgotável...’, (Matteu, 2017, p.7)

²⁵ “(...) transdisciplinaridade, entende o espaço entre as disciplinas repleto de potencialidades, assim como é o vazio para a física quântica. A transdisciplinaridade aceita os diversos níveis de realidade, e se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade, (Nicolescu, 1999, p.12), enquanto a pesquisa disciplinar caminha para um único e mesmo nível de realidade (Matteu, 2017, p.7).

objeto de reflexão, onde o homem torna a si próprio um projeto de invenção através do vínculo das possibilidades (Morelli, 2017).

Para Morelli (2017), a condição que cria a possibilidade do êxito de um ato criativo e que propicia uma inovação reconhecida por uma comunidade e de um contexto, parte da criatividade, sob diferentes formas de intensidade, recompondo ou compondo, ao menos, em parte original um repertório existente. Ele afirma:

Parlando di cambiamento e di innovazione, inoltre, ci riferiamo a due diverse. Noi viviamo perché cambiamo in continuazione e, quindi, il cambiamento è una costante dei sistemi viventi adattativi. L'innovazione riguarda l'emergere di discontinuità nei processi di cambiamento, che possono essere più o meno intense, ma che istituiscano almeno in una certa misura il riconoscimento e la relativa condivisione di qualcosa di uno o più fattori inediti. Per questo motivo è opportuno prestare attenzione al rapporto tra creatività e innovazione. (Morelli, 2017, p.²⁶)

Compreendendo a necessidade de se produzir conhecimento tendo em vista diversas áreas, a inovação vai gerar estudos diversos que se intrincarão com a criatividade, e consequentemente, com as questões culturais analisadas quando se trata de estudo de línguas, ligadas a diversas disciplinas e, no caso deste estudo, estão ligadas a narrativa sobre a construção de diversas metodologias que buscam otimizar as tecnologias de ensino para formar o homem diante dos desafios do futuro.

3.2 Mecanismos e condições de aprendizado

A competência de ação que desencadeia os mecanismos atuais de aquisição/aprendizado de uma nova língua, conforme reflete em termos macro Ciliberti (2001), considerando os fatores linguísticos, psicolinguísticos e pedagógicos, tem relação com o profundo e progressivo rompimento de paradigmas nas teorias linguísticas. Refere-se, pois, à estrutura e função de sistemas formais e institucionais que colocam o universo do uso da língua em situações de comunicação real, de contexto contemporâneo, enquanto sistema globalizado.

Essa configuração traz para dentro da língua o peso de sua aquisição enquanto corpo e instrumento de natureza social e cultural, repercutindo na pedagogia linguística e competência comunicativa, onde a língua é um dos códigos entre outros a serem consumidos/apreendidos dentro do universo da comunicação, acoplando a seus recursos

²⁶ Disponível em: www.formazione-cambiamento.it/numeri/2017/7-i-territori-della-betweenness-nei-processi-di-apprendimento/97-gli-articoli/627-cambiare-idea-educazionecreativita-innovazione/

outras linguagens e amostragens que não apenas aquela da língua formal. A autora afirma:

La discussione sul ruolo della consapevolezza nell'apprendimento – altrimenti detta 'conoscenze esplicite' o gramatica esplicita - è tuttora assai vivace e offre testimonianza, come abbiamo precedentemente osservato, di una tendenza pedagogica più vasta mirante a rendere il discente consapevole ed autonomo così che egli possa partecipare attivamente della gestione del suo apprendimento. (Ciliberti, 2001, p.134).

Balboni (2008) irá discutir as atividades de aprendizado linguístico para se obter uma segunda língua de forma significativa e completa, acusando para tal a capacidade de motivação e a qualidade e adequação do material a ser desenvolvido durante o processo de aprendizado/ensinamento, nomeando após discussão minuciosa os diversos tipos de materiais didáticos, relacionando rotas para cada momento de aquisição da língua. Assim, em termos de habilidade primária, ele relaciona a capacidade de compreender um texto oral – portanto escuta e leitura/escrita, produzir texto oral (monólogos) e escritos, mecanismos que remetem para dois mecanismos básicos: compreensão e projeção de um texto que virão a se desenvolver e aprofundar em outras fases.

Como habilidade integrada, ele apontará para as atividades de dialogar e interagir oralmente, ainda que com suporte escrito, considerando o diálogo como a construção comum de um texto dialógico e, por fim, considera a habilidade manipulativa, onde os textos previamente existentes que se transformam em novos textos, incluindo a possibilidade de se trabalhar com a dimensão da tradução e interpretação, nos níveis possíveis e que podem ser também aplicados como manipulação do texto oral para o escrito (Balboni, 2001, p.79,80).

Não passará despercebida a profunda análise dos diversos autores da glotodidática os processos cognitivos, explicado pela psicologia como uma sequência de eventos singulares necessários para a formação de qualquer conteúdo de conhecimento, que pode ser adquirido através de múltiplos percursos culturais e intelectuais através de sua interconexão, determinada por uma comunidade social particular por meio de suas experiências peculiares. Em glotodidática e em educação se traduzem em teorias da emoção, estudada com a nomenclatura *input x intake*, conforme coloca Balboni (2013), legado da teoria cognitiva desenvolvida por Magda B. Arnold na década de 50, e posteriormente combinada com Jane Arnold no final dos anos 1990, a qual esclarece Balboni (2013):

La teoria di Magda B. Arnold è una ‘teoria cognitiva’ perché presuppone un giudizio, appraisal, che è razionale, su un evento che ha prodotto un’emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere qualcosa «intuitively appraised as good (beneficial), or [stand] away from anything intuitively appraised as bad (harmful). This attraction or aversion is accompanied by a pattern of physiological changes organized toward approach or withdrawal. The patterns differs for different emotions» (Arnold, 1960, p. 182 como citado em Balboni, 2013, pp. 11-12)

Balboni (2013) discorre sobre a emoção como estudada por teóricos-pesquisadores italianos, na qual a emocionalidade em geral, vista sob o aspecto da afetividade (uma forma menor de emoção), pode ser enfocada sob um modelo de motivação para estudiosos, a partir dos anos 1970, Titone (1987), sendo desenvolvido a partir de então como modelo holístico e egodinâmico, como fonte de energia em aprendizado, constituindo-se enquanto estratégia e tática entre razão e emoção na construção de motivação estudado sob a perspectiva humanística afetiva, Porcelli (1994) e Zorzi (2013), conforme estudado por Balboni (2013, p. 15).

Se, por um lado, a emoção se traduz em instrumento de ação objetiva no ensino/aprendizado da língua estrangeira, carregando uma grande quantidade de estudiosos e pesquisadores, o tema também abre questão enquanto afetividade/emotividade sob o ponto de vista do docente. Novamente Balboni (2013) nomeia os estudiosos da área e cita as consequências em relação às pesquisas realizadas, constatando que não somente a capacidade de gestão da classe mas também a capacidade cognitiva do docente, são influenciadas pela emoção e motivação, que podem entre outras coisas, interferir na classificação e avaliação do estudante diante seus resultados, como expresso:

although teachers may often attempt to mask their feelings, students are often aware of teachers’ emotions. There are many ways that emotions can be communicated involuntarily and voluntarily. Observable physiological changes during the emotion process include sweating, blushing, and breathing fast. Vocal changes in pitch, loudness, and speed also accompany the emotional process. Specific facial expressions are associated with emotions such as anger, sadness, joy, and surprise and observers often respond automatically to momentary facial changes associated with emotions. The action tendency component of emotions can stimulate individuals to voluntarily communicate their emotions nonverbally (e.g., by raising a fist, frowning) or verbally (e.g., «I’m feeling happy»). (Sutton e Wheatley 2003, p. 340 como citado em Balboni, 2013, p.23).

Sob o aspecto da influência cultural do contexto, vale observar ainda as orientações de Benucci (2005), ao relevar a importância de uso de uma correta competência enquanto motivação e capacidade de interesse que a escolha desse material pode promover ao se utilizar material vivo, atual, imagético que especialmente esteja em relação direta com o interesse do

grupo de estudantes de acordo com idade, formação e perspectiva de futuro, fatores já colocados como estratégicos a serem compilados pelo docente antes de organizar seu material com parte integrante de seus planos de aula (Diadori, 2005, p.34).

3.3 Sistemas de aprendizado

Balboni (2013) discorre ainda sobre a questão da *microlíngua*, um termo que Freddi (2000) assim coloca ao fazer a introdução a um específico trabalho de Balboni sobre o tema:

Le microlingue sono le voci delle scienze, delle tecnologie e di altre aree di specializzazione. Queste voci comunicano e dialogano all'interno della propria area e all'esterno di essa. Si comprende allora come la comunicazione microlinguistica possa presentare i caratteri di una descrizione generica, cosa che avviene nei contatti interpersonali tra ricercatori e operatori o sui giornali a grande diffusione; si comprende come in altri contesti essa possa presentare i caratteri di una descrizione specifica, cosa che avviene nelle conferenze, nelle videoconferenze o anche nei manuali scolastici; come infine possa conoscere una trattazione specialistica, fatto che di norma accade nei congressi, nei simposi, nelle tavole rotonde o nella letteratura specializzata. Questi diversi livelli comunicativi delle microlingue presuppongono un buon possesso della língua comune, il cui apprendimento dovrebbe precedere di norma quello delle microlingue. (Freddi, 2000, p.6 como citado em Balboni, 2000).

Dentro das diversas demandas de oferta de ensino de línguas, o aprendizado/aquisição de uma nova língua, afirma Balboni (2013), classifica-se em níveis preestabelecidos em termos de competências e aprofundamento. Ele conceitua, então, o termo *microlíngua* científica para aqueles que superaram os quadros de nível intermediário, ou seja, que possuem escopo comunicativo, e, portanto, apresentam aplicabilidade em questões disciplinares por razão de trabalho ou estudo.

Ele classifica a microlíngua científica como aquela utilizada para fins científicos em áreas como a matemática, ciências exatas e naturais, numa construção intelectual conduzida pela ciência da qual se ocupa. E a microlíngua profissional como aquela que apresenta uma finalidade operativa oferecida em campos como a medicina, contabilidade, engenharia, intercâmbio comercial e financeiro entre outros. A microlíngua disciplinar pressupõe um estudo cuja metodologia trabalha o ensino/aprendizado do argumento, seja científico ou profissional, com fins de produção técnica e recitativa uma vez que não é capaz de produzir textos, como adianta Balboni (2008).

Ao se tratar de noções de competência comunicativa, segundo Balboni (2008), nos referimos a quatro níveis de competência conforme o quadro, que não representará conforme afirma o estudioso uma lista hierárquica de competências, uma vez que cada item de cada

fase é elemento formativo e formador dentro de um sistema equilibrado que possui diferentes e específicas técnicas para se conquistar.

Quadro 3 - Competências Comunicativas no Aprendizado de Língua

<p>Saper fare língua Padronneggiare le abilità linguistiche, cioè la comprensione e la produzione orali e scritte, oltre (a seconda de bisogni) alle abilità di dialogo, riassunto, parafrasi, dettato, raccolta di appunti, traduzione</p>	<p>Saper fare com la língua Capacità di utilizar ela língua come strumento di azioeni: si trata della competenza funzionale, pragmática che per realizzarsi há bisogno anche di competenza socioculturale.</p>
<p>Sapere da língua Capacità di usar ele grammatiche fonológica ('pronuncia'), grafêmica ('ortografica'), lessicale, morfo-sintatica, testuale. Questa è la consideta competenza linguística, parte di quella comunicativa.</p>	<p>Saper integrar ela língua com i linguaggi non verbali Consapevolezza dei linguaggi gestual, oggettuali, prossemici, vestemici ecc. È la competenza extra linguística.</p>

Fonte: Balboni, 2008, p. 52.

A fim de abranger esse *saber fazer* que inclui as diversas possibilidades comunicativas é a tarefa do docente. Nesse escopo geral com gêneros comunicativos (diálogos, cartas, instruções de uso...), e atos comunicativos (pedir, ordenar, saudar, agradecer...), compreendendo a pessoa como estando em contato com si própria, com outros e de certa forma com o mundo, onde o *eu* se revela como uma função pessoal, o *eu* e *tu* a uma função interpessoal e regulatória, e o mundo como uma relação referencial, ou poético-imaginativa, além de uma função metalinguística, ou seja que se explica a si própria (Balboni, 2008, p.53).

Pode-se pensar que uma língua se aprende melhor fora do que dentro da classe, conforme argumenta Ciliberti (2001). No entanto, a questão do aprender como resultado de uma estratégia do professor em como preparar a aula. O planejamento diferencia os resultados, afirma Ciliberti (2001). Faz-se imprescindível hoje, estar em contato com os conceitos e descobertas sobre as formas pelas quais o aprendizado ocorre. Estar atento ao processo dinâmico de informação e produção de saberes através da prática em experimentos que vem formulado de pesquisas dentro dos novos conhecimentos, em especial, aqueles que se referem ao exercício de conteúdos.

Ciliberti (2001) considera os tipos de interação que possam haver em uma aula de línguas, ponderando o equilíbrio entre dois parâmetros entre o *como se diz* e o *que se diz*, contemplando nesse fazer a liberdade do aprendiz, ao invés do uso da repetição mecânica, e utilizando a interação e interatividade que tem continuidade na realização de um trabalho ou projeto, exigindo para isso organização e gestão como suporte para as práticas comunicativas e linguísticas, proporcionando espaço para a iniciativa e inclusão do aprendiz.

Cini (2005) registra o objetivo da glotodidática sob o ponto de vista operacional como

a busca por um produto concreto a se obter e reproduzir, estabelecendo uma competência que deve ser também mensurável, além da competência comunicativa final quando se deve obter uma metacompetência internalizada que possibilite o aprendiz a reproduzir essa micro competência inserindo como referência de que se chama de *saber fazer* (Cini, 2005, como citado em Diadori, 2005, p.92), concluindo que “All’insegnante spetta infatti un compito importantissimo e cioè quello di selezionare e guardare quei contenuti che siano motivanti, utili e produttivi al tempo stesso”. (Cini, 1995, como citado em Diadori, 2005, p. 95).

3.4 Competências pedagógicas e pedagogia linguística

Ciliberti (2001) reflete que não existe superposição entre um método e outro e longe de uma hierarquização de valor referente à metodologia, é a consciência de que o método misto é o melhor quando se busca gerar o melhor resultado. Métodos que não são oferecidos com instruções rígidas, mas que se completam com o bom senso e capacidade do docente em medir e aplicar em dosagens necessárias de acordo com as necessidades e objetivos do aprendiz, em relação ao seu contexto.

Un’assunzione importante sottostante la concezione della centralità del discente è che, poichè no si può insegnare tutto quello che servirebbe nella classe con poco tempo che si ha a disposizione, si deve promuovere lo sviluppo di quelle capacità che sono più produttive in termini di ‘rendimento’. Cioè significa sostanzialmente: ‘promuovere (...) l’acquisizione di autonome capacità di apprendere, di scegliere e sperimentare (...) di maturare una buona disposizione psicologica ed intellettuale all’apprendimento continuo” (Mariani, 1992, p.111 como citado em Ciliberti, 2001, p. 95).

Da mesma forma, indica a importância de se estabelecer um caminho de autonomia em termos de gestão de tempo em relação aos conteúdos combinados com prática de continuidade e aprofundamento individual de forma pessoal e personalizada. Ciliberti (2001) coloca na figura do docente mediador a perspectiva de perceber o aprendizado e como efeito disso, perceber seu próprio aprendizado.

Sobre autonomia, Menegale (2009) destaca e escolhe para os seus estudos a definição de Holec (1981), que diz a autonomia é: “the ability to take charge of one's own learning”, um’, que ela explica como: “l’abilità non innata ma che va appresa o in modo naturale o (come accade la maggior parte delle volte) tramite un apprendimento formale, in modo sistematico” (Menegale, 2009, p.62). A autora discorre sobre o significado da independência do aprendiz enquanto autônomo a partir do momento que toma para sua responsabilidade o estudo enquanto rota e objetivo de aprendizado:

Il profilo dell'apprendente autonomo (Breen, Mann 1997) sembra essere caratterizzato da una forte attitudine e interesse verso ciò che deve apprendere, dal desiderio (intrinseco o strumentale) di imparare una lingua e da una buona considerazione di sé e delle proprie capacità; inoltre, egli deve essere in grado di riflettere criticamente sul proprio processo di apprendimento dimostrandosi sempre propositivo verso il cambiamento; il suo successo non dipenderà dal contesto e dalle scelte educative imposte, ma sarà piuttosto capace lui stesso di sfruttare l'ambiente e le risorse a disposizione per progredire nei propri obiettivi, autoregolamentando i propri comportamenti, le proprie scelte. (Menegale, 2009, p.64).

Estes e outros elementos que envolvem a reflexão e conhecimentos adquiridos em relação à construção dessa autonomia, a atitude do professor/mediador de promover uma base estável para o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos que está atrelado a capacidade de promover, cultivar e prospectar os aspectos motivacionais que influenciarão no desenvolvimento do aprendizado autônomo e auto regulamentado (*self regulated learning*), permitirão o aprofundamento do aprendizado da língua estrangeira.

Cabe lembrar que as estratégias de motivação estão atreladas aos estudos da psicologia motivacional que busca (especialmente através de questionários), medir a motivação ao mesmo tempo que permitir um caminho de aprofundamento, não somente do estudante enquanto indivíduo, mas também do contexto em que ele está inserido, ou seja, a sociedade que o circunda no seu sistema cultural.

A forma como se interage, os processos internos a teoria sociocultural, especialmente, aquelas analisadas tendo como base os estudos de Vygostky, para quem mais que estratégia, a motivação atua como estímulo significativo com o qual o estudante interioriza os princípios definidos pela sociedade como algo que vem de si mesmo e, portanto, lhe dando autoridade própria, como acentua (Menegale, 2009, p.65).

Sembra quindi chiaro come un ruolo fondamentale sia giocato dall'apprendente stesso e dalla sua volontà a raggiungere l'autonomia, anche se è stato visto (Ryan 1997) come persino in casi dove mancava una forte motivazione si sia riusciti a raggiungere eccellenti risultati di autonomia grazie ad un percorso guidato da parte dell'insegnante. (Menegale, 2009, p.65).

Menegale (2009), foca a sua reflexão na autonomia e motivação e aponta para a função do docente em termos capacidade de adaptação do material com o qual trabalha em classe, o qual deve apresentar conteúdos de diferentes fontes. Cita Menegale (2009) os níveis de realização da autonomia estabelecidos por Nunan (1995), sendo:

(i) Consciência, o primeiro deles, uma vez que todo aprendiz é chamado a refletir e estabelecer o objetivo educativo a ser perseguido através do material a ser utilizado, estabelecendo suas preferências no que diz respeito a estilo e diferentes estratégias;

(ii) Interesse, seria o nível seguinte que prevê intenso envolvimento na seleção de objetivos a partir de propostas oferecidas pelo docente, estabelecendo aqui o fato de a importância deste nível não estar focada centralmente no ato da escolha, mas sim na possibilidade do laço de responsabilidade assumido ao se fazer essas escolhas;

(iii) Intervenção, seria o nível que se segue, momento a qual o docente encoraja a ativa participação no processo de aprendizado, ocasião em que se modifica objetivos e conteúdos do programa baseado na avaliação e necessidade de revisão de metas;

(iv) Realização, será o nível sucessivo onde os novos objetivos vêm materializado em atividades propriamente adaptadas as necessidades estabelecidas, de acordo com a estratégia de preferência perscrutada que será realizada em grupo, sendo capaz no final desta fase, de estabelecer seu próprio percurso em relação a material didático;

(v) Transferência de conhecimento, será o nível final, onde a autonomia se faz sólida ao ponto de o aprendiz ser capaz de prosseguir sua rota de conhecimento de forma independente da classe e do docente, uma vez que já terá recursos linguísticos também espelhados no ambiente externo.

Menegale (2008) conclui, dando concordância a Numan (1995), de que o caminho de se trafegar por níveis resulta em resposta positivas nos processos de ensino, e como estrutura deve ser utilizado nos diversos tópicos das propostas de currículos, a serem desenvolvidas ao longo do curso, reconhecendo ainda a importância do material externo:

Di fondamentale importanza sono le risorse linguistiche che si trovano fuori dall'ambiente scolastico e che, pur facenti parte della conoscenza per quanto non consapevole degli studenti, non vengono sfruttate al fine del processo educativo. (Menegale, 2009, p. 66).

Para além da gestão de conteúdos e dos objetivos e metas estabelecidas nas rotas de estudo entre docente e discente, pois a autonomia que se prevê nesse processo exigirá um tratamento em termos de relacionamento e estratégias de negociação que serão de fundamental importância na formação e competência do docente, a fim de assistir ao discente na conscientização e compreensão das consequências de suas escolhas e decisões.

Nesse sentido, sendo a língua um determinante social e identitário, exigindo portanto tratamento diferenciado enquanto disciplina, uma vez que será base e ponte para entendimento do indivíduo numa perspectiva individual e coletiva, afirma Menegale (2009) que a ligação entre o mundo privado e público, ou aprendizado da escola e do externo aumenta o nível de motivação e envolvimento do estudante, a fim de transformar fatos aprendidos em classe em qualquer coisa de mais significativa e intelectualmente estimulante (Menegale, 2009, p.70).

3.6 Suportes e relacionamento no ensino da língua

Retomamos então, aos fatores que dão suporte a relacionamentos positivos na construção de motivação e resultado no ensino da língua. Estabelece-se que a motivação pode ser observada e vinda de dados substanciais, sendo considerados fatores externos aqueles sociais, ligado a projetos profissionais embora seja a motivação de caráter endógeno, individualizado, aquela que sustenta em si o estudante, como sublinha (Balboni 2008, p.37).

Nesse sentido, a afetividade tem um papel presente como mecanismo neurobiológico em termos de prazer ligado ao desejo, que se explica enquanto um sistema de esteróides e de substâncias que o cérebro usa para defender-se do *stress*, da ansia, de lapsos e desprazeres. Uma vez havendo motivação e prazer, os neurotransmissores ajudam tanto na memorização quanto na arquitetura do novo desenho de vida (Balboni, 2008, p.43). Dela, portanto, depende a emoção.

Le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psicofisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente, la globalizzazione con la sua imperiosa richiesta di inglese lingua franca, l'obbligo di studiare francese o tedesco alla media ecc.). (Balboni, 2018, p.11).

Beseghi (2018) explica que não é fácil dar, de forma precisa, uma definição para o

que é emoção, explicando que de acordo com Frenzel e Stephens (2013, p.5), emoções são construções multidimensionais compreendendo componentes afetivos, psicológicos, cognitivos, expressivos e motivacionais, no qual a afetividade é o componente nuclear da emoção. Significa que emoções são sentidas e não meros pensamentos ou estados mentais de cognição, o que permite Stephens (2013) afirmar que “não há emoção sem experiência afetiva, e sem emoção não há uma experiência afetiva”, por consequência, emoções podem desencadear comportamentos (Beseghi, 2008, p.236).

The physiological component refers to the fact that ‘bodily processes are set in motion when we experience an emotion’. These processes take place in the peripheral nervous system (the body) as well as in the central nervous system (the brain), where emotions have specific central arousal patterns in areas such as the amygdala and the cerebral cortex. – The cognitive component is related to the arousal of distinct thoughts. For example, when experiencing fear, people may have thoughts about failure, or, when experiencing satisfaction, they may have thoughts about the positive consequences of the situation. – The expressive component of emotions refers to all the facial expressions and body movements, gestures or postures that are shown when experiencing an emotion and make emotions recognizable to others. – The motivational component refers to the fact that emotions can trigger behavior (Beseghi, 2018, p. 236).

Além da emoção, Beseghi (2018) relaciona as componentes cognitivas aos pensamentos de aprendizado a partir da emoção, como o medo e a experiência positiva consequente de uma situação, onde gestos faciais, expressões e movimento do corpo materializam essa emoção transformando-as numa forma de comunicação e reconhecimento de situações e pessoas, portanto, disparam formas de comportamento como uma linguagem.

O conjunto dos conhecimentos, técnicas e metodologias envolvidos na ciência da glotodidática, faz com que o docente não somente seja um moderador mas, também, um conselheiro, um referencial para relacionamentos em termos de aprendizagem/ensino da língua, compreendendo os processos cognitivos e subjetivos por entre as dimensões pessoais, acolhendo, encaminhando e apoiando a autonomia do aprendiz, ouvindo e entendendo e respeitando suas percepções e crenças e correlacionando eticamente com as suas próprias, oferecendo efetivos métodos teóricos e metodológicos além de informações sobre a língua aprendida de forma estratégica e, ainda, oferecendo suporte psicológico, uma área talvez não fundamental ainda que desafiadora no sentido de ajudar o completo entendimento do estudante diante de suas dificuldades, onde novamente o ponto crucial de contato e superação terá como base o entendimento e trato afetivo. (Ciekascki, 2007, p.125, como citado em Beseghi, 2008, p.56).

PARTE II - Experiências e Práticas

A reflexividade é um processo acompanhado de pesquisa e de formação, em que estão em jogo, permanentemente, sua capacidade de identificar diferentes experiências formadoras que respondem pelas suas escolhas e modos de ser professor. (Barbosa & Noronha 2008)

Esta pesquisa foi realizada de forma tanto qualitativa, numa reflexão contínua, sobretudo como forma de diários, como quantitativa, quando se realiza um questionário estruturado para captar a motivação do estudo da língua portuguesa dentro das universidades italianas. Há também uma análise qualitativa de 3 manuais e de 2 gramáticas de PLE adotados em algumas universidades italianas.

As fases em diário se referem a práticas, e foram realizadas através de (a) registro em diários com observações relativas à própria prática desta docente; (b) anotações relativas à participação e troca de experiência em congressos com o tema do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Capítulo 1: O cotidiano como análise didática

Oliveira (2018), em seu estudo sobre autonomia do exercício docente, constata que os cursos de licenciatura em Letras apresentam um ponto de observância que caracterizam um descompasso entre teoria e prática pedagógica, lacunas que interferem na competência do docente em termos de autonomia para efetivação do exercício do magistério. Para tanto, a autora utiliza como respaldo Contreras (2002), que direciona suas reflexões para as qualidades essenciais das práticas educativas. Do professor mediador, portanto, se espera uma concepção antropológica no que diz respeito à formação da carreira linguística que considera, de acordo como Bakhtin (2003), o sentido dialógico do discurso.

Este está conectado ao pensamento próprio que reflete profusas vozes-referências e que constitui, individual e particularmente, o sujeito enquanto ator social não impune ao contexto cultural. Isso porque a cultura e histórico que vivencia são peças de sua identidade. Bakhtin (2003) “classifica a palavra como signo dialético e ideológico que remete pois a alteridade” que, juntamente aos discursos quotidianos, integra-se e constitui um processo de procura de reconhecimento de si por meio das relações sociais.

Oliveira (2018, p. 281) estende esse conceito de construção e reconstrução que traz a discussão à questão de ideologias adquiridas e interações, estendida para uma visão sobre o papel do docente, resulta em pensá-lo como um mediador. Oliveira, pois, afirma:

O professor, nesse contexto de construção e reconstrução e do dialogismo que encerra em si, também traz para o bojo de suas atividades docentes as ideologias adquiridas nas interações sociais, e, nesse processo de construção de si como profissional docente, por vezes acaba por crer que há um protagonismo em sala de aula e que há aquele que ensina e o sujeito que aprende. Entretanto, é de consenso entre os educadores que esse sistema de ensino perdurou pelo século XIX e XX, porém nos tempos atuais em que os cidadãos têm mais acesso às informações e em que a consciência dos direitos de liberdade e igualdade e tornaram-se mais sensíveis, uma vez que não se tem aceitado uma educação repressora na qual o aluno é mero cumpridor de ordens do docente, o protagonismo deve estar centrado no aluno e o ensino passa a ser mediado pelo professor. (OLIVEIRA, 2018, p. 282).

Visto dessa maneira, compreende-se que o cotidiano deste docente mediador prevê a disposição para o conhecimento, a cultura, o desenvolvimento profissional, o trato pedagógico e trabalho de equipe, prospectada essa ação através do intercâmbio de saberes diários. A forma de se obter esse processo de aquisição será através da prática e interação *docente x aluno*, dentro de contextos institucionais padronizados e cenários particulares. Será, portanto, exigido do docente um imprescindível saber reflexivo, Oliveira (2018, p. 282), na construção de uma mediação pedagógica, coloca o aluno e sua meta de aprendizagem como mote principal da prática docente. De acordo com Contreras (2002):

E necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficam subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (Contreras, 2002, p. 106 como citado em Oliveira, 2018, p. 282)

Dessa forma, utilizando-se das diversas teorias e estudos realizados em termos de ensino e significado da língua, caberá ao professor dar um novo significado às suas práticas, conforme orienta Oliveira (2018), que conclui:

Porém, a valorização profissional da forma posta não é algo que emana de si, vem de outrem e é constituído de crenças sociais coletivas. A competência profissional, ao contrário, vem do próprio indivíduo e pode ser objeto de controle por parte daquele que se propõe a ser professor. Por exemplo, livrando-se dos dogmas de que o professor nasceu com o dom de ensinar, o docente precisa fazer a formação continuada na forma que a própria palavra traz como significado: continuada, constante, ininterrupta, consecutiva. Assim, a formação inicial não deve ser instituída com uma base de saber vitalício que dará conta de resolver todas as problemáticas provenientes de proporcionar boa educação em tempos de crise [...]. (Oliveira, 2018, p. 291)

Assim também reflete Menegale (2009, p. 61, 62) ao reconhecer que a multiplicidade

de abordagem de metodologias e práticas que venham resultar naquele que se tornou o principal objetivo do ensino/aprendizagem: a autonomia do aluno e sua responsabilidade diante a formação, numa perspectiva estabelecida como meta enquanto extensão para um aprendizado de vida social responsável e participativa. Implicam, pois, um compromisso similar, porém em diferente nível para o profissional docente.

Considerando os contextos de classe e extraclasse em termos de reflexão, quando se reavalia a experiência registrada em diário, seja de formação quando a autora busca dentro dos eventos da área, referência e modelos para as atividades ativas transformada em relatos, que promovam referência dentro da proposta deste trabalho de se pensar de forma múltipla o universo do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira.

1. Diários como dado qualitativo

Afirma Arcaini (1974) que a análise de uma língua deve ser feita através de seu interno, e não através do filtro da língua nacional que, por si só, é um sistema autônomo e *sui generis*, uma vez que, conforme afirma o autor referenciando Martinet (1965, p.195), se refere ao percurso de um caminho de experiência típica e articulada da mesma forma que o nativo a possui claramente. Isso possibilita uma forma de compreender o caminho do outro para poder usá-lo adequadamente.

Esse processo não é linear, uma vez que envolve etapas de comparação, estrutura, estranhamento e familiarização, entre outros, que envolvem diversas ciências ainda que tenha no contato cotidiano sua fonte de análise, aplicação e exercício em busca de resultados.

As técnicas de diário vêm sendo utilizadas nas ciências de forma exitosa, e consiste em ciência estabelecida e estruturada. Ainda que considerado uma prática informal, pode aferir a acuidade na identificação de problemas e respostas esclarecedoras na solução de problemas. Sendo os diários uma prática onde acontece o distanciamento do pesquisador do pesquisado, longe do conceito de certo e errado, pode-se chegar à resposta adequada para o problema que se deseja refletir.

Bartlett & Milligan (2015), em sua obra *Diary Method* abordam a questão do uso do diário como pesquisa, organizando e conceituando as formas de utilização, as técnicas, práticas, assim como o crescimento tecnológico. Os processos tecnológicos, inclusive, influenciam na utilização de métodos de diário, formato disponível em diversas plataformas *moodle*; mas também discutindo assuntos como participação, controle e ética dessa modalidade de pesquisa, apontam-se para suas futuras perspectivas, refletindo de forma introdutória:

Diary method has arguably been the ‘poor relation’ of the methodological family in qualitative research, compared, for example, to interviews. As Atkinson and Silverman (1997) pointed out some time ago, we live in a ‘interview society’ where the only route to ‘truth’ is thought to be through a face-to-face interview. One only has to consider the amount of research textbooks on qualitative interviewing, compared with what has been until now a single text on diary method (Alaszewski, 2006,a). Or, the fact that several well-regarded and popular texts on mixed methods and qualitative research make very little, if any, reference to diary method (see, e.g. Boweling, 2014, Creswell, 2014, Flick, 2014). Yet, even a cursory search of the research literature published since 1990 reveals over 4.800 papers using diary method. (Bartlett e Milligan, 2015, p.1).

Comparado com as entrevistas, o método mais praticado em termos de pesquisa qualitativa também utilizado neste trabalho junto a professores e alunos, de forma não estruturada, e que serviram como uma das referências para análise dos manuais aqui proposta; o diário apresenta suas particularidades e possui representatividade formal dentro da produção do conhecimento científico.

Esse método caracteriza-se se como uma forma particular e esclarecedora de percepções de realidades constituindo dado de importante atenção, sobretudo quando se avaliam questões complexas com populações em vulnerabilidade, entre outros temas que exigem procedimentos éticos e preservação a expressão individual.

Os diários também evitam julgamento, uma vez que se trata de levantamento de informação objeto de compreensão na busca de soluções e novas metodologias de abordagem e solução de problemas específicos. A obra argumenta que os diários, vistos pedagogicamente, não deveriam se constituir em técnica de uso limitado. Pelo contrário, pode ser aprendido como uma ferramenta metodológica que seria igualmente, senão mais válida do que aquelas técnicas de pesquisa mais comumente ensinadas e utilizadas em pesquisas, considerando a transparência e sentimento de expressão que a técnica oferece por suas características de, ao mesmo tempo, ser voz reflexiva e escuta enquanto produção de dado.

1.1 Diários de aulas

Os diários da autora analisados referem-se ao período de cinco meses, entre novembro de 2013 a março de 2014, baseados na docência como professor leitor²⁷ junto a Universidade de Pescara, registrando a participação do aluno (presença e tempo de permanência em classe),

²⁷ Usa-se o termo *leitor* para o profissional que atua como colaborador do professor de língua. O leitor não é vinculado aos departamentos, mas aos (C.L.A.) Centro de Línguas do Ateneo e geralmente são nativos da língua alvo. Depois da reforma Gelmini, os novos contratados nessa categoria passaram a ser chamados de C.E.L. (Collaboratore ed esperto linguístico). Nesse trabalho o termo leitor será usado também para os C.E.L., o segundo termo será usado apenas quando a distinção for pertinente.

andamento em relação às atividades propostas e desenvolvidas em aula, resultados ou necessidade de reorganização e material utilizado, tudo isto num anotado num caderno em branco com cabeçalho padronizado (aula nº, data, horário, anualidade), além dos tópicos já mencionados (alunos que participam, tempo, atividades propostas, observação de resultados de aula, material).

Estes diários tiveram como foco experimentar modelos de planos de aula, estudando a flexibilidade em contraposição a rigidez de um plano idealizado por escrito, isto porque um plano se executa para um público específico e ativo, e no caso dos estudantes universitários, o problema da presença é uma constante, pois não é um exigência no andamento do curso.

Foi também objeto de avaliação o uso e aplicação de um manual ou livro que, se por um lado, ajuda na organização de conteúdos, uma vez que possui uma estrutura linear, não pode, por outro lado, ser o único material necessário para a prática e aprendizado da língua. Assim os diários se apresentaram como excelente recurso para anotações sobre a forma como a classe responde à proposta da aula, servindo para classificar os tipos de dificuldades apresentadas tanto nos exercícios como na compreensão de atividades propostas.

Interessante notar que na conferência feita pela professora Margarete Schlatter²⁸, a palestrante descreveu sua visão sobre a figura professor autor/formador, descrevendo-o como figura fundadora/criadora da sua prática de ensino, experimento que se constitui em conteúdo a ser transmitido para a formação de novos professores.

De fato, essas análises dos diários em questão serviram como forma de se registrar o conteúdo da aula e possibilitaram reflexões posteriores. Produz-se muito material que se perde porque não há tempo, no imediato, de registrá-lo e fazer as correções pertinentes depois do seu uso, mas se esse conteúdo é coligido sob forma de diário pode ser utilizado outras vezes e organizado de modo a ser compartilhado e transmitido a outros docentes.

1.2 Norteadores da participação em congressos sob forma de diários

A participação em congressos, mesmo apenas como ouvinte, é importante para a formação. Conhecem-se novos estudiosos, há uma discussão ativa presencial que, tendo sido registrada em diários, foi norteadora e referencial a alguns estudos aqui propostos. Alguns posicionamentos dos participantes não estão presentes na publicação do evento. Os anais são

²⁸ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na abertura do II Simpósio Internacional de Português como Língua Adicional (SINEPLA), realizada nos dias 28 e 29 de junho 2018, no King's College, com o título: Panorama da pesquisa na área de ensino, a avaliação e a formação de professores de Português como Língua Adicional: avanços e perspectivas

publicações posteriores e se atêm a um texto previamente escrito, e possuem algumas vezes um período longo para serem acessados, enquanto as anotações em forma de diários proporcionam uma reflexão imediata e intimista que pode inspirar e servir de mote para outras discussões e pesquisas.

Nesse trabalho, há conteúdos mencionados que não constavam ainda dos respectivos anais, estando em vias de publicação. Portanto, lançou-se mão das observações dos diários da autora, da sua participação ativa e são aqui apresentados pela sua importância e pela percepção dos comentários dos ouvintes. Os Congressos referidos incluem-se no período de elaboração desta tese, portanto, entre outubro de 2016 a novembro de 2018.

a) Experiências interativas²⁹: motivar estudantes e estagiários em atividades e práticas de contato com a comunidade lusófona. Modelo de ação de tutor de PLE, proposta a estudantes angolanos num curso de seis meses na Universidade de Pescara, em cursos de profissionais de saúde, de chefes de cozinha e operadores de turismo, em situação de soluções de problemas, entre grupos de estudantes e italianos.

b) Tendências e tradição³⁰: busca da reflexão sobre o português brasileiro nas universidades italianas, discussão que abrange questões linguísticas e institucionais, no confronto entre português europeu e brasileiro, e acena para a tendência de pesquisas que se aproxime da tradição de estudos na Itália, dentro de disciplinas como filologia, linguística e literatura. O tema se afunilará para questões referentes à figura do professor e sua formação que aponta para a necessidade de conhecimentos de história, filologia e linguística lusitana, promovendo reflexões e introdução do tema nas aulas de línguas.

c) Teatro como metodologia didática³¹: uso desta prática não somente numa dimensão de reprodução de textos existentes mas como uma metodologia didática que através da interação, que possibilita a criatividade e a inovação participativa, onde o aprendiz tem a

²⁹ Referente a comunicação: Ensino do Português como Língua Estrangeira na Itália, apresentado por Santanchè, Cecília, no Congresso Internacional Culturas e Literaturas em Diálogos, realizado em Perugia de 12 a 14 de maio de 2016.

³⁰ Referente a discussões do I Congresso sobre o Ensino do Português Brasileiro em Universidades da Itália, realizado em Roma, no Centro de Cultura Brasileira da Itália (CBCI), em 16 de junho de 2016. O encontro discutiu o tema do Português do Brasil em suas recentes pesquisas e aplicação enquanto estratégia e ensino. Uma segunda versão do evento aconteceu dias 8 e 9 de junho de 2017, com relevante participação de Sônia Neto Salomão, docente com 15 anos de cátedra do Português na Itália, discutindo sobre questões linguísticas e institucionais da língua portuguesa enquanto português europeu e português brasileiro. Destacou-se a divisão entre professores que procuram as linhas de pesquisa mais próximas ao que se entende por estudo de língua e, portanto desenvolveram pesquisas nos setores que já tinham boa tradição na Itália: filologia, linguística e literatura. Esse tema foi depois aprofundado pela mesma professora na palestra de abertura da *Jornada de Investigação do Programa de Doutorado em Linguística*, na Universidade de Évora, 24 de abril 2018

³¹ No II Congresso sobre o Ensino do Português Brasileiro em Universidades na Itália referido anteriormente, a participante Anabella trouxe em debate o uso do teatro como metodologia didática e Fournier trouxe para a discussão a formação de oficinas de tradução literária didática

possibilidade de reorganizar o tema de acordo com um trabalho coletivo de autoria e também propor-se a promover, através de oficinas, a tradução didática de textos literários.

d) Legendas e língua de registro³²: a reflexão sobre as variantes do português vista sob a ótica da produção de legendas de filmes é um dos temas que também oferece a discussão do uso de expressões do idioma. Torna oportuna a discussão de língua de herança, também feita através de depoimentos e é um tema que se encontra em análise junto ao governo brasileiro.

e) Manuais e variações³³: discussões sobre nomenclatura em manuais para uso do PB e PE, suas semelhanças e diferenças. Este é um tópico sempre em questão no estudo do português como LNM, especialmente nos pronomes de tratamento, bem como o uso do gerúndio, além de haver espaço para novas discussões que abranjam de forma minuciosa a diferença entre PB e PP.

f) Tradução de manuais³⁴: observa-se que alguns manuais de língua portuguesa para estrangeiros utilizam a tradução. Nesse aspecto é importante avaliar se a organização proposta não compromete o planejamento e as atividades de ensino.

A proposito deste tema, a professora e pesquisadora Giulia Lanciani e o filólogo

³² Gianluigi De Rosa apresentou uma comunicação sobre a tradução de filmes, para se fazer legendas para se refletir sobre as variantes do português, de fato esse é um modo de se refletir a variedade do português, as expressões, a língua em uso em diversos registros. Kátia de Abreu e Ana Luísa Souza falaram sobre a língua de herança, e sobre as próprias experiências de ensino do português como mães em contexto familiar e como professoras em contexto acadêmico. Esse tema tem sido muito discutido muito ultimamente, e tem tido o patrocínio do governo brasileiro, visto o alto número de brasileiros que residem na Itália e transmitem o próprio legado linguístico e cultural aos filhos de forma diferente do que aconteceria no Brasil ou na Itália em um contexto formal de ensino, certamente essa abordagem da língua portuguesa é oportuna em um contexto acadêmico, não apenas para um estudo linguístico do caso, mas também para a formação de professores que podem atuar nesse contexto.

³³ O professor Roberto Mulinacci fez uma reflexão sobre os manuais que têm no título *Português do Brasil* no século XX, de acordo com esse professor a nomenclatura de alguns manuais propõe uma diferença consistente entre PB e PE, mas na prática não apresentam diferenças consistentes ao ponto de justificar essa proposta, geralmente as diferenças se limitam ao uso do pronome *você* na segunda pessoa do discurso e o uso mais frequente do gerúndio. Esse foi retomado pela professora Maria João Marçalo no dia 19 de fevereiro na Università La Sapienza di Roma, em uma sua palestra sobre a introdução dos manuais de português para estrangeiros, e a mesma problemática foi encontrada, para os dois palestrantes não há ainda um estudo minucioso sobre as diferenças entre PB e PP que considere a diversidade linguística dessas duas variantes.

³⁴ No dia 13 de março 2017 na Jornada de Investigação do Programa de Doutorado em Linguística, a doutoranda apresentou uma comunicação sobre o material de PLE publicado na Itália nos últimos 25 anos, o motivo dessa pesquisa partiu do tema inicial dessa pesquisa: programas de PLE nas Universidades italianas. Todavia, como era difícil encontrar os programas na modalidade online, deu-se continuidade a essa pesquisa observando os manuais adotados nas Universidades italianas. Foram ressaltadas as seguintes conclusões: Muitos manuais: ASSIMIL, Rosetta Stones são traduções de manuais de outras línguas, tanto que não há o nome do autor e sim do tradutor ou adaptador, já manuais como: Portoghese al volo, Impara il portoghese velocemente, têm o nome do autor, mas encontra-se sempre uma repetição de método. Esse tema foi abordado porque se acredita que a maioria dos manuais de PLE ainda repetem as estruturas de manuais criados para outras línguas, geralmente inglês e nem sempre a organização do conteúdo é eficaz. A pesquisa feita sobre os manuais publicados na Itália e os programas dos professores de língua portuguesa serviram

Giuseppe Tavani, com os seus manuais publicados em 1993 e 1999³⁵, fizeram uma proposta que difere dos modelos de manuais referidos anteriormente porque sugerem o ensino em concordância com os estudos filológicos e de história de língua portuguesa. É oportuno registrar o fato de que, esses dois manuais foram um ponto de referência para o ensino do português em Itália. Registra-se ainda as propostas de manuais oferecidas pelo leitor Elói Stein em sua página pessoal³⁶, nesse caso o material tem uma relação direta com a prática do leitor e o conteúdo é direcionado a estudantes italiano.

g) Material didático e formação do “Leitor”³⁷: discussão referente a falta de suporte em manuais para profissionais fora do contexto acadêmico, incluindo o professor no regime “Leitor”, apontado para necessidade de cursos de formação nessa modalidade bem como incentivo para pesquisa, ainda que encontros da área possam ajudar de forma limitada a troca de informação e conteúdos sobre essa questão.

h) Novo formato na tradição³⁸: possibilidade de discussão da estrutura tradicional nos aplicativos oferecidos pelas novas tecnologias digitais, como a plataforma *Youtube*, cuja diversas opções de curso de línguas são formatadas de forma tradicional e apresentam uma boa aceitação por parte do público.

³⁵ LANCIANI, Giulia e TAVANI, Giuseppe (1993). Grammatica portoghese. Milão: LED. LANCIANI, Giulia (1999). Profilo di storia linguistica e letteraria del Portogallo. Milão: LED.

³⁶ ELOI STEIN, Luís (2013). Primeiras tarefas: exercícios de português básico. Il mio libro self publishing: sl.

³⁷ 23 e 24 gennaio 2018, Veredas: Convegno Internazionale di Studi in memoria di Nello Avella, CCBI Roma, participação como ouvinte. A ex-leitora de Roma, Simone Schambach apresentou uma comunicação com o título *L'insegnante di portoghese fuori dal contesto accademico*. Chi è e come lavora, depois de apresentar dados de uma pesquisa de campo, com questionários enviados por email a leitores de PLE nas Universidades italianas a conferencista comentou suas conclusões, de acordo com os mesmos a maior dificuldade encontrada pelos professores é a de se encontrar material didático e de se atualizar já que não há nenhuma forma de subsídio à pesquisa e formação dos leitores na Itália, por outro lado foi identificado pouco conhecimento sobre Congressos e Encontros nos quais os leitores podem participar também com comunicação, nesse contexto apresentou a proposta encontrada pelos professores é a de se encontrar material didático e de se atualizar já que não há nenhuma forma de subsídio à pesquisa e formação dos leitores na Itália, por outro lado foi identificado pouco conhecimento sobre Congressos e Encontros nos quais os leitores podem participar também com comunicação, nesse contexto apresentou a proposta do EPLLIC, encontro de professores não apenas de contexto acadêmico e do SIPLA que tem um mesmo perfil, de acordo com a palestrante esses Encontros motivam o encontro de profissionais de diversos âmbitos e podem servir como alternativa para os problemas apresentados.

3 e 4 de maio 2018, EPLLIC_ Encontro de Professores de Línguas Literaturas e suas Culturas: Barcelona Escola Oficial d'Idiomas Drassanes. Como foi dito antes, o interessante desse congresso foi a participação de profissionais não acadêmicos, o que, enriqueceu o Congresso com propostas mais práticas, a doutoranda fez uma comunicação, sobre o contexto acadêmico italiano e foi enfatizada a importância de reforçar a figura leitor.

³⁸ 24 a 28 de outubro 2017, VI SIMELP: Simpósio mundial de estudos da língua portuguesa, Santarém (Portugal), a doutoranda apresentou uma comunicação no simpósio sobre linguística aplicada com o título: *Ensino do português na Itália: Considerações sobre materiais didáticos disponíveis no youtube*. A presidente do Simpósio prof. Adriana Albuquerque, comentou sobre o fato da doutoranda ter afirmado que a maioria dos cursos oferecidos os vídeos *youtube* têm abordagem tradicional mas que alguns alunos apreciem isso.

Capítulo 2: Comentários das respostas aos questionários

No período de janeiro a dezembro de 2017 foram enviados questionários, através de planilhas compartilhadas do Google, a professores e a leitores das Universidades Italianas nas quais se ensina o português. Foram obtidas 131 respostas das seguintes Universidades:

Tabela 8: Universidades dos Informantes

Onde estuda?	Número de respostas
Università di Chieti- Pescara	12
Università di Bologna	3
Università di Ragusa	3
Università di Roma Tre	10
Università di Perugia	10
Università di Venezia	10
Università di Trieste	7
Università di Viterbo	14
Università di Napoli "L'Orientale"	26
Não Especificado	35

Os cursos frequentados pelos estudantes eram:

Tabela 9: Cursos frequentados pelos informantes

Que curso frequenta?	Número de Respostas
Escola para Intérpretes e Tradutores	3
Ciências políticas e Relações Internacionais	2
Comunicação Interlinguística Aplicada	4
Língua Cultura e Literatura da Europa e América	3
Línguas e Culturas para a comunicação Internacional	4
Línguas e Literaturas Estrangeiras ³⁹	52
Línguas para organizações e serviços turísticos	1
Línguas, civilização e ciências da linguagem	3
Mediação Linguística e Comunicação Intercultural	27
Mestrado em Línguas, Literaturas e Tradução Internacional	8
Não especificado	24
Total	131

O objetivo desse questionário era observar a origem lusófona destes alunos, como é o seu contato com a língua portuguesa, as suas figuras de referência no aprendizado da língua e a percepção sobre dois temas: o uso de material didático dentro e fora da sala de aula e se a literatura é diferencial no aprendizado da língua. O questionário levantou informações;

- (i) pessoais (nome, idade, profissão, nacionalidade, origem lusófona);
- (ii) estudo da língua (tempo de contato com a língua, curso frequentado, participação projeto Erasmus+, figura de referência),
- (iii) uso de material didático (material de uso em classe, recursos tecnológicos,

³⁹ As informações sobre esses cursos não eram claras, portanto, consideramos nesse grupo também repostas como: Línguas; Línguas e Culturas Modernas; Línguas e Literaturas Modernas; vista a semelhança na grade curricular.

uso da literatura no curso).

Em relação ao tópico (i), os dados obtidos estão resumidos na Tabela abaixo, os nomes não serão publicados por respeito as normas de privacidade:

Tabela 10: Características sociodemográficas dos estudantes

IDADE	Entre 18 e 24 anos: 130 50 anos: 1
GÊNERO	FEMININO: 74% MASCULINO: 26%
PROFISSÃO	ESTUDANTES: 126 POLICIAL: 1 ESTUDANTE E BARMAN 1 ESTUDANTES E SECRETÁRIAS 2 ESTUDANTE LOJISTAS 1
NACIONALIDADE	ITALIANA: 124 BRASILEIRA: 2 RUMENA: 2 DOMENICANA: 1 FILIPINA : 1 ITALO- TUNISINA : 1
ORIGEM DE PAÍS LUSÓFONO	BRASIL: 8

2.1 Origem lusófona

O interesse pela origem lusófona dos estudantes de PLE surgiu através da observação de um número crescente de estudantes universitários brasileiros na Universidade, com as seguintes características:

a) estudantes que vieram para Itália com mais de 16 anos, estudaram a própria língua materna na escola e dão continuidade aos estudos ou pretendem reconhecer o título universitário obtido no Brasil;

b) estudantes que foram adotados e não tiveram contato com a língua portuguesa ao ponto de aprendê-la;

c) estudantes que vieram para Itália com menos de 16 anos, os casos mais comuns têm entre 2 e 5 anos e não tiveram um estudo formal da língua, mas falam em contexto familiar. Nesta situação inserem-se também os filhos de brasileiros que nasceram

na Itália. Nesse caso há uma forte interferência da língua italiana e a língua portuguesa merece uma reflexão apropriada.

Observa-se que, geralmente, os estudantes brasileiros não frequentam as aulas mas seria oportuno oferecer um acompanhamento específico aos mesmos, como forma de refletir sobre a própria língua. Um problema surge a quando da avaliação, quando o professor considera apenas a norma culta do português ou apenas uma variedade PB ou PP.

São muito frequentes os casos de lusófonos não terem a nota esperada ou porque são portugueses avaliados por brasileiros e vice-versa, ou por causa do sotaque, ou por usarem variantes de um local que são desconhecidas ou considerada “erros” pelo avaliador. É comum esses estudantes, na maioria das vezes brasileiros, pedirem a ajuda do leitor porque afirmam não falar bem português e cometem erros.

O número de informantes brasileiros (2) não é muito alto, mas considerando que 1 desses informantes é da Universidade de Bolonha, da qual resultam apenas 3 informantes, esse dado não passa despercebido. O mesmo acontece em relação à origem lusófona, trata-se de quase 15% dos informantes, não é um número relativamente alto, mas representativo em relação à amostra.

2.2. Estadia em um país lusófono

Sabe-se o quanto é importante para a aquisição de uma nova língua a permanência em um país onde a língua de estudo é a principal língua de interação porque, nesse caso, o estudante é obrigado a lançar mão de todas as estratégias possíveis para comunicar.

A essa pergunta podem ter respondido de forma positiva também os brasileiros com o período que viveram no país de origem, mas isso não interfere nessa análise de dados, visto que o interesse é verificar o período de permanência em países lusófonos.

Mais do que a metade dos informantes (77%) nunca estiveram nesses países, por outro lado, é bastante considerável o número de informantes que estiveram, por menos de seis meses, em um país lusófono (30,23 %). A questão não apurou se estes estudantes estavam ligados a uma permanência informal, como turista ou se estariam integrados no programa Erasmus+. No entanto 30% dos participantes do questionário participaram do projeto Erasmus+ de alguma forma.

Gráfico 1: Estadia em um país lusófono

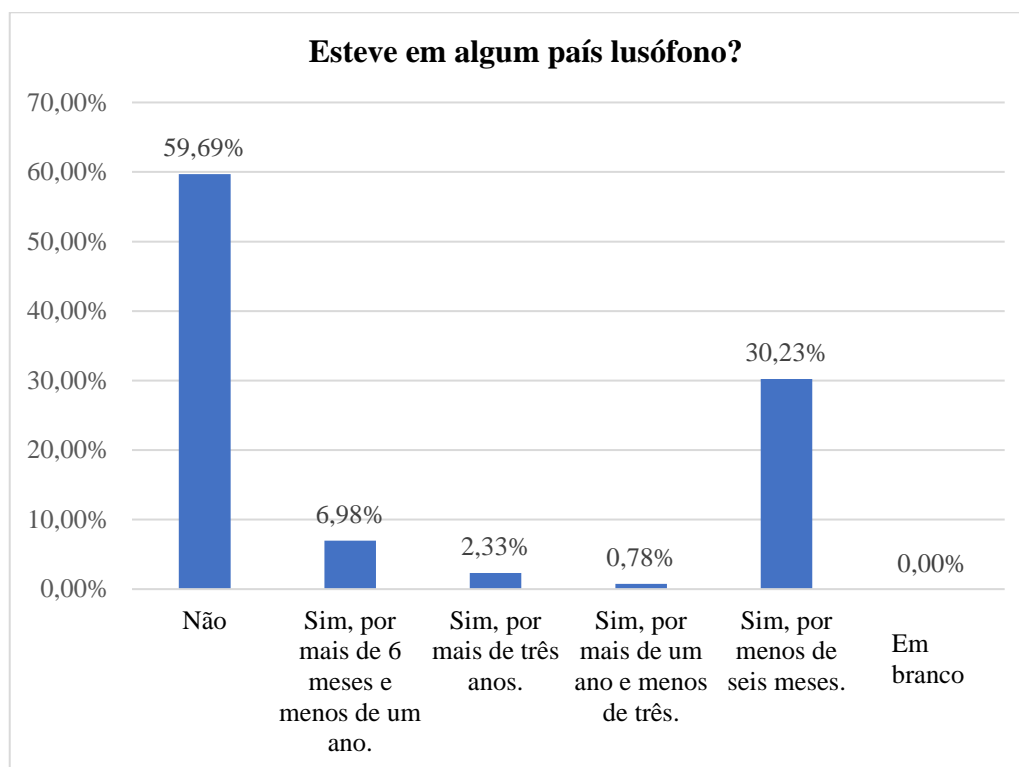
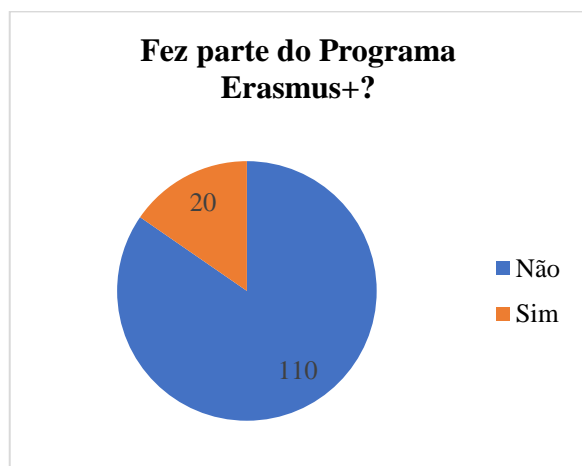


Gráfico 2: Participação Projeto Erasmus+



2.3 Contato com a comunidade lusófona na Itália

Gráfico 1: Contato comunidade lusófona



O número de estudantes que indicaram ter tido contato com a comunidade lusófona é considerável (38%), o que enfatiza mais uma vez que o professor deveria considerar esse tipo de aquisição nas reflexões linguísticas na sala de aula. O aluno dessa forma pode ter tido contato com variantes do português, não presentes no manual e pode compreender melhor as explicações feitas pelo docente, além disso, pode usar expressões e vocábulos novos para o docente e apresentando-os em sala de aula, enriquecem o seu conteúdo. Outra forma de motivar o contato é criando eventos de interação entre lusófonos e falantes de outras línguas, esse tema será tratado mais adiante.

Tabela 11: Tipo de relação com a comunidade lusófona

Caso afirmativo, que tipo de relação?	Número de respostas
Amigos	32
Colegas de Trabalho	10
Companheiro/a, Marido/Esposa, Namorado/a	07
Frequento aulas de Capoeira/ Samba/ Kizomba	01
Parentes	07
Vizinhos de Casa	01
Trabalho com países Lusófonos	03
Outros	12

É importante considerar também que essa forma de interação motiva o interesse pela língua estrangeira. De fato, muitas pessoas começam a estudar português porque têm amigos lusófonos ou apenas porque fazem capoeira. Acredita-se que motivar a interação com falantes

de português em Itália seja um recurso importante para a aprendizagem e será sempre uma mais valia desenvolver atividades que permitam essas trocas linguísticas entre os estudantes.

2.4. Figuras de referência

Esta pesquisa foi estabelecida com informalidade a fim de resgatar, confrontar e aferir as práticas de reflexão em diário, caracterizando-as a elas e à narrativa das práticas e experimentos e a relação com o ensino da língua portuguesa nas universidades italianas. A pergunta desse questionário: “Qual foi/ foram a(s) sua (s) figuras de referência?”, foi inserida a fim de se observar as figuras de referência para os estudantes em contexto de sala de aula, sobretudo a percepção do estudante em relação à distinção entre professor/leitor⁴⁰, sem requerer uma avaliação dos mesmos, e em contexto extraclasse: quantos se consideram autodidatas ou que consideram o contributo de amigos e parentes.

Como demonstra a tabela abaixo, a resposta mais comum foi de um professor e um leitor (41,2%). Isso leva à conclusão de que, na maioria dos casos, os dois papéis são bem definidos. Um percentual considerável não teve leitor (19%), dos quais 8,4 % apenas 1 professor e 22,9% mais do que um. Ressalta-se a questão dos professores a contrato que podem ser docentes de língua materna portuguesa e é a situação frequente em muitas universidades.

É importante recordar que 34 dos informantes estudam no primeiro ano, o que justifica a presença de apenas um leitor e um professor. Em relação ao contexto extraclasse, 22,1% responderam amigos, parentes, cônjuges, o que reforça a ideia de que o contato com lusófonos contribui positivamente para a aquisição do português, enquanto o 5,34 % esteve em um país de língua portuguesa e 1,5 % se consideram autodidatas. A maioria dos questionários foi aplicada pelos professores em sala de aula, portanto era previsto um baixo número de autodidatas, mas esse dado foi importante para outras questões aqui discutidas.

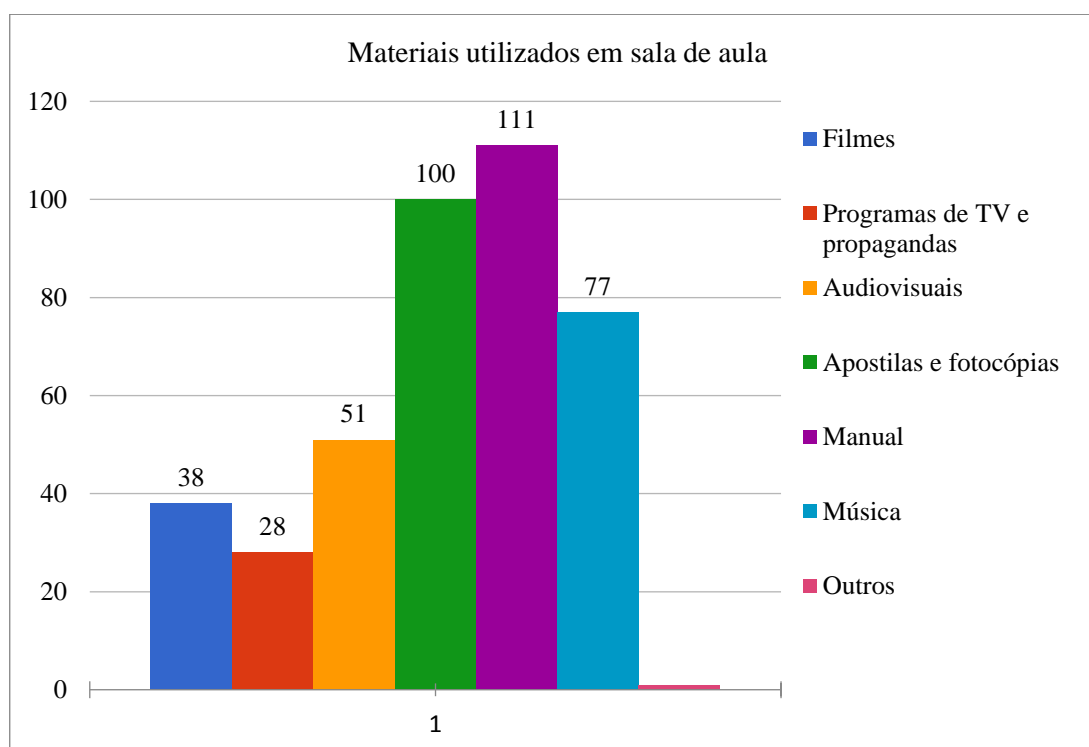
⁴⁰ Conforme explicado no capítulo 1, o estudante universitário que frequenta os cursos citados nesse questionário deveria ter duas figuras de referência para a aprendizagem do PLE: o professor de língua, geralmente italiano, que faz referência ao departamento e geralmente atua nas licenciaturas na área de Letras ou Línguas estrangeiras e o leitor, geralmente tem a língua alvo como língua materna, faz referência ao Centro de Línguas do Ateneo (CLA) e pode ensinar estudantes de diversos cursos de graduação.

Tabela 12: Tabela sobre as figuras de referência

Quais foram as suas figuras de referência?	Número de respostas
Apenas um professor	11
Mais do que um professor	12
Um professor e um leitor	54
Um professor e mais do que um leitor	05
Mais do que um professor e mais do que um leitor	30
Apenas um leitor	01
Amigos, Parentes	29
Estive em um país de língua Portuguesa	07
Fui autodidata	02

2.5. Material didático usado em sala de aula

Gráfico 4: Material didático utilizado em sala de aula



As respostas aos inquéritos comprovam que a maioria dos professores e leitores de PLE nas universidades italianas ainda adotam manuais como principal material didático (84,7%), com apoio de apostilas e fotocópias (76,3%), música (58,7%) e audiovisuais (38,9%). Esses dados corroboram os obtidos pela já referida pesquisa de Cecilio (2013), segundo a qual 76% dos professores adotam manuais.

Um dado que difere dessa pesquisa de 2013 é que nessa 68% dos manuais publicados

adotados foram publicados na Itália e na presente pesquisa (vide tabela abaixo), observou-se que a maioria dos manuais adotados foram publicados em Portugal. Ainda que não tenha sido um tema desta pesquisa, uma justificativa para isso poderia estar ligada ao fato de que, geralmente, os manuais são adotados pelos leitores, os quais preferem manuais do próprio país de origem.

Houve também uma atualização nas edições dos manuais portugueses. A primeira edição de *Português em foco*, um dos mais adotados, é de 2015; os manuais brasileiros por outro lado, além de terem poucas citações, foram editados há mais de 20 anos, o que corresponde ao que foi observado por Cecilio (2013) em relação à dificuldade dos leitores brasileiros em encontrar material.

Os dados obtidos com os presentes questionários foram fundamentais para a doutoranda poder conhecer novas propostas como a de “Hoje em dia”, que propõe as variantes do PB e PE, ou mesmo a edição da “Gramática Ativa” versão brasileira, embora nas respostas não foi aferida qual a versão da “Gramática Ativa” tenha sido adotada.

Nesse estudo não cabe fazer uma análise desse material, mas acredita-se que seja um bom tema para um estudo futuro. A grande maioria dos estudantes considera importante o uso dos manuais. Em uma escala de 1 a 5, 41,1% deram a nota 4 e 29,8% nota 5, o que demonstra que a proposta docente está de acordo com o interesse dos estudantes.

Tabela 13: Livros de Textos mencionados nas respostas do questionário da presente pesquisa:

Ano/nº informantes	Título	Autor	Editora
2015 (1ª ed) 2017 (1ª ed stampata.) 26/111	<i>Português em Foco I</i>	Coelho, Luísa e Oliveira, Carla. Casteleiro, João Malaca (org.)	Lisboa, LIDEL
2015 1ª ed. 11/111	<i>Corso di brasiliano</i>	Lanciani, Giulia; De Souza Faria, Carla Valéria e Pippa, Salvatore.	Roma, Hoepli
2016 2/121	<i>Corso di brasiliano 2</i>	Lanciani, Giulia; De Souza Faria, Carla Valéria; Pippa, Salvatore.	Roma, Hoepli
2002 (1ª ed.) 24/111	<i>Português XXI</i>	Tavares, Ana	Lisboa, LIDEL
2006 (1ª ed.) 05/111	<i>Aprender Português</i>	Oliveira, Carla; Coelho, Luísa e Ballman, Maria José. Casteleiro, João Malaca (org.)	Lisboa, TEXTO EDITORES
1997 17/111	<i>Gramática Ativa I</i>	Coimbra, Isabel e Coimbra, Olga Matos	Lisboa, LIDEL
2013 3/111	<i>Gramática Aplicada</i>	Coelho, Luísa; Oliveira Carla; Casteleiro, João Malaca (org.)	Lisboa, TEXTO EDITORES
1981 1/111	<i>Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros</i>	Lima, Emma Eberlein Oliveira Fernandes e Iunes, Samira Abirad	São Paulo: EPU
2008 2/111	<i>Novo Avenida Brasil,</i>	Eberlein, Ema Oliveira Fernandes; Rohrmann, Lutz; Ishhara, Tokiko; Iunes, Samira Abirad e Bergweiler, Cristián González	São Paulo, EPU
2008 1/111	<i>Via Brasil</i>	Lima, Emma Eberlein Oliveira Fernandes e Iunes, Samira Abirad	São Paulo, EPU
2016 1ª ed. 4/111	<i>Hoje em dia</i>	Malcata, Hermínia e De Sousa, Renato Borges.	Lisboa, LIDEL
2011 1/111	<i>Português Atual I</i>	Silva, Marta	Lisboa, LIDEL

Sempre em relação ao uso dos manuais, a seguinte pergunta foi elaborada para se compreender o grau de autonomia dos estudantes:

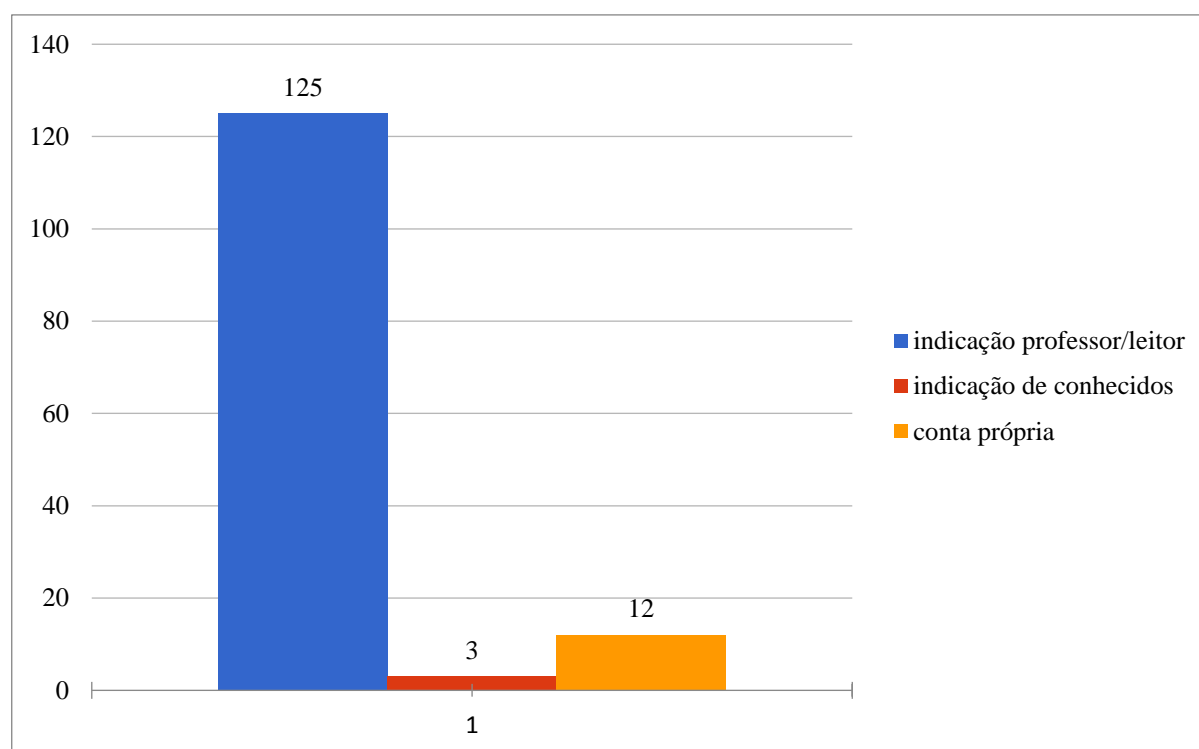
Você adotou algum Manual?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, porque o professor/ leitor indicou
- Sim, por conta própria.
- Sim, por indicações de conhecidos.
- Não
- Adotei apostilas e fotocópias indicadas pelo professor.
- Outro:

e foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 5: Grau de autonomia dos estudantes



Observa-se que a grande maioria, (95,4%), usa o manual apenas por indicação do professor. Apesar de ser um recurso didático muito utilizado, o manual é usado, sobretudo com indicação de um docente.

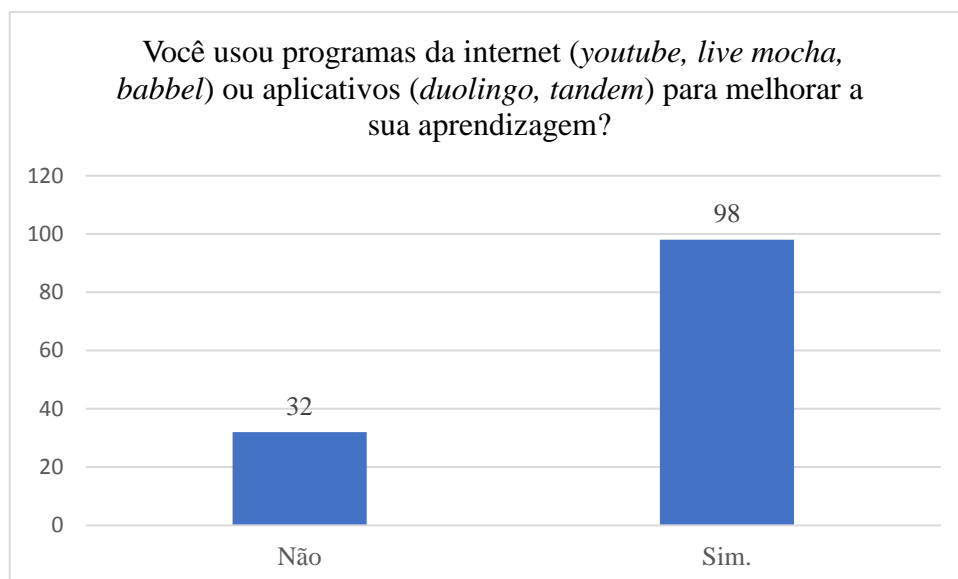
2.6. Recursos extraclasse para melhorar a aprendizagem

A) **Uso da Internet:** Internet é uma palavra com muitos significados: foi até

mesmo difícil elaborar uma pergunta com respostas simples que englobasse tudo o que significa usar a Internet. Por isso, foi feita uma pergunta com exemplos diversos: Youtube, *Live Mocha*⁴¹, *Babbel*⁴², *Duolingo*⁴³ *Tandem*⁴⁴, especificando apenas os aplicativos das outras modalidades virtuais. Em linguística aplicada prefere-se o termo “novas tecnologias” (Balboni, 2015), mas não foi usado nesse trabalho porque poderia ser muito vago para os estudantes.

Não foi possível especificar todas as alternativas nas respostas, porque há uma grande variedade e há sempre algo novo. Além disso, a autora não conhecia muito dos recursos apresentados, portanto colocaram-se exemplos para dar uma ideia e uma resposta aberta para que o estudante especificasse o que usa. O número de respostas afirmativas foi alto, mais do que 74,8%:

Gráfico 6: Uso da Internet para a aprendizagem



Todavia, é importante considerar a diferença desses meios, por isso foi decidido dividir os informantes em dois grupos principais:

Grupo 1: Cursos de estudo autônomo / autoaprendizagem

⁴¹ Criado em 2007 e atualmente não está mais ativo. Teve cerca de 12 milhões de usuários registrados e um grande sucesso como instrumento para a aprendizagem de 38 línguas diversas.

⁴² *Babel* é um sistema *online* para a aprendizagem de 15 línguas, disponível tanto como aplicativo, como no computador, baseado como uma reelaboração mais econômica do programa *online Rosetta Stone*.

⁴³ *Duolingo* é ao mesmo tempo um método e uma plataforma *online* de tradução de texto *crowdsourced*, um método e uma plataforma online de tradução. Foi lançado em junho de 2012 e em 2014 já contava com 25 milhões de usuários. É um programa completamente gratuito. Fonte: V. Tom Simonite, *The Cleverest Business Model in Online Education*, Technologyreview.com, 29 novembro 2012

⁴⁴ Site gratuito que permite a conversação com falantes nativos de outras línguas.

Entende-se como cursos de estudo autónomo aqueles que utilizam ferramentas e suportes para a aprendizagem que não requerem a intervenção de um professor ou mediador no estudo de uma língua estrangeira. Geralmente, são vídeos de aulas apresentados no *youtube* ou aplicativos com atividades para a aprendizagem de um idioma. Muitas vezes esses recursos são utilizados de forma complementar o tempo em que se frequenta um curso de línguas. Com relação aos questionários aplicados, resultaram as seguintes informações:

- ***Youtube***: 60,3% dos informantes usam *Youtube* para melhorar a aprendizagem; há inúmeras possibilidades de usar esse recurso, sobretudo para cursos⁴⁵ realizados por *youtubers* de diversas formas, sobretudo como aulas virtuais, às quais o aluno pode assistir quantas vezes quiser para aprender regras de gramática, melhorar o léxico, etc.

- ***Duolingo, Memrise, Babel, Live Mocha, Learn 50 languages***: Mesmo número de usuários do que *Youtube* (60,3%). Esses programas são usados como aplicativos para celular, para reforçar o léxico e repetir as estruturas da língua. Geralmente traduzidos da língua inglesa e com método estrutural de se repetir estruturas, são apreciados por quem gosta de aprender diversas línguas ao mesmo tempo, comparando as estruturas. Alguns desses aplicativos, como o *Duolingo*, têm desenvolvido também jogos *online*, portanto aprendizagem por meio de jogos (gamefication), e encontros interativos. Essa última possibilidade de interação será comentada mais adiante.

Alguns estudantes fizeram referência a aplicativos de social network: *Facebook, Instagram*. Esses dados não foram usados na presente tese, embora se acredite que esses aplicativos de socialização oferecidos pela rede, também são recursos que podem ser aproveitados para o ensino aprendizagem do PLE. Observa-se, no entanto, que mudam continuamente e têm inúmeras possibilidades de uso, portanto, merecem um estudo à parte que não cabe no presente trabalho.

Grupo dois: Meios de interação

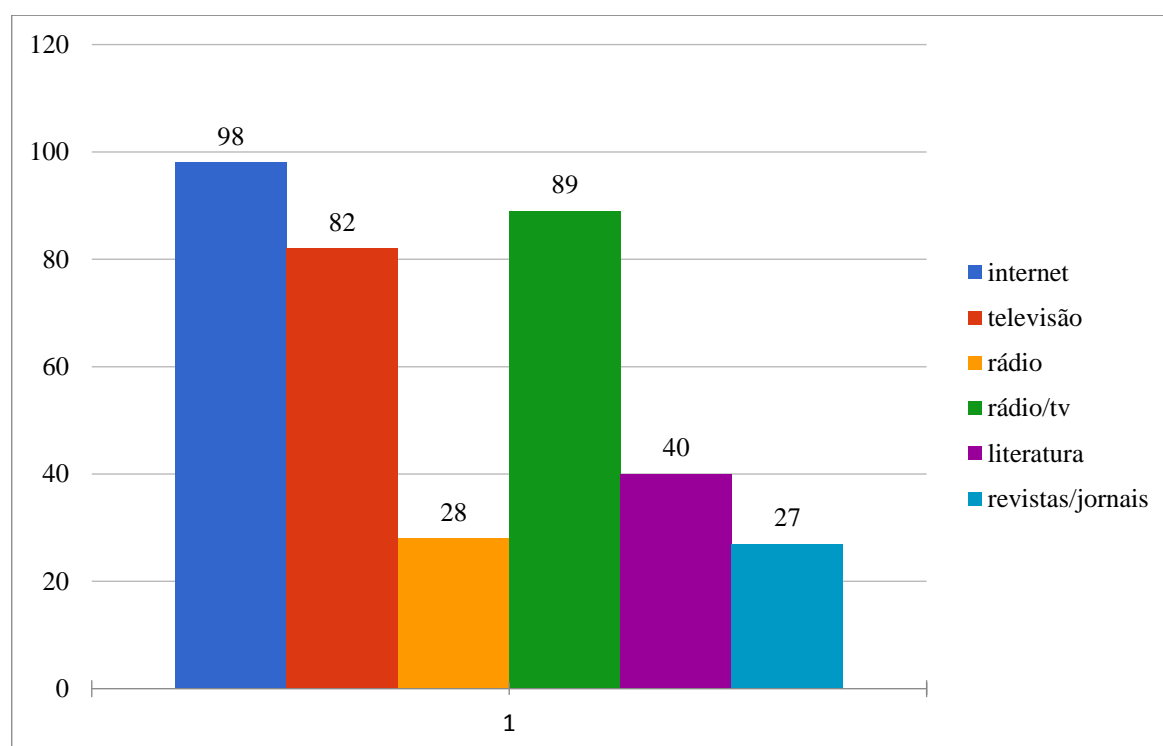
A) ***Tandem, Italki, Hello Talk, We Speke, Live Mocha, Hi Native, Interpals***: esses programas criam a possibilidade de interagir virtualmente, e às vezes presencialmente como no caso do Tandem, com falantes da língua – alvo. Certamente é uma maneira

⁴⁵Há uma grande variedade de cursos de português oferecidos no site *Youtube*. A doutoranda fez uma pesquisa sobre esses cursos, a qual foi apresentada no VI SIMELP-2017, e observou que esses cursos geralmente são oferecidos por falantes nativos de português sem formação em didática, ou mesmo em línguas estrangeiras. Todavia esses cursos têm uma boa audiência.

inovadora de se aprender a língua. Interagir motiva a criação da mensagem e possibilita uma aprendizagem de léxico, expressões, aspectos culturais diversos, etc.

Dos informantes, 65% usa esse tipo de recurso. Observa-se que os estudantes que usam esse aplicativo demonstram um grande interesse pela língua falada o que sugere a necessidade de espaço na aula para se discutir esse tema. Os informantes ilustraram diversas modalidades de se aproveitar a internet, apontando a necessidade de pesquisa desses instrumentos a fim de utilizá-los como atividades ou como formas de acompanhamento dos estudantes.

Gráfico 7: Uso de recursos extra classe

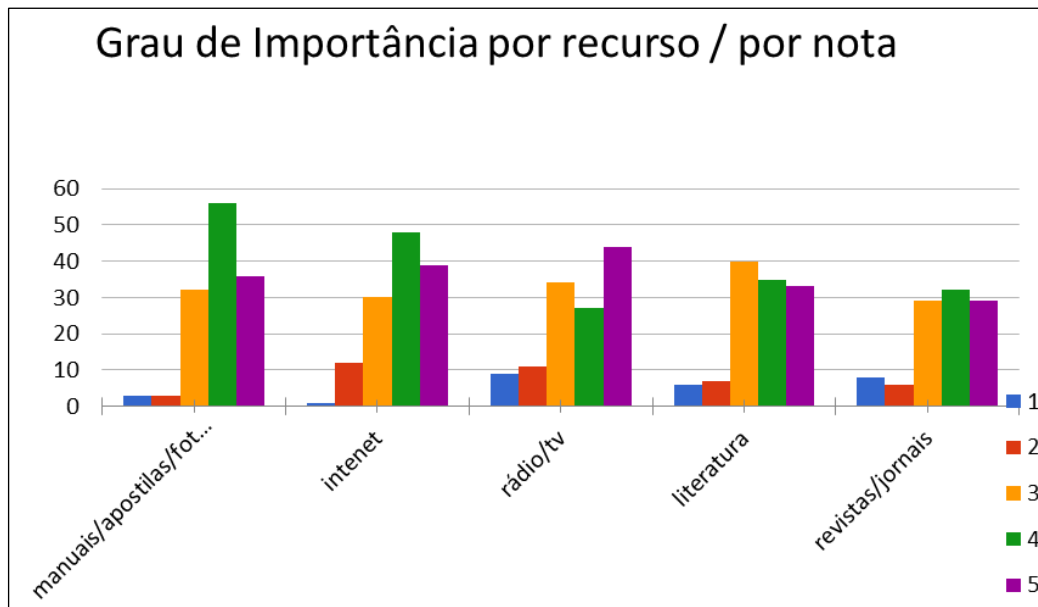


B) Percepção de TV, rádio, cinema, jornais e revistas: O número de estudantes que assistem televisão (62,5%), ouvem rádio (21,3%), lêem jornais e revistas (20,6 %) em língua portuguesa é considerável, o que sugere a importância dos mesmos, sobretudo em concordância com as atividades orientadas pelo docente.

C) Leitura de textos tanto em livros como em *ebook*: embora a literatura portuguesa não seja oferecida em todos os cursos disponibilizados pelos departamentos referentes aos cursos de línguas estrangeiras, e dos quais a maior parte dos informantes faz parte, 30,5 % das respostas aos questionários foram afirmativas. Uma justificativa para esses dados é a

separação entre as disciplinas de língua e literatura nas universidades. Vista a importância da literatura na aprendizagem seria oportuno motivá-la.

Gráfico 8: Importância dos recursos para a aprendizagem



O gráfico acima representa a importância dada pelos estudantes aos recursos apresentados anteriormente. Para cada um desses foi feita a pergunta:

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que (nome do recurso) contribua para a sua aprendizagem?

Observa-se que, embora poucos estudantes tenham declarado usar a literatura para enriquecer a própria aprendizagem, a grande maioria reconhece a importância da mesma, atribuindo-lhe os valores máximos.

Ainda que o questionário tenha contribuído para um modesto levantamento qualitativo, seus resultados apontam para a importância do docente em conhecer as necessidades dos estudantes a fim de encontrar alternativas para melhor atendê-las.

Capítulo 3: Análise de manuais de PLE: perspectiva da didática das línguas modernas

O presente capítulo foi inserido nessa tese em um segundo momento, depois da análise dos questionários discutidos anteriormente. Observou-se que ainda se dá muita importância a esse tipo de material e, das respostas dos alunos, foi possível conhecer publicações recentes, as quais vão ao encontro ao novo contexto de ensino/aprendizagem do PLE. Para essa análise foram escolhidos três livros citados nos questionários, referidos na tabela abaixo:

Tabela 14: Tabela dos manuais analisados

Referência	Ano de Publicação	Título	Autor	Editora
Manual A	2016 1ª ed.	<i>Corso di brasiliano 1</i>	Lanciani, Giulia; De Souza Faria, Carla Valéria e Pippa, Salvatore	Roma, Hoepli
Manual B	2018 1ª ed.	<i>Português em Foco 3</i>	Coelho, Luísa; Oliveira, Carla; Casteleiro, João Malaca (org.)	Lisboa, LIDEL
Livro A	2016 1ª ed.	<i>Hoje em dia ...</i>	Malcata, Hermínia (dir.) e De Sousa, Renato Borges	Lisboa, LIDEL

O manual “Corso di brasiliano” foi escolhido por ter sido publicado na Itália, com uma proposta voltada a estudantes universitários e, sobretudo, porque foi escrito por professores universitários de língua portuguesa. O segundo, “Português em foco”, foi escolhido por ter sido um dos manuais mais citados, e por ter a primeira edição mais recente; foi também dada preferência a um nível avançado, volume 3. O Livro A, “Hoje em dia”, foi escolhido pela sua proposta inovadora: aborda temas culturais, tanto de Portugal como do Brasil, pela beleza da sua diagramação e das ilustrações e pela seleção de textos autênticos. Esse livro tem um diferencial que o caracteriza, uma vez que apresenta uma proposta diferente de organização. Apresenta seu conteúdo através de unidades didáticas que podem servir de referência para o professor, constituindo-se em um livro-texto de apoio

Foram também contempladas as duas versões, portuguesa e brasileira, da “Gramática Ativa”, por ter sido a gramática mais citada e, principalmente, pela proposta de se adaptar a gramática em PE ao PB.

Tabela 25: Tabela das gramáticas analisadas

Referência	Ano de Publicação	Título	Autor	Editadora
Gramática A	2011, 3ª ed. 1997, 1ª ed.	Gramática Ativa 1	Coimbra, Isabel e Coimbra, Olga Matos	Lisboa, LIDEL
Gramática B	2012, 2ª ed. 2011, 1ª ed.	<i>Gramática Ativa 1</i> (versão brasileira)	Oberg, Lamartine Bião; Thuaudet, Carmen e Dellome, Valéria.	Lisboa, LIDEL

A fim de conhecer melhor essas publicações, e considerando que a maior parte dos livros citados foram publicados pela editora LIDEL em Lisboa, fez-se uma visita à sede dessa editora. Com a ajuda do diretor pedagógico, Marco Antunes, foi possível entender melhor a proposta dos editores, a seleção dos autores e dos projetos futuros.

Os livros dessa editora têm o logo do estatuto de “Empresa Promotora da Língua Portuguesa”, patrocinado pelo Instituto Camões.

Figura 5: Logótipo Empresa promotora da língua portuguesa



Seria oportuno, antes de tudo, fazer um esclarecimento sobre a terminologia usada no presente trabalho. O diretor pedagógico usava o termo “método” para os livros didáticos que são adotados como referência nos cursos de língua. Já no presente trabalho, vista a ambiguidade que o termo *método* pode trazer, deu-se preferência ao termo “manual”. O termo “gramática”, por sua vez, corresponde aos livros didáticos com uma adaptação simplificada da gramática normativa para o ensino do PLE. Este tipo de livro é usado como referência para se compreender melhor a estrutura da língua.

Geralmente, quando o professor adota um manual, organiza toda a programação didática de acordo com ele como referência. Isso facilita a continuidade didática, sobretudo quando feita por outros professores, mas, há também outras vantagens:

a) o manual serve como referência, tanto para o professor quando tem diversas classes, como para os estudantes, principalmente em caso de ausência;

- b)** as atividades propostas no livro podem ser usadas como tarefas de casa ou atividades extraclasse;
- c)** o estudante pode recorrer ao livro quantas vezes quiser para tirar dúvidas ou entender o programa estudado;
- d)** esse material propõe unidades didáticas já prontas e bem apresentadas, permitindo assim que o professor economize tempo na preparação das aulas e se evitem improvisações;
- e)** os alunos são acostumados com esse tipo de método, o que facilita a compreensão das atividades propostas e do percurso didático pelo docente.

Por outro lado, é difícil encontrar um manual que atenda a todas as necessidades do professor, e por isso infelizmente é comum que o professor elabore o seu próprio material, copiando partes de diversos manuais.

Acredita-se que para os manuais de PLE aplica-se o que Balboni (2015, p. 37) identificou na maioria dos manuais de língua italiana como L2 ou LE, ou melhor, que os mesmos ainda mantêm a tradição do método situacional do fim dos anos 60.

O método situacional foi desenvolvido em diálogo entre franceses e italianos e teve como pesquisadores de referência: Arcaini, Freddi, Cambianghi e Titone e, de certa forma, traduz a lógica que os ingleses chamavam de 3 P (ou seja, “presentation, practise, production”). Tal método conserva alguns elementos da abordagem estruturalista do fim dos anos 1950’, seja para os exercícios, seja quando propõe as estruturas gramaticais ou lexicais contextualizando-as dentro de situações: no mercado, no restaurante, etc o que justifica a denominação “método situacional”. De forma geral, esses manuais apresentam as seguintes características⁴⁶:

- a)** essas unidades têm um bom para texto: imagens, legendas que são fundamentais para contextualizar a situação social descrita;
- b)** diálogos gravados, atualmente em CD ou *links* de acesso *online*, para que o estudante possa ouvi-los diversas vezes;
- c)** uma versão segmentada do diálogo, assim o estudante pode repetir em grupo algumas frases e fixar a pronúncia e a entonação;
- d)** alguns *patterns drill* da tradição estruturalista, gravados para serem repetidos no laboratório linguístico ou em sala de aula. Esses tipos de exercícios são constituídos por

⁴⁶ Livre tradução e adaptação do texto original de Balboni (2015, pp. 37- 38).

uma série de sequências estímulo-resposta apresentadas com um ritmo acelerado, a fim de impedir uma reflexão consciente e de privilegiar uma memorização espontânea. São geralmente conhecidos como exercícios de fixação; esses são de três tipos:

a.1. sintagmáticos, que modificam a estrutura do sintagma, por exemplo;

b.1. paradigmáticos, que relacionam na memória, por exemplo, um verbo com um objeto: (“eu como, maçã”- “eu como uma maçã”, “eu como, damasco” – “eu como um damasco”);

c.1. combinados, que apresentam sequências sempre mais complexas (“eu como, pera, ontem” – “ontem eu comi uma pera”).

Fazem parte desse grupo exercícios de morfossintaxe, léxico e de fonética baseados em pares mínimos: pata/bata, cola/bola;

e) exercícios da tradição formalística, inseridos na parte de reflexão gramatical; esses exercícios geralmente são de transformação (“passe para o plural”; “complete com a forma correta do verbo entre parêntesis” etc.) ou de se completar lacunas;

f) textos de cultura e civilização, que provém da tradição de método de leitura (*Reading Method*), os quais, geralmente, são sem contexto, cheios de estereótipos e com conteúdos de pouco interesse.

Seria oportuno fazer algumas considerações sobre os tópicos d) e e) referidos anteriormente, isto é, sobre o uso de exercícios-padrão (*patterns drill*), considerados exercícios de tradição formalística.

A escolha do manual reflete também a preferência metodológica do professor. Muitos apreciam os exercícios estruturais porque acreditam que seja um modo de consolidar as estruturas gramáticas; outros aplicam apenas exercícios da tradição formalística para poder avaliar a compreensão do aluno.

Muitos estudantes admiram os exercícios de gramática, e alguns até preferem os estruturais porque são acostumados com esse método, e sentem a necessidade se exercitarem com esse gênero de exercício. O problema é que nesse caso, o conteúdo parece ser entendido, mas nem sempre é aplicado na interação linguística.

Em uma entrevista sobre gramática e ensino da língua portuguesa⁴⁷, Maria Helena Moura Neves comenta uma pesquisa feita a 170 professores de escola pública, do período de

⁴⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=miWiuV1xT3E&t=294s>

5^a a 8^a série. A primeira pergunta feita pela pesquisadora era: “Por que ensinavam português?”, e a resposta mais comum era, de forma resumida: “Para os alunos falarem e escreverem melhor”. Então, foi pedido que os professores lhe mostrassem cinco exercícios aplicados em sala de aula, a fim de se observar o que eles resultavam. Os exercícios propostos eram de: “sublinhar, classificar, substituir”, enfim, exercícios semelhantes aos propostos nos manuais de PLE.

Verificou-se que, com estes exercícios, os professores não conseguiam atingir o objetivo previstos, porque o resultado no final não tinha nenhuma relevância em termos de “falar e escrever melhor”. Concorde-se com Neves (2004), que esses exercícios não são eficazes porque sem um contato com o texto, sem uma análise em termos de produção e funcionalidade da língua não é possível interagir em língua estrangeira. Certamente todas as escolhas do professor podem ser adequadas, mas dependem do modo com são aplicadas, e depende do estilo de aprendizagem dos alunos.

As análises realizadas em resposta ao questionário utilizaram-se da experiência de ensino da autora desta tese, em sua atividade de análise e escolha de manuais e textos a serem adotados em cursos de PLE.

A tese de Cecilio (2013) também foi importante para essa análise, visto que a autora dedicou parte do seu trabalho na análise de alguns manuais didáticos, textos de didática de línguas estrangeiras. Os contributos de Balboni (2015) e de Custódio (2018) também foram oportunos por abordarem os temas aqui expostos.

Tendo em vista as considerações feitas por Balboni (2015, p.37), citadas anteriormente, foram estabelecidos os seguintes critérios para a análise dos manuais:

- a) motivo da escolha do manual;
- b) análise da proposta geral;
- c) apresentação gráfica e paratexto;
- d) organização das unidades didáticas;
- e) abordagem gramatical;
- f) *pattern drills* e exercícios de tradição formalística;
- g) textos de cultura.

Esses aspectos serviram como referência nessa análise, ainda que tenha sido contemplado apenas alguns pontos relevantes. Foi também levado em consideração a avaliação feita pela CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira), elaborado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e, portanto de PLE, bem como

as referências contidas no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua portuguesa para estrangeiros), elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para o PB.

O primeiro é dividido em níveis de proficiência de acordo com o *Quadro Comum Europeu de referências para as línguas*: CIPLE (A2), DEPLE (B1), DAPLE (B2), DAPLE (C1), DUPLE (C2); e tem como forma de avaliação exercícios específicos para temas gramaticais; o segundo, por sua vez, certifica quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior em uma única prova e tem como forma de avaliação apenas atividades de compreensão e produção de diversos gêneros textuais, e a utilização de textos autênticos utilizados neste tipo de exame.

Ambas formas de certificação reconhecem a importância da compreensão de textos autênticos e da produção textual. De fato, o uso de textos autênticos é importante na aprendizagem. Nesse âmbito, merece referência o estudo de Leurquin e Osório (2019) sobre a leitura de produção de textos nas aulas de PLE :

por entendermos que o texto tem um papel importante na comunicação, nas relações humanas, compreendemos que ele deva ser o foco para o ensino e a aprendizagem da língua em uso. (...) Assumimos a posição que os humanos se comunicam compreendendo e produzindo textos com formatos diversos de gêneros e que eles circulam em diversos suportes (Leurquin e Osório, 2019, p.62 e pp. 69-71).

É importante ressaltar, também, a importância de se enriquecer com os gêneros textuais. Certamente o estudante precisará de textos que sirvam para diversos contextos do seu cotidiano, fora da sala de aula.

3.1 Manual A

a) Motivo da escolha do Manual

Já foram feitas diversas referências a esse manual no presente trabalho, sobretudo em relação à apresentação do mesmo em Congressos, por professores referidos nessa tese. O Manual A merece uma atenção particular por ser o mais pertinente a essa pesquisa, sobretudo porque foi publicado na Itália e para estudantes italianos. Além disso, o título faz referência a uma língua brasileira, e os autores⁴⁸ são professores universitários de língua portuguesa:

⁴⁸ Giulia Lanciani (1935-2018) foi professora titular de língua e literatura na Universidade de Roma 3, reconhecida como pesquisadora sobretudo pela publicação de: *Profilo di Storia Linguistica e Letteraria de Portogallo* e, junto ao filólogo Giuseppe Tavani, *Grammatica portoghese*; Carla V. De Souza Faria: doutora e pesquisadora na Universidade Ca' Foscari de Veneza com inúmeras publicações no setor da linguística e da tradução; Salvador Pippa: doutor e pesquisador na Universidade de Roma 3; tradutor e intérprete com inúmeras publicações nesse setor;

b) Análise da proposta geral

Como foi já referido, o Manual A é direcionado a um público italiano, pois na introdução (p. XV) os autores enfatizam que seja direcionado a:

- Estudantes universitários itálofonos principiantes de língua e tradução portuguesa e brasileira;
- Estudantes de outras disciplinas, interessados pelo estudo da língua na perspectiva de intercâmbio universitário internacional;
- Operadores de organismos internacionais, profissionais e empresários que queiram estudar a língua brasileira por motivos profissionais.⁴⁹

Portanto, é direcionado a um público universitário ou de profissionais especializados; isso leva a entender que se trata de um manual com reflexões especializadas de difícil compreensão para um público mais amplo.

É fundamental que o manual em questão considere e faça uma abordagem específica para os falantes de italiano, e tenha como base um estudo comparativo entre a língua italiana e portuguesa porque as duas apresentam semelhanças que facilitam a compreensão, mas, ao mesmo tempo, essas semelhanças podem causar ambiguidade na compreensão. A apresentação do conteúdo desse livro, sobretudo gramatical, leva em consideração esse aspecto.

Outro aspecto relevante nesse livro é que seja em língua italiana o que, por um lado, pode parecer mais fácil na explicação de determinados assuntos, por outro, pode dificultar a aprendizagem e a fluência na LE. Uma discussão possível seria se, para a aquisição do PLE, sendo o manual oferecido em português, os estudantes se colocassem numa situação de usar diversas estratégias para a compreensão dos temas abordados. Nessa situação, a transferência (*transfer*) se colocaria como uma apresentação da língua dentro de uma proposta de contexto linguístico mais amplo.

Esse manual foi escrito por professores universitários de português e tem sido cada vez mais adotado como manual de referência em diversas universidades italianas. De fato, há uma abordagem linguística considerável, com estudos comparativos que influenciaram na escolha dos assuntos a serem tratados, e estudo sociolinguístico sobre as variantes do PB. É em base nesses estudos que os autores justificam a escolha do título. No próprio prefácio

⁴⁹ Tradução e adaptação da autora.

(*prefazione*) desse manual (p. XV) os autores explicam a escolha linguística (negrito da nossa responsabilidade):

il Corso di brasiliano segue un approccio che, lungi dall'essere rigidamente normativo, parte dalla língua in uso, nella sua espressione orale e scritta. **Sappiamo che il brasiliano parlato dalla gente varia**, in modo più o meno marcato, in base a fenomeni che hanno a che vedere con la provenienza geografica e soprattutto con l'identità socioculturale dei parlanti. Naturalmente, in linea con ciò che la teoria didattica prevede nelle fasi dell'apprendimento della língua straniera, **abbiamo dovuto stabilire delle norme generali**. (Lanciani e Pippa, 2016, p. XV)

c) **Apresentação gráfica e paratexto**

A apresentação gráfica não é relevante, mas isso torna o livro mais econômico, o que é uma boa justificativa, portanto não há fotografias, mas todas as unidades começam com um desenho branco e preto, relacionado ao texto para se introduzir o tema. Por exemplo, diante da imagem de duas pessoas que se cumprimentam, antes de ler o texto relativo à essa imagem, o professor pode tentar criar com os estudantes diálogos do mesmo contexto.

Um aspecto interessante a ser comentado é a foto da capa do volume 1, onde a ilustração escolhida tem como tema a dança *frevo*, um gênero musical surgido em Pernambuco, e bem conhecida também como dança folclórica e grande atração do carnaval do Brasil. No volume 2, a escolha traz uma foto do centro histórico de Salvador, primeira capital do Brasil, com arquitetura de forte influência portuguesa, o que pode ser tema de conversação em sala de aula, inclusive a questão da própria variação do português brasileiro, particulares de cada uma das suas regiões.

d) **Organização das unidades didáticas**

A organização das unidades didáticas faz-se de acordo com o *Quadro Europeu de Referências para as Línguas*, para os níveis A1 e A2. Há uma apresentação fonética consistente. A organização do conteúdo é adequada para estudantes de língua materna italiana. Há uma apresentação sólida do léxico relativo a cada unidade: nacionalidades, profissões, etc. Todas as unidades começam com um diálogo que pode ser ouvido diversas vezes com a ajuda do CD ou Mp3.

Depois da primeira audição fazem-se os exercícios de compreensão do texto. Logo em seguida, o estudante é convidado a ler o diálogo ouvido e, caso tenha os instrumentos adequados, a gravar a sua própria leitura a fim de exercitar a pronúncia e poder ouvi-la.

A segunda audição é mais lenta, para ser usada como uma espécie de ditado, porque o estudante é convidado a transcrever o texto. Parte-se, então, para a reflexão gramatical a partir do texto.

Há uma justificativa para essa escolha: esse é o método mais usado nas escolas e, portanto, os estudantes estão acostumados e organizam o próprio percurso conforme o costume. De fato, pode acontecer que com a mudança de método, o estudante se encontre em dificuldade, “perdido” e peça a adoção de um manual nesses métodos.

É fundamental, nesse caso, que o professor não siga as unidades de forma linear e acrescente material de apoio, porque no caso contrário, o estudante não compreende a função de seguir as aulas e prefere usar o manual de forma autônoma. É importante ressaltar também que esse tipo de manual é indicado também como curso de autoaprendizagem.

Em uma entrevista⁵⁰ sobre a linguística funcional, Luís Carlos Travaglia, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, fala sobre a mudança da língua de acordo com novos recursos de expressão; reconhecem-se as diversas mudanças linguísticas proporcionadas pelo uso de recursos como *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram*, comunicação feita por imagens, *emoticons*, frases curtas, abreviações, e se os estudos linguísticos avançam nesse sentido, ainda há poucos recursos na aplicação desses estudos para o PLE, sobretudo em material impresso como os manuais.

Vista a mudança rápida, é difícil criar unidades apropriadas, principalmente porque essas teriam que ser atualizadas continuamente. Um exemplo são as apresentações; é oportuno questionar-se se atualmente as pessoas se apresentam como no texto: “Meu nome é Beatriz, e o seu?”

Além disso, algumas situações caíram em desuso, com o advento do celular; não há mais diálogos telefônicos como: “Fulana está? Não, quer deixar recado?” Ou mesmo criar situações em agências de viagens.

Por outro lado, os autores procuraram criar diálogos o mais próximo possível da língua falada, usam expressões atualizadas e fazem reflexões pertinentes.

e) **Abordagem gramatical**

A abordagem gramatical é a parte mais relevante do livro. De fato, como foi comentado no capítulo 1 da segunda parte do presente trabalho, parte dos estudos são reflexões direcionadas a um público que tem o italiano como língua materna, de estudantes universitários, portanto, com interesse por reflexões linguísticas baseadas em estudos linguísticos, principalmente de linguística comparada e sociolinguística.

⁵⁰ Travaglia video <https://www.youtube.com/watch?v=woq2QooFRsc&t=193s>, MINUTO, 5.12

Há reflexão gramatical em todas as unidades como parte do trabalho do texto apresentado. Aqui ilustramos alguns exemplos com importância objetiva na forma de se comunicar com cortesia e as variações entre língua culta e língua informal:

a) **Pronomes pessoais em situações de cortesia e informalidade**

Na Unidade 1 (p. 22) há uma reflexão sobre o uso do pronome de cortesia “você”, em discursos informais e a alternativa dos vocativos: “o senhor/a senhora” para discursos formais. De fato, esse é um tema de interesse porque na língua italiana usa-se pronome de cortesia “Lei” em discursos formais com o verbo na terceira pessoa, e o pronome de segunda pessoa “tu” é usado normalmente em discursos informais. O uso do pronome de cortesia é muito importante na interação e o uso inadequado pode criar problemas na comunicação, portanto, os estudantes têm muito interesse em saber fazer essa distinção no português.

b) **Pronomes pessoais na função de sujeito**

Sabe-se que no PB é sempre menos comum o uso dos pronomes de segunda pessoa, tanto no plural como no singular, como previsto na norma culta. Por esse motivo, alguns manuais de PLE publicados no Brasil ao inseri-los, “tu” utiliza “você” e “vós” como “vocês”, ainda que fazendo referência a essa singularidade em relação à língua culta. O uso dos outros pronomes apresenta menos particularidades. Portanto, o quadro pronominal limita-se, em termos gerais, aos pronomes:

Tabela 16: Quadro pronominal

Eu
Você
Ele, ela
Nós
Vocês
Eles, Elas

Certamente, é oportuno conhecer essas variantes, uma vez que em algumas regiões do Brasil, a segunda pessoa, especialmente do singular, o “tu” fazem parte do cotidiano além de ser constante no português de Portugal.

Outro aspecto importante é o uso da locução pronominal “a gente” para a primeira pessoa do plural, com o verbo flexionado na terceira pessoa do singular: “A gente (nós – coletivo singular), não mora aqui. Na Unidade 2 (p. 44-45) do Manual A, é feita uma explicação detalhada sobre o uso do pronome *a gente* partindo de um diálogo e com exercícios direcionados e, na página 46, é feita uma explicação detalhada sobre os pronomes pessoais retos considerando também os pronomes de segunda pessoa. O resumo final, em forma de gráfico, é apresentado de forma semelhante:⁵¹

⁵¹ O conteúdo das tabelas 17 e 18 está colocado conforme proposto no texto do Manual A.

Tabela 17: Tabela dos pronomes pessoais retos, conforme Manual A (p. 46)

Persona	Brasiliano	Italiano
1 ^a sing.	Eu	Io
2 ^a sing.	Você/ O senhor /A senhora	Tu /Lei
3 ^a sing.	Ele/ Ela	Lui/ Lei
1 ^a plur.	A gente	Noi
1 ^a plur.	Nós	Noi
2 ^a plur.	Vocês/ Os senhores/ As senhoras	Voi
3 ^a plur.	Eles/ Elas	Loro

Depois, há uma apresentação dos pronomes de segunda pessoa:

Tabela 18: Tabela dos pronomes pessoais retos, conforme Manual A (p. 46)

2 ^a sing.	Tu	<i>Tu</i>
2 ^a plur.	Vós	<i>Voi</i>

Com explicação de uso que merece referência:

A forma **tu** ha un impiego piuttosto ampio in alcune zone geografiche del Brasile e a livello di determinati strati sociali e contesti comunicativi. Tuttavia bisogna segnalare che può comparire sia con la seconda (**tu falas**) che con la terza persona (**tu fala**). Il **vós**, invece, è presente quasi esclusivamente in contesti religiosi. (Manual C, p. 46)

Nessa apresentação consideram-se os casos de uso do pronome de segunda pessoa **tu** com o verbo na terceira pessoa, e o uso do pronome **vós** em contextos religiosos. Não foi verificada uma apresentação tão detalhada dos pronomes pessoais do caso reto em nenhum dos manuais analisados, ou mesmo de conhecimento da autora. Observa-se que todas as indicações e reflexões são feitas em língua italiana, já que

Lo scopo di tale approccio è agevolare la comprensione degli studenti principianti e soprattutto di coloro che intendono affrontare del brasiliano autonomamente, in modalità di auto apprendimento (Prefazione, p. XV)

f) *pattern drills* e exercícios de tradição formalística

Como se pode observar das ilustrações esses exercícios, inclusive os *pattern drills*, são muito frequentes no manual porque, como afirmam os autores, servem para: “memorizzare e di reimpiegare parole ed espressioni, di fissare le regole”.

g) *textos de cultura*

Todas as unidades têm uma parte de cultura, como o título: “Conosciamo il Brasil”, que abordam temas importantes para o estudante com a divisão federativa do Brasil e os países nos quais se fala o português. Trata-se de textos informativos. Considera-se que o manual apresenta uma escolha adequada e diversificada de temas, onde os textos são adaptados de acordo com o nível proposto.

3.2 Manual B

a) motivo da escolha do manual

Esse manual foi selecionado por ter sido um dos mais citados nas respostas dos questionários e com a 1ª edição mais recente (2018). De fato, (23,4%) dos informantes o adotam.

Nas respostas dos questionários não foi indicado o volume, mas como a estrutura e o método não mudam de um volume para outro, preferiu-se usar o volume 3 porque há poucas propostas de manuais para níveis B2 e C1, o que comporta uma necessidade de conhecer que aspectos linguísticos são ressaltados nesses níveis.

b) análise da proposta geral

O público alvo não é determinado, portanto pode ser adotado por falantes de qualquer língua, tanto em contexto de PLE, como de PL2. A organização do conteúdo para todos os volumes está de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QEER); o volume 3 estaria no nível B2. Os textos são produzidos por falantes nativos da norma padrão do Português Europeu.

O manual tem uma abordagem comunicativa e é dividido em 12 unidades, as quais apresentam: **textos escritos**, com a gravação *online*; **aspectos gramaticais** com regras e exercícios; **exercícios de compreensão oral** a partir de textos gravados e **exercícios de produção oral**. Observa-se que a diferença principal desse método para o situacional é que as unidades didáticas não começam com um diálogo, mas com um texto. Esses textos, por sua vez, são adaptados de textos de jornais ou revistas e tratam de aspectos da cultura portuguesa.

c) apresentação gráfica e para texto

Não há ilustrações na capa, o que possibilita uma imagem neutra do conteúdo, sem estereótipos. Há uma bela diagramação e é rico de imagens que podem ser usadas tanto na compreensão do conteúdo textual como para atividades de conversação e contextualização.

Tudo então torna-se importante para se entender a construção do sentido em um texto, nesse âmbito merece referência o estudo de Osório e Ito (2008), os quais levam também em

consideração os componentes visuais relacionados ao texto ou paratexto, de acordo com estudos relativos à discussão e concepção da multimodalidade propostos por Kress e van Leeuwen (1996, como citado em Osorio e Ito, 2008). Por *multimodalidade* se entende as diversas formas de representação que compõem uma mensagem. Ela tem base e se desenvolve na esfera da Semiótica Social que ultrapassa o campo da linguagem escrita, onde outros diversos fatores interferem e dando sentido à comunicação da mensagem, numa perspectiva de provoca interesse. Osório e Ito asseveram:

Considerando a Teoria da Semiótica Social, a língua é vista como parte integrante de um contexto sociocultural mais amplo da linguagem, no qual a cultura é percebida como um constructo social. Assim, o enfoque multimodal pretende entender praticamente todas as formas de representação que estão inseridas no texto, num mesmo empenho metodológico que a análise do Discurso é hábil em realizar no texto linguístico. (Kress, Leite-Gracia e Van Leeuwen, 2000 como citado em Osorio e Ito, 2008, p.100).

Nesse sentido, a proposta gráfica do material didático é estratégica e mais que ilustrativa, busca despertar um ponto de interesse, e como afirmam Osorio e Ito (2008), têm como objetivo provocar uma sensação e sentimento,

Relembrando que o conceito de interesse usado por Kress é elementar na definição da Semiótica do Discurso, assim, o “interesse” em representações aptas e numa comunicação efetiva significa que os produtores de signos selecionam e elegem significantes (modos) apropriados para expressar significados (sentidos) de maneira que a relação estabelecida entre significante e significado não consista num resultado arbitrário, mas provoque no leitor um sentimento, uma sensação (Osorio e Ito, 2008, p.104).

O tema da presente tese não é a análise dos manuais de PLE, portanto não há possibilidade de analisar todos esses aspectos de forma profunda, levando, no entanto, em consideração essas observações. No entanto, reconhece-se a importância das mesmas, e seria oportuno que o professor as tivesse em consideração na escolha dos manuais, e mesmo em sala de aula, nas atividades de compreensão e produção textual.

d) Abordagem gramatical

Como foi já referido, havia um interesse em se observar nesse manual qual é o conteúdo gramatical indicado para o nível B2, os quais são descritos nas figuras do Índice acima.

Entende-se que o manual não é direcionado a estudantes italianos: o imperfeito e o subjuntivo são temas difíceis para estudantes que não têm esse modo verbal na própria língua, por exemplo, os anglófonos, e torna-se ainda mais difícil para aquele que nunca estudaram

uma língua de origem latina. Os estudantes italianos, por sua vez, não têm muita dificuldade de entender esse assunto, principalmente os que estudam a língua espanhola, porque na aprendizagem do PLE fazem o *transfer* linguístico com a LM. Já assuntos como “colocação pronominal” (presente na unidade 0) e o “futuro do subjuntivo” necessitam sempre de aprofundamentos, e são sempre requeridos pelos estudantes.

Acredita-se que a abordagem gramatical deveria partir sempre dos erros cometidos pelos estudantes durante a produção, tanto oral quanto escrita em PLE, mas para isso o professor deve elaborar a melhor forma de apresentar esse conteúdo. Portanto, aconselha-se que no caso de adoção desse manual, o professor não se retenha por muito tempo em conteúdos de fácil compreensão e que não demonstram erros na produção, e aprofunde os temas relevantes com a ajuda de um material adicional como as gramáticas ou recursos *online*, por exemplo, ou cursos de gramática para brasileiros.

Outro aspecto que merece referência é que o manual não utiliza o aproveitamento dos textos da unidade para os exemplos da análise gramatical, optando por exemplos em frases soltas e descontextualizadas dos textos propostos.

e) ***Pattern drills* e exercícios de tradição formalística**

Em todas as quatro seções da unidade: **textos escritos, aspectos gramaticais; exercícios de compreensão oral e exercícios de produção oral**, há exercícios estruturais de compreensão e verificação. Não são exercícios repetitivos como os de fixação estruturalistas, mas ainda fazem parte da tradição de exercícios: completar os espaços; completar as frases; respostas abertas; fazer correspondências. Certamente esses são os modelos mais eficazes para os exercícios de gramática, mas como foi já discutido, esses não podem ser a única forma de exercitação. De fato, o manual propõe atividades de produção textual oral e escrita.

Um dos temas abordados é o uso do subjuntivo, e na reflexão gramatical foram apresentadas frases que requerem o subjuntivo na oração subordinada: “É provável que”, “É óbvio que”, e nos exercícios pede-se que o estudante, em base às orações, saiba quando usar o subjuntivo ou não. Certamente se o estudante aprender bem as frases não cometerá erros nos exercícios, e se o professor tomar esses exercícios como modelo na prova, haverá menos possibilidade de erros.

As questões nesse caso são duas: nem sempre há concordância das frases que “pedem” o subjuntivo. Que texto deve-se respeitar? A segunda questão é: se o estudante responde bem aos exercícios, saberá usar o subjuntivo na interação verbal? Esse é o problema da apresentação fora do contexto; seria oportuno partir da reflexão gramatical a partir de textos, conforme reflete Leurquin e Osório (2019), que afirmam:

É muito evidente para nós que não basta conhecer a gramática, é preciso saber como ela se movimenta no texto a depender da comunicação, do gênero textual necessário ao propósito da interação comunicação. (Leurquin e Osório, 2019, p.75)

De fato, sem a interação, sem um contexto no qual aplicar as normas adquiridas, o estudante pode aprender as estruturas, memorizá-las, mas não saberá usá-las nas situações apropriadas.

f) textos de cultura

Na introdução desse manual os autores afirmam que os conteúdos programáticos do volume 3 de Português em foco

privilegiam largamente diversas áreas culturais que caracterizam a sociedade portuguesa, contribuindo assim para aprofundar e ampliar a relação entre língua e cultura e tornar o aluno mais informado sobre os usos e costumes do povo português e poder compará-los com os do seu próprio país.” (Manual B, p. 3).

Reconhece-se a importância da aquisição da competência cultural, portanto a proposta é pertinente, os temas são variados e da atualidade e podem gerar interesse. São alguns deles: difusão da língua portuguesa, marcas portuguesas, futebol, etc.

3.3 Livro A

a) Motivo da escolha do livro

O Livro A foi escolhido a partir da importância do para texto na capa, além de abordar Português Língua Estrangeira/Língua Segunda/Língua Materna, com uma bela gráfica, representa aspectos tanto da cultura portuguesa como a brasileira. De fato, esse livro-texto trata de temas relativos aos dois países, mas não se faz um estudo comparativo das duas línguas, a variante de referência é o PE. O nível também é avançado C1/C2.

b) Análise da proposta geral

Como é descrito na *Apresentação*, o Livro A é constituído por textos que se “debruçam sobre temas da vida quotidiana e atual do mundo lusófono [Livro A, p. 5]. Através dos temas abordados, que vão desde o futebol no feminino, a arte urbana dos *graffiti*, à expressão cultural da capoeira e às hortas urbanas, às cirurgias plásticas...”. Observa-se, portanto, que há uma multiplicidade de temas atuais, os quais geralmente não constam em livros didáticos de PLE de diversos países de língua portuguesa.

O livro é direcionado para estudantes de nível avançado, tanto em contexto PLE, como de PL2. Há uma abordagem que parte da compreensão de textos autênticos.

c) Apresentação gráfica e para texto

Infelizmente, é muito comum que os estudantes façam fotocópias dos livros ao invés de comprá-los. A justificativa maior é a vantagem econômica, mas para combater esse problema, os editores têm investido nos grafismos dos livros, e realmente é o que se observa nesse manual: figuras coloridas, atualizadas e contextualizadas, que exercem a função de paratexto, além de facilitar a compreensão do texto, permitem que o professor faça com as mesmas atividades de preparação para a leitura (*reading expectancy*).

Reading expectancy são atividades de contextualização para facilitar a leitura de um texto. Por exemplo, na página 107 do Livro A, há duas imagens coloridas, uma de uma menina com uma senhora de idade e outra de um menino com um senhor de idade. Antes da leitura, pode-se pedir para que os estudantes imaginem a relação entre as pessoas das figuras, o que estão fazendo, se há uma boa relação entre eles, etc. Depois, pode-se ler o título da p. 106: Férias passadas com os avós? Fazem bem e recomendam-se. Disso, podem-se criar hipóteses: o que o texto pode dizer sobre esse tema? Como seriam as férias com os avós? Por que se recomendam as férias com eles? A partir de então se começa a leitura. O estudante, tendo esse tipo de preparação, compreenderá o texto com mais facilidade. Os estudos de Leurquin e Osório (2015), abordam como criar o contexto para a leitura de textos específicos.

d) Organização das unidades

As unidades não são situacionais, mas partem da compreensão do texto, os quais por sua vez são adaptados de jornais e revistas de grande circulação. Logo em seguida há exercícios de compreensão e léxico (complete, associe, escolha, relacione) sobre os quais se falou anteriormente, mas nesse contexto são bastante pertinentes porque tratam de compreensão textual e léxico. Há também exercícios com provérbios que são estimulantes. Todas as unidades terminam com textos a serem discutidos.

e) Abordagem gramatical

Essa abordagem é feita de acordo com o texto inicial: isso corrobora a teoria apresentada anteriormente de que a aquisição linguística é melhor quando se parte de um texto. Não há fórmulas repetitivas de certo e errado, do que se deve fazer ou não, mas uma reflexão sobre a funcionalidade da estrutura num texto. Os temas gramaticais abordados são comuns como nas provas DAPLE, nível avançado como: conectores, conjunções.

f) *Pattern drills* e exercícios de tradição formalística

Também os exercícios são semelhantes aos requeridos nos exames DAPLE: “Transforme a frase dada começando com o indicado ... e não alterando o sentido” ou também “Substitua a parte destacada por...”, o que pode servir como preparação para essa

certificação. Esse gênero de exercícios pode ser considerado não apenas no aspecto da estrutura da língua, mas como exercícios direcionados à produção escrita.

g) Textos de cultura

Todas as unidades partem de textos relativos à cultura lusófona e, portanto, não há uma parte específica para a cultura. Como foi dito, os temas escolhidos são interessantes e apresentados de forma motivadora.

Sobre a importância dos textos na aquisição do PLE, Osório e Ito (2008) fazem considerações sobre manuais de PLE, tendo como referência a análise crítica do discurso (ACD), afirmando:

a linguagem é, deste modo, uma forma de prática social elementar para a vida humana, servindo de veículo para produzir e reproduzir ideias que estão imbricadas no senso comum, no domínio popular e social e que, muitas vezes, tendem a disseminar preconceitos e desigualdades sociais. Com isso, a ACD pretende, por meio de marcas linguísticas, reconhecer esses tipos de ideias e práticas sociais que estão interligados com o discurso. (Osório e Ito, 2008, p. 85).

3.4 Gramáticas A e B: Versão Portuguesa e versão brasileira

Como aqui não se trata de manual, nessa análise não serão utilizados os mesmos critérios usados anteriormente, mas apenas serão feitos comentários sobre essa proposta de gramática para estudantes de PLE. Não são duas gramáticas diferentes como concepção, mas uma versão portuguesa e uma brasileira de uma mesma gramática: *Gramática Ativa*. O que é interessante observar é que a versão brasileira parte da versão portuguesa. Isso facilita a análise comparativa das duas línguas e não apresentam a variante brasileira de forma restrita, por exemplo no uso dos pronomes pessoais.

Na tese de doutorado de Cecilio (2013), tem um capítulo dedicado à análise de manuais de PLE adotados nas universidades italianas. Nesse estudo, a autora ressaltou a importância de manuais direcionados a estudantes italianos, mas ao mesmo tempo a carência desse tipo de material:

La lacuna esistente di studi approfonditi tra il portoghese e l'italiano evidenzia l'importanza dello sviluppo, nel campo degli studi linguistici, di una produzione scientifica che prenda in considerazione questo idioma, soprattutto nella varietà brasiliana. Studi quali l'identificazione delle "zone d'ombra" (cioè strutture che compaiono in una língua e non in un'altra, creando così difficoltà), delle interferenze e di alcune problematiche nell'insegnamento/apprendimento del portoghese brasiliano per i nativi italiani, attraverso un adeguato approccio contrastivo, offrirebbero preziose indicazioni per il processo di apprendimento e l'elaborazione di un MD direzionato agli italofoeni, con particolare attenzione alle questioni linguistiche e interculturali legate a questa specifica situazione di apprendimento. (Cecilio, 2013, p. 111).

Nesse âmbito, Cecilio (2013) fala como a semelhança entre as duas línguas pode facilitar a compreensão e a aquisição, porque dessa forma o estudante se sente mais seguro ao se comunicar em LE. É comum que os estudantes tomem como referência a própria língua materna na aquisição de uma nova língua. É o que Ellis (1994, pp.113-114, como citado em Cecilio, p. 111), chama de "transfer". Tal fenômeno é ainda maior quando se pode haver uma intercompreensão entre a LM e a LE, como nesse caso acontece entre português e italiano.

Ao mesmo tempo, ressalta que, por um lado essa semelhança facilita a compreensão, por outro, pode dificultar a comunicação porque há uma constante interferência com a LM e o estudante tende a transferir para a LE, as formas e os significados da LM deles

La rilevanza della L1 degli apprendenti deriva pertanto dal fatto che essa svolge un ruolo decisivo nel processo di apprendimento, soprattutto a livello iniziale, come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi sulla língua di apprendimento (Ellis, 1994). Tale fenomeno chiamato transfer linguistico è maggiormente evidenziato quando esiste un'intercomprensione tra la L1 e la LS, come nel caso del portoghese e dell'italiano. Questa situazione provoca la creazione di un'interlíngua, intesa come un sistema intermedio tra L1 e LS (Selinker, 1972). Attraverso le osservazioni delle competenze caratterizzate dall'interferenza (intesa come il risultato del transfer negativo esercitato dalla L1), vale a dire, dell'interlíngua creata nella mente dell'apprendente, vi possono essere quindi importanti informazioni che evidenziano il bisogno di forme specifiche di insegnamento/apprendimento delle lingue (Benucci, 2005). (Cecilio, 2013, p.112).

É nesse contexto que a análise do Manual A tornou-se ainda mais pertinente, sobretudo com a importância que os autores deram aos estudos comparativos. Outro aspecto relevante do estudo de Cecilio (2013) é o pouco uso de textos autênticos nos manuais de PLE, exceto, como foi visto, para o Livro A, e observa-se a importância desse gênero textual para a aquisição de uma nova língua.

Capítulo 4: Educação fora da escola e a interatividade – relato de experiências

Balboni (2015, p 6), ao definir a linguagem na sociedade complexa, expõe a necessidade de um pensamento complexo conforme colocado por Morin⁵², onde o que conta é o pensamento flexível, divergente, múltiplo, onde a língua é vista como um instrumento essencial também conceituado de forma flexível visando a convivência social no aspecto essencial do que se refere a comunicação, um reflexo e influxo de uma cultura, um processo de aprendizado onde a motivação se faz elemento fundamental que se realiza interiormente a instituições de ensino e formação e exteriormente através das diversas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.

Cabe ao professor/mediador inteirar-se dessa complexidade e incorporá-la em suas propostas de aula diante do cotidiano e realidade de suas turmas, promovendo rotas equilibradas de interação e interatividade numa constante reflexão e reformulação de suas práticas que incluem seleção de material externo, elaboração da combinação de material de classe, contato interativo com oferta de metodologias e didáticas que permitam o aluno a descobrir e assumir a responsabilidade por seu encaminhamento e percurso na aquisição de uma língua. E o que certamente fará com que em seu caminho venha a radicar o conhecimento e aprofundamento do uso e aplicação de sua própria língua, num processo de *input* e *output* constante, individual e particular.

4.1 Duolingo e Associação META

O aplicativo de autoaprendizagem de línguas, *Duolingo*, convida voluntários para se criar atividades de interação pessoal com falantes da língua alvo, os quais eles chamam de: “host Duolingo”. Esses voluntários são convidados a interagirem por meio de uma plataforma social específica: “Slack”⁵³, na qual há troca de experiências, suporte didático, material de suporte para atividades, jogos e propostas de atividades interativas. Todos os anos é feito um encontro de “host”⁵⁴ o que torna essa atividade mais interessante. Além disso, esses voluntários são apresentados com camisetas, cadernos, brindes do *Duolingo*.

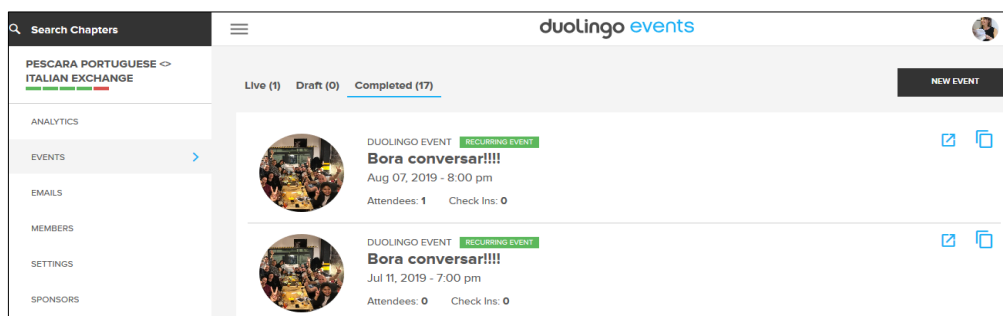
Para a criação do evento há uma página específica, que pode ser difundida em outras páginas sociais:

⁵²Edgar Morin, « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », in *Revue internationale de systémique*, vol. 9, n° 2, 1995., APUD BALBONI,

⁵³ <https://slack.com/intl/pt-br/>

⁵⁴ Essa proposta é feita para todas as línguas. Há mais de um ano a doutoranda é *host Duolingo* de português em Roma e Pescara, buscando enriquecer as atividades feitas por esse aplicativo, contextualizando a língua de forma interativa.

Figura 6: Página do evento DUOLINGO



Essa proposta interativa corrobora a proposta da Associação META BRASIL de Barcelona, de se ensinar português em bares ou restaurantes brasileiros. Nesse caso, o aluno é levado a interagir diretamente em português, porque além dos convidados lusófonos, pede-se que os garçons ou outros empregados do local se comuniquem com os estudantes apenas em português.

O aprendiz, nessa situação, é levado a criar estratégias para se comunicar e pedir o que quer, mesmo se for por meios de gestos, e lançar mão do próprio conhecimento de outras línguas para transmitir a sua mensagem. O importante é que consiga dizer o que pretende e ser compreendido. Nesse caso, o contexto do bar ou restaurante não é imaginário, como acontece nas representações e criações de diálogos realizados em sala de aula e requer uma interação espontânea.

Acredita-se que o ensino dessa forma seja mais enriquecedor, porque a língua é adquirida também visualmente com pôsteres, fotos que o local pode ter, por palato, já que aprecia comidas e bebidas características e a interação é mais interessante, porque o estudante pode ter realmente interesse de conhecer outros participantes do evento. É um modo de aprender semelhante aos estudantes que desfrutam do contato com a comunidade lusófona, na Itália.

Em 2018, foram feitos 12 encontros, em forma de aperitivos⁵⁵, nos quais os estudantes puderam interagir com brasileiros e angolanos. Esses encontros propiciaram relações de amizade, o que significou outras possibilidades de encontros, além de trocas de mensagens, numa ação de continuidade de interatividade e contato com a língua.

⁵⁵ Na Itália, usa-se o termo “aperitivo” para encontros ou *happy hour* ou antes das refeições, nos quais servem-se bebidas com tira-gosto ou porções reduzidas dos pratos; geralmente paga-se um preço fixo pela bebida com direito à comida.

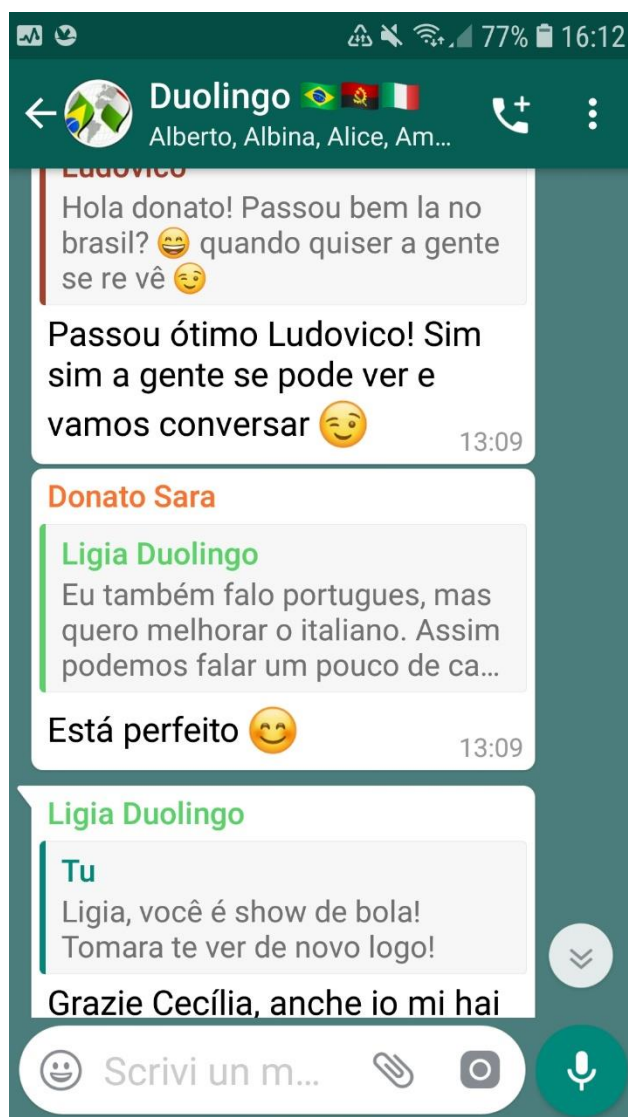
Figura 7: Foto do grupo no evento de junho 2018



Fonte: autora.

Foi criado um grupo na plataforma *Whatsapp*, sempre ativo nas duas línguas: italiano e português, o que motiva também o envio de mensagens e músicas, enriquecendo a aprendizagem.

Figura 8: Grupo whatsapp DUOLINGO



Fonte: autora.

Os lusófonos procuram comunicar em italiano e os italianófonos em português; observa-se que mesmo com a interferência das línguas, e nesse caso também do espanhol, há um diálogo espontâneo entre os participantes.

Em setembro de 2018, feito um passeio em Popoli (Itália), no qual os italianos puderam encontrar a comunidade brasileira local; havia pessoas de todas as idades e condição social.

Figura 9: Grupo de Popoli



Fonte: autora.

A comida foi preparada em conjunto e foi servido churrasco com caipirinha.

Figura 10: Cozinheiras voluntárias



Fonte: autora.

Figura 11: Churrasco servido em Popoli



Fonte: autora.

A partir de então, começou-se a enriquecer os novos aperitivos levando pratos característicos, ensinando as receitas, apresentando vídeos de preparação. Observa-se que nestas situações de “aperitivos” e outros eventos, a percepção é maior porque se criam ambientes agradáveis e, na maioria dos casos, abrem possibilidade de novas relações de amizade que continuam em outras situações.

Nesse tipo de atividade, as situações são autênticas e o processo criativo espontâneo, o estudante usa estratégias de “problem solving” para se comunicar na língua-alvo. Caso o professor aproveite essa experiência em sala de aula como reflexão da língua usada, dos termos novos ou até mesmo questões culturais, a aprendizagem se torna ainda mais profícua. Nesse âmbito, merece referência à teoria de Krashen, mencionada por Balboni (2015, p. 47) de que a comunicação em língua estrangeira é mais eficaz quando o falante não pensa que está falando na língua-alvo e isso é o que acontece nas conversas desses encontros.

4.2. Aulas Particulares

Geralmente, na teoria não se comentam as *Aulas Particulares*, mas acredita-se que

seja importante começar a considerá-las já que se trata de uma modalidade de aula personalizada. De fato, alguns cursos de inglês começaram a enriquecer os cursos “one-to-one” com tarefas de casa *online*, ou melhor, o aluno faz as tarefas requeridas e terminando encontra o professor individualmente. No caso de quem escreve as *Aulas Particulares* são frequentes, já que é difícil criar grupos de português privadamente. É interessante porque as aulas são preparadas de acordo com a necessidade do aluno, e também o estudante contribui comentando o método e às vezes até o material escolhido.

Em 2018 foram feitos dois cursos particulares, a uma polonesa e uma russa, que tinham como língua de mediação a língua inglesa. Como o curso já tinha sido iniciado por uma outra professora que adotava o manual publicado no Brasil, utilizava-se o método estrutural. Num primeiro momento, foi dada continuidade à utilização de manual, e pouco a pouco, a intermediação que se fazia pela língua inglesa foi se estabelecendo um novo ritmo com a inclusão de materiais diversos e diferente forma de organizar as aulas que tiveram uma reação positiva e até mesmo solicitação das alunas para que se criasse um manual com a proposta de aprendizagem oferecida.

As aulas particulares têm também a característica de motivar o estudante a usar concretamente a língua no seu âmbito de interesse: escrever e-mail, conversar, promover reuniões, traduzir documentos, preparar viagens, assistir vídeos de seu interesse. São atividades que combinam diversos gêneros textuais.

4.3 Leitura dramática do texto Joana d’Arc

Figura 12: Grupo de atores com a diretora



Fonte: autora.

A experiência realizada com os estudantes do curso intensivo de verão (julho/2017) *Erasmus+ outgoing* na Università di Chieti-Pescara (UNICH) colocou em evidência o valor relevante da tradução e da leitura dramática de um texto, de língua portuguesa para a língua italiana, para o ensino e a aprendizagem do PLE.

Esse trabalho foi desenvolvido no ano acadêmico 2016-2017, no âmbito dessa pesquisa de doutorado. Os estudantes, como atividade extraclasse, tiveram que traduzir e ler de forma dramática, em público o texto: “Joana d’Arc”, peça em dois atos de Cleise Furtado Mendes (2015), membro da Academia Baiana de Letras, autora de numerosos textos teatrais e muito presente no teatro brasileiro⁵⁶.

O texto foi escolhido pelo seu caráter transversal em várias culturas e várias línguas, mas também porque havia o interesse se traduzir considerando variações e mutações

⁵⁶ Entre tantas obras da autora, merecem referência: MENDES, C. F. . Dois de Julho: a carta de alforria. 1. ed. Salvador: EPP/Caramurê, 2015. 90p .

MENDES, C. F. Gabriel e o Anjo da Bagunça. 1. ed. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2011.

MENDES, C. F. Dramaturgia, ainda: reconfigurações e rasuras. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. 240 p.

MENDES, C. F. Castro Alves - Marmelada: Uma Comédia Caseira - Noivas (vol.1); Lábaro Estrelado - Bocas do Inferno - O Bom Cabrito Berra (vol.2). 1. ed. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2003. v. 2. 456 p.

linguísticas entre a tradição europeia – francesa e portuguesa – e a brasileira. Dessa forma, era possível se fazer uma reflexão sobre o problema linguístico por meio da tradução para a língua italiana e interpretação por parte de atores lusófonos, mas estudantes de PLE.

A escolha de “Joana d’Arc” foi feita, também, por causa do imaginário brasileiro ligado a mitos e figuras da Idade Média europeia, representada na obra literária e dramática na obra de Ariano Suassuna, e ainda presente em regiões internas do Brasil, principalmente no sertão.

Além da tradução, foi feito um seminário de leitura dramática com três encontros/ ensaios, conduzido pela professora de Artes Cênicas na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estadia na Itália, no período de setembro 2016 a julho 2017, para uma pesquisa de pós-doutorado e por um Convênio entre a UNICH e a UFBA. A escolha do texto foi feita por Elisa Mendes, pelos motivos indicados anteriormente, e também porque a mesma havia dirigido a primeira representação teatral dessa peça teatral em Salvador (Brasil).

Figura 13: cena de Leitura dramática



Fonte: autora.

4.3.1 O texto

Sabe-se que a figura de Joana D’Arc (1337-1453), canonizada em 1920 e padroeira da França, foi objeto de numerosas pesquisas históricas e interpretações dramáticas e

artísticas⁵⁷. Além dos textos dos escritores católicos franceses como Charles Péguy⁵⁸ e Paul Claudel⁵⁹, recordam-se numerosas composições musicais e óperas líricas inspiradas nessa jovem guerreira, por exemplo de G. Verdi (1845), Ch. Gounod (1848) e P.I. Tchaïkovski (1878).

Essa personagem teve grande presença também no cinema, desde a sua origem, como testemunham as curtas-metragens de G. Hatot, 1898, dos Irmãos Lumière (1899) e de G. Meliès (1899), que foram seguidos pelos longa-metragem “Jeanne d'Arc (Joan the Woman)” de Cecil B. De Mille (1916) ou pelo célebre “La Passion de Jeanne d'Arc”, de Carl Theodor Dreyer (1928), além de filmes de R. Rossellini, O. Preminger, R. Bresson, J. Rivette, e a recente comédia musical pop de B. Dumont (2017).

A peça teatral de Cleise Furtado Mendes foi publicada pela primeira vez em 2009 na revista *online Terra Magazine* (01.12.2009), e encenada no teatro Castro Alves (Salvador-Brasil), no mesmo ano, graças à direção de Elisa Mendes e a interpretação de Jussilene Santana, uma das principais intérpretes do teatro baiano contemporâneo⁶⁰.

O texto propõe uma releitura da história de Joana D'Arc entre janeiro e maio de 1431, no período do processo da heroína. Há momentos alternados de auto exaltação e derrota, de incerteza e de determinação. A heroína é retratada no período sucessivo à sua prisão, junto a seus companheiros de armas. A reconstrução da trama é feita por meio de numerosos *flashback*, que superam uma narração linear dos fatos, para restituir ao texto aspectos emocionais, nos quais a personagem Joana se contrapõe e se funde com os personagens de seus companheiros, juízes e assassinos.

André Setaro⁶¹ afirmou que o texto é uma espécie de drama em movimento para o uso funcional do tempo e do espaço teatral, que se adapta muito bem a uma leitura dramática, mesmo fora do espaço teatral propriamente dito. Por exemplo, na encenação de 2009 no Teatro Castro Alves, os intérpretes permaneciam em cena, mesmo quando não recitavam, sentados e silenciosos, enfatizando a concepção crítica do teatro de Cleise Furtado Mendes, quase recuperando os ensinamentos do teatro épico de Bertold Brecht.

⁵⁷ Para uma contextualização histórica de Joana D'Arc, vide.: Georges Duby et Andrée Duby, *Les Procès de Jeanne d'Arc*, Paris, Gallimard, 1974, (ISBN 2-07-028894-3); Jean-Patrice Boudet e Xavier Hélaré (eds.), *Jeanne d'Arc : histoire et mythes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

⁵⁸ C. Péguy, *Le Mystère de la charité de Jeanne d'Arc*, avec deux actes inédits, Paris, Le Club du meilleur livre, 1956; a primeira versão é de 1897, seguida de uma segunda de 1910.

⁵⁹ P. Claudel, *Jeanne d'Arc au bûcher*, Paris, Gallimard, 1939, texto com música de Arthur Honegger.

⁶⁰ André Setaro, Joana d'Arc promove o teatro baiano por André, 2 de dezembro de 2009, in <http://joana-d-arc.blogspot.com/>, última consulta 11.08.2019.

⁶¹ *Ibidem*.

Não por acaso, a própria autora trabalhou muito sobre temas que tratam da relação entre dramaturgia e os novos meios de comunicação, verificando a relação deles com as teorias fundamentais do teatro⁶².

Graças a essa iniciativa, os estudantes puderam entrar mais facilmente no espírito da obra, traduzida por eles mesmos para italiano, e depois revivida por meio das indicações teatrais da diretora, Elisa Mendes.

4.3.2 A tradução

A tradução foi feita por duas estudantes do terceiro ano de graduação de Línguas e Literaturas Estrangeiras com português, da UNICH: Dalia Silvestri e Eleonora Merlicco, com a orientação da doutoranda Cecília Santanché. A tradução é feita da LE para LM dos estudantes. Geralmente, aconselha-se que a tradução seja feita para a língua materna do tradutor (Ronai, 1975) e embora não haja produção em LE, esse tipo de atividade enriquece a aquisição da língua estrangeira. De fato, Salomão (2016) ilustra algumas dificuldades na tradução de textos escritos que reproduzem a língua falada e que são interessantes para a reflexão sobre a língua:

Nel lavoro di traduzione di romanzi, racconti o testi teatrali è frequente che il traduttore letterario si trovi a confrontarsi con brani scritti che riproducono la lingua parlata, ad esempio nei dialoghi e nelle interazioni comunicative dirette. In questi casi, oltre alla padronanza delle strutture morfosintattiche che dovrebbero garantire il successo, la precisione e l'efficienza della traduzione, risultano rilevanti le convenzioni comunicativo-sociali di ciascuna lingua nonché le diverse prospettive culturali a confronto. (Salomão, 2016, p.133)

Nessa atividade foram debatidos os seguintes conteúdos:

a) Os tempos verbais no passado: na língua italiana há uma diferença significativa entre o tempo simples do passado “passato remoto” e o “passato prossimo”. De acordo com a norma da língua italiana, o primeiro deveria ser usado para ações concluídas há muito tempo, enquanto o segundo para ações concluídas recentemente. Todavia, há um predomínio da forma composta nesses dois contextos, ou a substituição da forma composta pela simples menos frequente. Não há na língua falada o uso das duas formas de forma concomitante. Na expressão escrita, essa distinção torna-se significativa, pode-se criar uma distinção temporal entre o sujeito e o fato narrado, ou mesmo o uso do tempo remoto na tradução do texto pode significar distância temporal entre os fatos narrados e a representação

⁶² Cleise Furtado Mendes, Dramaturgia, ainda: reconfigurações e rasuras, Salvador de Bahia, EDUFBA 2011.

teatral. Portanto, se questionou muito sobre esse tempo, e preferiu-se usar o tempo composto dar uma linguagem atual ao texto.

b) O uso do pronome de cortesia: no texto original havia um uso corrente do pronome de cortesia *você*; foi questionada se a melhor tradução seria o pronome de segunda pessoa *tu* ou de cortesia *vós*. Também nesse caso foi atribuída uma linguagem mais contemporânea: o uso do pronome de segunda pessoa *tu* em situações coloquiais e *vós* em situações formais. Não foi usado o pronome de cortesia mais usado atualmente *Lei* com o verbo na terceira pessoa, porque não parecia adequado ao contexto. Embora se tratasse de um texto sobre o fim do século XIX, as observações feitas por Salomão (2018) sobre os alocutivos em português são pertinentes:

Gli allocutivi nel loro complesso costituiscono un buon esempio del diverso funzionamento dei due sistemi linguistici portoghese e italiano a confronto. I casi proposti in questo studio, di confronto tra le due lingue nella traduzione letteraria, ci mostrano come il traduttore preparato teoricamente ad affrontare i temi della linguistica contrastiva avrà meno difficoltà nelle scelte traduttive da compiere rispetto a chi è sprovvisto di una formazione nell'ambito di questa disciplina. (Salomão, 2018, p.145).

c) A escolha do léxico: Deram-se preferência a termos conhecidos na atualidade, embora pouco usados na época. Essa escolha corrobora a afirmação de Salomão (2016) que, no seu artigo sobre a tradução de textos de Machado de Assis, por se tratar de um texto do fim do século XIX, apresenta termos característicos da época e pouco conhecidos atualmente. Nesse caso, o tradutor deve avaliar os termos que sejam adequados atualmente, mas que não tornem o texto excessivamente moderno:

(...) deve essere fatta una accurata valutazione (e negoziazione”) per raggiungere un compromesso che non renda il testo datato nella lingua italiana contemporanea, ma nemmeno eccessivamente moderno relativamente ai codici dell'epoca che la traduzione deve rispettare. (Salomão, 2016, p.138)

d) Expressões idiomáticas. Nesse caso, a tradução foi mudada diversas vezes nos ensaios e na leitura. Procuravam-se formas que fossem naturais e de fácil compreensão. É importante considerar que se tratava de uma leitura dramática e expressões complicadas e uso de tempos verbais inadequados poderiam tornar a audição cansativa.

e) Alguns problemas de compreensão do texto original foram também resolvidos na leitura. Um exemplo foi a tradução da frase “Pra cima deles! Pra cima deles!”, não compreendida pela tradutora foi traduzida de forma inadequada “Sopra di loro, sopra di loro!”. Os intérpretes perceberam que a frase estava fora do contexto e sugeriram a frase

pertinente: “Avanti! Avanti!”. Observa-se que não foi feita uma tradução literal, mas semântica.

4.3.3 Leitura dramática

Figura 14: Cena da Leitura dramática



Fonte: autora.

A leitura dramática foi feita depois de 3 ensaios, na Sala del Consiglio, da Faculdade de Arquitetura (UNICH), no dia 12 de julho 2017. Essa atividade teve uma boa repercussão, sobretudo pela motivação dos participantes. O texto foi gravado para as últimas modificações do texto traduzido.

A leitura dramática em voz alta foi recentemente reconsiderada como instrumento de compreensão do texto. Sabe-se que a leitura em voz alta é um verdadeiro processo cognitivo, no qual a decodificação do texto escrito não se realiza no silêncio da interioridade, mas por meio da declamação e da interpretação do próprio texto.

Ler em voz alta foi, quase certamente, o modo mais comum de leitura na antiguidade e na Idade Média. Isto é o que a indicam testemunhos tanto do mundo grego quanto, principalmente, do mundo romano. Acredita-se que o conhecimento dos textos preservados nas bibliotecas da Roma imperial, não eram usados apenas para estudo pessoal, mas também para a leitura - muitas vezes interpretativa - de textos.

A recente descoberta do “Auditorium Hadriani”, no fórum de Trajano, provavelmente construído em 123 d.C.⁶³, confirma a hipótese de que os textos preservados nas bibliotecas do fórum adjacente foram difundidos através da leitura pública, o que fez com que as bases da cultura grega e romana se tornassem acessíveis a um público relativamente mais amplo.

A leitura esofágica permanece em uso durante a antiguidade tardia e a Alta Idade Média, para entrar em crise entre os séculos XIII e XIV, a causa do processo de privatização da leitura, definitivamente conquistado com o século XVII; ao mesmo se alcança o ajuste gradual da pontuação, com o abandono da escrita contínua (*scriptio continua*)⁶⁴.

O valor cognitivo da leitura em voz alta, aplicado sobretudo na infância e no início da adolescência, tem tido um valor reconhecido por vários autores por representar uma mistura de várias formas de conhecimento, desde o reconhecimento dos signos gráficos até a sua fonologia; da compreensão do significado das palavras à sua comunicação aos outros, até ao controle da pronúncia e emissão vocal. Alguns estudos mostram a importância da leitura esofágica para contrabalançar o envelhecimento dos processos cognitivos em idosos⁶⁵.

A leitura em voz alta destinada a um público adulto é também realizada, em *audiobooks* e em numerosas transmissões de rádio, entre as quais se recorda o programa transmitido na Itália na Radio Tre *Ad alta voce* que propõe a leitura em voz alta de romances importantes, feitos por atores, individualmente ou por grupos de atores que interpretam o texto, de forma alternada.

Solicitou-se aos alunos, portanto, que oferecessem uma leitura expressiva, variando o tom e o ritmo de acordo com o significado das palavras e do texto, na perspectiva linguística do texto proposto por Coseriu, dando importância também às pausas e momentos de reflexão, sem exigir um desempenho do tipo ator, que estava fora dos limites da experiência. Os alunos também foram convidados a estabelecer um relacionamento direto com o público, tanto pela movimentação no espaço, quanto pela tentativa de olhar a plateia nos olhos, dentro dos limites das possibilidades de todos. Muito trabalho foi feito para que os estudantes-leitores mantivessem um ritmo compreensível na leitura para possibilitar uma melhor compreensão do texto.

⁶³ <https://www.romanoimpero.com/2013/02/ateneo-di-adriano.html>; última consulta 12 agosto 2019.

⁶⁴ Philippe Ariès e Georges Duby (org.), *La vita privata*, vol. 3, *Dal Rinascimento all'Illuminismo*, Roma-Bari, Laterza editore, 1985-1988; Aleksandr K. Gavrilov, *Techniques of Reading in Classical Antiquity*, «The Classical Quarterly», New Series, vol. 47, no. 1 (1997), pp. 56-73.

⁶⁵ Cfr. Rui Nouchi, Yasuyuki Taki, Hikaru Takeuchi, Hiroshi Hashizume, Takayuki Nozawa, Atsushi Sekiguchi, Haruka Nouchi, Ryuta Kawashima, *Beneficial effects of reading aloud and solving simple arithmetic calculations (learning therapy) on a wide range of cognitive functions in the healthy elderly: study protocol for a randomized controlled trial*, *Trials* 2012, pp. 13- 32.

A fim de se limitar os efeitos teatrais, que teriam orientado o trabalho para a expressão e não para a compreensão do texto, o espaço fornecido era uma sala universitária normal, cujo único equipamento eram cadeiras destinadas tanto ao público, quanto aos poucos movimentos exigidos dos estudantes-leitores⁶⁶.

Figura 15: cena final - Leitura dramática



Fonte: autora.

Nessa atividade foi feito um estudo comparativo das duas línguas, leitura, compreensão de textos, comentários de temas sincrônicos e diacrônicos, enfim, atividades que fazem referência à didática e enriquecem o ensino aprendizagem.

⁶⁶ V. também: Adriana G. Bus, Marinus H. van IJendoorn, Anthony D. Pellegrini, *Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy*, in *Review of Educational Research*, Spring 1995, vol. 65, n. 1, pp. 1-21; Federico Batini, *Lettura e lettura ad alta voce*, in *LLL Lifelong Lifewide Learning*, n. 20, anno 8, ottobre 2012; Maria Grazia Tirasso, Francesco Nardi, *Metterci la voce. Manuale pratico di lettura espressiva efficace*, dal sito info@leggereavocealta.it, ultima consultazione 10 agosto 2019.

Figura 17: Manifesto da Leitura dramática

Convenzione internazionale tra le Università Federal da Bahia – Salvador (BA), Brasile / “G. d’Annunzio” - Chieti e Pescara

Joana d’Arc / Giovanna d’Arco

Peça em dois atos/Dramma in due atti
di Cleise Furtado Mendes, EDUFBA, Salvador (Brasil) 2015

Lettura drammatica/ attività didattica tra studenti e
Collaboratori Esperti Linguistici Ud’A

Traduzione:
Cecilia Santanchè, Dalia Silvestri, Eleonora Merlicco

Lettura di:
Antonio La Selva
Cecilia Santanchè
Cruz Carrascosa
Emanuele Quondamatteo
Giulio Marchello
Marco De Luca
Riccardo Specchiarelli
Simona Giordano

**Regia
Elsa Mendes (UFBA)**

**Mercoledì, 12 luglio ore 18 Aula Consiglio
Dipartimento di Architettura**

Fonte: autora.

Conclusões finais

A presente tese foi escrita de forma ampla, envolve diversos aspectos sobre o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, especialmente do cenário da língua portuguesa no contexto das universidades na Itália, suas implicações na carreira do professor e do ensino da língua. Discutiram-se, ainda, as perspectivas do idioma dentro de um contexto amplo enquanto língua, bem como se debateram e apresentaram relatos bem-sucedidos de metodologias criadas a partir dos novos conhecimentos. Essas diversas questões terminam por se complementar e trazer conclusões que serão discutidas nos próximos parágrafos.

Nesta tese, e como marco inicial dessa discussão, demos uma breve panorâmica da reforma ministerial de 2001, em Itália, para se pontuar a discussão estabelecida com a instituição da figura do professor de língua em distinção ao Leitor/colaborador de língua portuguesa. Esse fato remeteu-nos às questões frequentes na linguística; o que é língua? O que significa ensinar a língua e sobretudo, outro aspecto relevante, como distinguir a figura do professor daquela do leitor? Dessa forma, analisou-se, do ponto de vista do professor e do aluno, questões como o ensino/aprendizado da língua nos métodos tradicionais e o papel da estrutura na aquisição/aprendizagem da língua.

Observou-se, portanto, que o professor passou a não somente assumir um papel de educador de uma forma mais ampla, mas ainda justificou a introdução de novas e diferentes formas de ensinar a língua, bem como colocou outros atores que não o docente formalmente educado, como atuante direto no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Ao tratar dessa constatação, Russo (2008) alertou para o fato de que a formação docente era sobretudo literária, embora não coincidissem com a ementa que distinguia língua de literatura. Isso trará a discussão do uso da literatura no ensino da língua estrangeira, bem como debates entre professores que mantiveram uma abordagem de tradução em suas aulas. De forma positiva, D'Angelo (2012, p. 171) revisita o método de tradução, colocando-o como uma alternativa para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, já que com a tradução o estudante tem como referência a estrutura da sua língua materna, e aborda uma língua nova em um contexto. Isso faz com que o aluno enriqueça seu conteúdo semântico e desenvolva a sua competência textual. Contemplou-se nessa tese a visão de alguns estudiosos que defendem a literatura como sendo um texto autêntico, e que advogam o gênero literário como um dos tantos outros necessários para a eficácia da aquisição/aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Os professores de língua não se limitaram pois, apenas à tradução, buscaram outras abordagens: sociolinguística, comparativa, reflexão linguística a partir de textos literários, de estudos diacrônicos e sincrônicos da língua. De fato, Salomão (2017) em um texto sobre variantes referentes ao uso das orações relativas no português do Brasil, observa que acontece algo semelhante na língua italiana e, portanto, uma abordagem comparativa entre as duas línguas facilita a aprendizagem do PLE:

Lo studio comparativo tra le frasi relative del portoghese e quelle di altre lingue non solo porta ad una maggiore chiarezza riguardo alle strategie in campo, ma contribuisce all'apprendimento del portoghese come língua straniera attraverso diverse dinamiche metalinguistiche che devono considerare la questione dell'acquisizione e dei livelli sociolinguistici del fenomeno. (Salomão, 2017, p.160)

Com o presente estudo se propôs a uma reflexão sobre o uso da linguística aplicada (LA) ao PLE, seja analisando materiais didáticos, seja através de questionários, apresentando essas formas de abordagens do professor de língua e sua correspondência e justificativas da linguística aplicada, já que se faz um ensino a partir a teoria linguística, como forma de enriquecer as aulas com textos em língua portuguesa, seja utilizando esse gênero através de aplicativos e/ou propostas interativas e extra classe.

Uma possível interpretação positiva da LA pode ser associada à figura do leitor, já que esse, faz reflexões linguísticas, ilustrando a teoria apresentada pelos professores como forma de apoio em situações de atividades, com uso da sociolinguística, explicando e utilizando de forma prática e estimulante as variantes da língua portuguesa. Destaca-se, aqui, a importância de se distinguir os registros da fala, caso tenha uma abordagem literária, através de leitura de textos em português na sala de aula. Cria-se, assim, uma ponte entre a função do leitor e a do professor, entre a teoria e a fala, e na maioria das vezes entre um docente italiano e um docente lusófono, facilitando assim estudos comparativos entre as duas línguas.

Depois de uma reflexão da amplitude do tema do ensino da língua, proposta na parte um da presente tese, fez-se uma proposta inovadora de análise qualitativa dos diários da doutoranda. Observou-se que a análise do cotidiano, registrada nos diários, pode servir como referência para a prática de ensino e fazer com que o docente, seja professor de língua ou leitor, possa contribuir cientificamente com a sua experiência, conforme sugerem Garcez e Schlatter (2017).

A pesquisa quantitativa dos questionários contribuiu para se entender melhor o perfil do estudante universitário de PLE, como aprendizes autônomos, ainda que não o suficiente para seguirem os percursos de autoaprendizagem oferecidos tanto *online* como pelos manuais

sem suporte. A constatação de que este aprendiz tem um contato considerável com lusófonos, abre espaço para propostas didáticas diferenciadas. Foi surpreendente observar que, mesmo com a divisão entre língua e literatura, há a forte tendência de se assumir a literatura enquanto gênero de fundamental importância para a aprendizagem do PLE. Esse fato reforça a importância de reflexões conjuntas entre língua e literatura, algumas apresentadas brevemente neste trabalho.

Em relação à análise dos manuais, observou-se que, embora haja inúmeras alternativas para o ensino de PLE, os manuais adotados, sobretudo o publicado na Itália, seguem ainda uma linha conservadora. Nota-se, de forma acentuada, a proposta estruturalista de Bloomfield. De acordo com esse método, a língua é feita de unidades mínimas que devem ser aprendidas, memorizadas e repetidas. Marçalo (1992) refere-se ao posicionamento de Bloomfield:

Bloomfield e seus seguidores (Harris, Hockett, etc.) negam, em certa medida, a dicotomia saussuriana *língua e fala*, uma vez que para eles a língua é somente a descrição científica da fala. Em consonância com esta perspectiva está, de fato, o caráter eminentemente descritivo do estruturalismo americano – o linguista deve partir de um *corpus* e limitar-se a segmentar os enunciados encontrando os elementos constitutivos e classificá-los de acordo com as suas possibilidades combinatórias. Os distribucionalistas permanecem, como já dissemos, no eixo sintagmático. Em sua opinião também não cabe ao linguista apresentar explicações, o seu objetivo é descrever, responder ao “como” sem se preocupar com o “porquê”. Este aspecto distancia claramente Martinet de Bloomfield. Martinet defende que o linguista deve explicar os factos, apresentar as suas causas, e critica os discípulos de Bloomfield e o próprio Bloomfield por conceberem a linguística como puramente descritiva. (Marçalo, 1992, p. 31)

De fato, esse método não considera a língua em um contexto, e diverge da ideia do funcionalista Martinet de que o linguista deve explicar os factos.

Pode existir uma grande diferença entre o que se diz e o que se quer dizer, entre o significado e o sentido. Esta é uma questão que deve continuar a ser investigada com o objetivo de, cada vez melhor, percebermos de modo mais global o funcionamento das estruturas linguísticas. (Marçalo, 2009, p. 262).

Deve-se ressaltar que manuais são escolhas individuais dos professores, refletem um método e quando contemplam somente a gramática, ou deixam de agregar ao ensino a ampla gama de possibilidades e a específica orientação de se primar pela comunicação, podem e virão conseqüentemente a ter resultados indesejados, fazendo com que o aluno avalie as aulas como repetitivas e fadigasas. As escolhas do docente são assim direcionadas por Custódio (2016):

Não raro, os docentes têm de lançar mão de léxico não contemplado nos

textos e/ou manuais, necessitam de fazer aditamentos urgentes relativos ao uso de sinónimos, de preposições, de artigos, de pronomes, de regência de verbos, de estruturas e particularidades sintáticas, de expressões idiomáticas, entre tantos outros casos e situações que sobrevêm. Por todos estes motivos, é essencial que o professor não se apoie, exclusivamente, nos manuais. Os resultados da nossa experiência são, em vários quadrantes, muito análogos aos apurados no ensino básico e secundário: o uso exclusivo e/ou hegemónico do manual resulta em algum cansaço e previsibilidade didática, retirando parte do (obrigatório) fulgor pedagógico que deve ritmar as aulas de Português. (Custódio, 2016, p. 187)

Por outro lado, são os métodos que facilitam a quantificação do conteúdo estudado, a definição do que se deve ser estudado e a atribuição de uma nota final na avaliação, são muitos comuns até mesmo as provas de múltiplas escolhas que têm bem claro os “erros” cometidos pelo estudante. A língua passa a ser uma série de regras, fora do contexto, que devem ser assimiladas.

Na Itália, a nota atribuída pelos professores é muito importante porque interfere no resultado da conclusão da graduação, portanto, os alunos às vezes se preocupam mais com a nota final do que com a aprendizagem. A avaliação torna-se, então, um elemento de poder e repressão:

Comumente, ainda existem exames quantitativos, que são utilizados como um instrumento de poder e de controle por parte do professor. Dessa maneira, a avaliação perde a sua verdadeira função, uma vez que deixa de ser diagnóstica, cujo objetivo é verificar a aprendizagem do educando, e passa a ser um elemento de repressão. (De Almeida e De Souza, 2004, p. 1333)

O medo de errar inibe a criatividade. O estudante para alcançar uma boa nota, repete as estruturas, não cria na língua estrangeira. E a comunicação, mesmo em língua estrangeira é um ato criativo

Altrimenti detto: la lingua è il sistema delle possibili strutture di segni minimi. Saussure insiste con forza sul carattere potenziale, sulla “productivité” e, come egli dice, sulla “créativité” della lingua: il fatto che una determinata combinazione sintagmatica esista ha una importanza assai minore del fatto che essa possa esistere. La modalità di produzione di nuovi segni complessi è l’analogia, che è la forza creativa della lingua. (De Mauro como citado em Saussure, 1967, Intro. p. XIII-XIV)

O ideal, e notamos como estabelecido a partir da nova estruturação do ensino nas universidades italianas, seria que a avaliação considerasse a língua como um todo nas suas diversas manifestações, se na produção escrita, nos diversos gêneros textuais:

Tuttavia è falso supporre che la competenza, necessaria per il confezionamento dei testi, possa coincidere con la grammatica di una determinata lingua e che la descrizione di questa competenza possa essere

contemporaneamente descrizione di un língua determinada. L'errore sta evidentemente nel supporre che la capacità di produrre testi e quel che si chiama "conoscenza di una língua" costituiscono un'unica competenza. Questa supposizione è sbagliata. Accanto alla competenza storicamente determinada, che serve per esprimersi in italiano, tedesco, inglese, francese ecc., esiste anche una competenza universale che corrisponde al livello generale: ad esempio la capacità di parlare in modo chiaro, coerente ecc., capacità che non ha nulla a che fare con la conoscenza di una determinada língua. Ed ancora – sul piano individuale – vi è una capacità di produrre testi determinati la quale, del pari, non ha nulla a che fare con le conoscenze linguistiche nel senso tradizionale. Tipi di testi come, ad esempio, lettere d'amore o trattati scientifici possiedono una propria tradizione che non coincide con una determinada tradizione storica del parlare. È pertanto possibile – ed in effetti accade anche spesso – che chi ha una lacunosa competenza storica disponga nondimeno di una competenza più elevata, sul piano universale, rispetto a un altro che, pur parlando male italiano, si esprima però in modo particolarmente chiaro e coerente. (Corseriu, 2014, p. 55-56).

Nesse âmbito, em termos de material didático e direcionamento, merece referência a proposta de avaliação do CELPE-BRAS, segundo o qual o estudante deve produzir textos, interagir, ler textos autênticos.

Essa é a visão de proficiência, portanto, que fundamenta o exame Celpe-Bras. Nesse caso, ser proficiente significa ser capaz de usar a língua adequadamente em situações sociais específicas e, portanto, refere-se ao domínio de uso propositado e situado da linguagem (Clark 2000), que, por sua vez, pressupõe um domínio também da cultura, vista como "experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade", que não se restringem a fatos, datas, autores importantes. Ser proficiente pressupõe ser capaz de desempenhar-se adequadamente no mundo através da linguagem (Scaramucci et al 2009b). "Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos" (Brasil 2006a..5; Brasil 2006b). A cultura e vista como inerente a língua e constitui-se de "formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos" (Brasil 2006a: 5; Brasil 2006b). A linguagem como uma prática social requer não apenas a manipulação de formas e regras linguísticas, mas também o conhecimento e uso de regras de comunicação para que o desempenho não seja apenas gramaticalmente correto, mas também socialmente adequado. O aprendiz, nesse caso, necessita saber o que dizer, para quem, quando e de que maneira (Scaramucci 1997). Uso, interação e comunicação pressupõem, portanto, ser capaz de lidar com questões relacionadas ao contexto, conhecimento prévio e interpretação. (De Almeida e De Souza, 2004, 1336)

É importante recordar que, dessa forma, o estudante aprende uma língua estrangeira, mas reflete sobre a própria língua, já que criando cartas de amor, ou respondendo a e-mails formais usa recursos linguísticos que são interessantes de conhecer também na própria língua.

Nesse contexto a avaliação cria o que Scaramucci (2015) define como *efeito retroativo*, isto é, mudando as formas de avaliação o professor muda também o método de ensino, e o professor deve buscar alternativas para tornar o ensino motivador:

(...) é necessário experimentar com o professor, nas práticas de formação, perspectivas alternativas para o planejamento de cursos e para a elaboração de materiais instrucionais, nos quais o foco sejam as relações entre o sujeito e seus mundos, utilizando a língua portuguesa como necessária ponte para esse diálogo. (Mendes, 2011, p. 157)

E é essa a proposta do presente: a partir da prática de ensino, oferecer alternativas de registro da experiência através dos diários, compartilhamento das próprias experiências e atividades interativas extraclasse. Acredita-se que quanto mais motivadora é a forma de ensino, mais fácil será a aprendizagem

Notre vision fonctionnelle des faits langagiers, guidée par l'opération commutative, nous permet d'établir, entre les faits observés, une hiérarchie qui, finalement, n'exclut aucun des conditionnements de l'opération langagière, qu'il s'agisse de la réaction de chacun des individus impliqués dans le processus communicatif, du fait de ses expériences du monde, y compris la langue qui est en cause, ou des conditions dans lesquelles se fait l'échange. Il est donc inutile d'invoquer quelque nouvelle discipline, qu'on l'intitule "énonciation" ou "pragmatique". Ce qu'il convient de ne pas oublier, c'est que la connaissance que l'individu parlant a du monde ne se limite pas à ce qu'il peut expliciter au moyen de la langue. Il a su identifier bien des objets qui l'entouraient avant de leur attribuer un nom, et il est clair que son processus mental n'est pas constamment conditionné par sa connaissance d'un vocabulaire. La linguistique ne saurait se confondre avec le cognitivisme. Elle a tout à gagner à distinguer les deux domaines, c'est-à-dire à prendre conscience de ce qui les rapproche et les sépare. (Martinet, 1994, pp. 15-16)

E caberia aqui mais uma proposta de LA, encontrar alternativas motivadoras para se aplicar a teoria, atividades como as propostas no quarto capítulo dessa tese, encontros com falantes lusófonos, acompanhamento individual, tradução e leitura dramática. Todavia, sabe-se que, para que isso aconteça é importante também que haja mais capacitação do docente em relação aos resultados esperados junto ao estudante.

Observou-se na teoria, que a língua muda porque funciona, e na prática podem-se aplicar essas mudanças aos novos meios; a teoria pode ser apresentada por *Youtubers* nas aulas de português, ou podem-se ouvir reflexões de linguistas conceituados, como Moura Neves (2014) e Travaglia (2005), citados no presente trabalho. Outra forma criativa de se abordar a teoria, é ouvir a reflexão sobre o acordo ortográfico, feita pelos humoristas Ricardo Araújo Pereira e Gregorio Duvivier⁶⁷ (2017). De fato, os dois artistas conseguem refletir de

⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=JVyKCSstHMHc>

forma agradável até em temas polêmicos como as diferenças entre PE e PB, com 26.020, visualizações⁶⁸, o que significa um interesse também por leigos. Seria oportuno que os professores conseguissem fazer o mesmo nas suas aulas.

E, por fim, como o presente trabalho foi uma forma da doutoranda, brasileira, conhecer melhor a cultura portuguesa e perceber o quanto seria oportuno não se limitar ao Brasil como referência, mas a toda a riqueza lusófona, faz-se referência a um grande escritor, Ariano Suassuna, defensor da cultura portuguesa, o qual conseguia lotar teatros em dias de sábado com suas aulas-espetáculos:

(...) graças a Deus eu nasci num país onde se fala português! O presidente de Portugal Mário Soares, me deu uma condecoração lá...Aí no dia que ele me deu essa condecoração, me convidou para eu ir a Portugal, aí eu disse: “Presidente, olha, eu nunca saí do Brasil não, mas se um dia eu sair eu vou p’ra Portugal, porque na Europa é o único país que teve o bom senso de falar português.”⁶⁹

⁶⁸ Visto em 29 de agosto 2019

⁶⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=W4xzbq9lxsM>

Referências bibliográficas

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1991). Maneiras de compreender linguística aplicada. *Revista Do Programa de Pós - Graduação Em Letras- Universidade Federal de Santa Maria*, (2), 4–10. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407/6882>
- ANJOS, M. E. P. (2015). No Title. Leitura Literária em Suporte Digitais: Reflexões sobre a Multimodalidade nos Textos Literários em Língua Estrangeira. In *EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 27896–27905). Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16567_7696.pdf
- ARCAINI, E. (1974). *Dalla linguistica alla glottodidattica*. Turim: Società Editrice Internazionale.
- BAGNO, M. (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. (P. BEZERRA, Ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1988). Disponível em: [file:///D:/Downloads/BAKHTIN Mikhail. Esttica da Cricao Verbal. So Paulo. Martins Fontes 2003..pdf](file:///D:/Downloads/BAKHTIN%20Mikhail.%20Esttica%20da%20Cricao%20Verbal.%20So%20Paulo.%20Martins%20Fontes%202003..pdf)
- BALBONI, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, 4, 1–23. Disponível em: <https://iris.unive.it/handle/10278/39227#.XXoVvi4zbIV>
- BALBONI, P. E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (4^a ed.). Torino: UTET Università.
- BALBONI, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- BARBOSA, T. M. N., & NORONHA, C. A. (2008). *Estágio supervisionado interdisciplinar*. Natal: SEDIS.
- BARLETT, R., & MILLIGAN, C. (2015). *What is Diary Method?* Bloomsbury.
- BENUCCI, A. (2005). La competenza interculturale. In P. DIADORI (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 22–48). Florença: Le Monnier Università.
- BESEGGI, M. (2018). Emotions and Autonomy in Foreign Language Learning at University. *EL.LE*, 7, 231–250. Disponível em <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/2/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2018-02-003.pdf>

- BIZZARRO, R., MOREIRA, M. A., & FLORES, C. (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: LIDEL.
- BREWER, J., & HUNTER, A. (1989). *Multimethod research. A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- BORUCHOWSKI, I. D., & LICO, A. (2016). *Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil*. Miami: Must University. Disponível em: [https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Montreal/pt-br/file/língua de heranca\(1\)\(2\).pdf](https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Montreal/pt-br/file/língua%20de%20heranca(1)(2).pdf)
- CALVET, L.-J. (2006). *Towards an Ecology of World Languages*. (A. BROWN, trad.). Cambridge: Polity. (Obra original publicada em 1999)
- CAMOZZI, A. (2005). La riforma universitaria. In B. et al (ed.), *La riforma universitari nella società globale* (pp. 45–78). Milão: Franco Angeli.
- CAON, F., & SPALIVIERO, C. (2016). *Educazione Letteraria, Linguística, Interculturale: Intersezioni*. Turim: Bonacci editore.
- CASTILHO, A. (2013). Desafios para a promoção e a internacionalização da Língua Portuguesa. *Colóquio ANNPOLL/ IILP sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa: concepções de ações*. (pp. 1–17). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2013/03/ATALIBA-T.-DE-CASTILHO-DESAFIOS-PARA-A-PROMOÇÃO-E-A-INTERNACIONALIZAÇÃO-DA-LÍNGUA-PORTUGUESA.pdf>
- CATRICALÁ, M. (2005). La questione “abilità”. In P. DIADORI (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 40–57). Florença: Le Monnier.
- CECILIO, L. A. (2013). *L’Insegnamento della Língua Portoghese nelle Università Italiane*. Università degli Studi, Bologna. Alma Mater Studiorum. Disponível em: <http://amsdottorato.unibo.it/6094/#>
- CERINO, G. (2010). Atenei, occupazioni a catena contro la riforma. La Gelmini: “Gli studenti sono con me.” *La Repubblica*. Disponível em: <https://www.repubblica.it/scuola/2010/05/18/news/proteste-4156623/>
- CILIBERTI, A. (2001). *Manuale di Glottodidattica: Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Florença: Nuova Italia Editrice.
- CINI, L. (2005). La programmazione. In P. DIADORI (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 90–106). Florença: Le Monnier.
- CORSERIU, E. (2014). *Linguistica del testo: Introduzione a una ermeneutica del senso*. (D. DI CESARE, ed. e trad.). Roma: Carocci editore. (Obra original publicada em 1980)
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- CUSTÓDIO, P. B. (2018). The importance of new didactic materials in Teaching Portuguese to Erasmus+ Students. Some practices in course at the College of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, (14), 75–86. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i14.7499>
- CUSTÓDIO, P. B. (2019). Três poetas de visita à sala de aula - Proposta didática para o 2º Ciclo do Ensino Básico Português. *Revista Polyphonia*, 29(2). Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v29i2.57106>
- D'ANGELO, M. (2012). *Traduzione didattica e didattica della traduzione: Percorsi teorici, modelli operativi*. Urbino: QuattroVenti.
- DE ABREU CHULATA, K. (2018). *Português Brasileiro Transnacional - Tradução, Herança e Gramática*. São Paulo: Ponte.
- De ALMEIDA, L.C.B e DE SOUZA, I.L. (2004). *A avaliação no ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. Anais Da XX Jornada – Gelne – João Pessoa, 1333–1345. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Laura Camila Braz de Almeida e Iracema Luiza de Souza.pdf>
- DIADORI, P. (2005). *Insegnare l'italiano a stranieri*. Firenze: Casa Editrice Felice Le Monnier.
- ECKERT, K., & FROSI, V. M. (2015). Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos - chave. *Domínios Da Língua*, 9(1), 198–216. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1265>
- ELLIS, R. (1994). Classroom interaction and second language acquisition. In *The Study of Second Language Acquisition* (pp. 565–611). Oxford: Oxford University Press.
- FARACO, C. A. (2016). *História Sociopolítica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FERRI, M. (2004). Le Revisioni Sistematiche. *Parole Chiavi*, 23–27. Disponível em: http://careonline.it/wp-content/uploads/2012/02/revisioni_sistematiche.pdf
- FLORES, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. BIZZARRO, M. A. MOREIRA, & C. FLORES (Eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35–42). Lisboa: LIDEL.
- FONSECA, M. do C., SILVA, A. A., & MARÇALO, M. J. (2016). Uma ou duas gramáticas de Português Língua Estrangeira (PLE)? A New Portuguese grammar in four parts (Londres, 1768), de António Vieira, e a Nouvelle grammaire portugaise (Paris, 1810), de Alexandre Marie Sané. *Confluência: Revista d Instituto de Língua Portuguesa*, (50), 31–64. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6172655>.
- FUENTE, L. C. de la. (2004). La representación lingüística del conocimiento y su relevancia en la ingeniería lingüística. *Hipertext.Net*, (2). Disponível em: <http://www.hipertext.net>

- GARCEZ, P. de M., & SCHLATTER, M. (2017). Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* (pp. 13–36). São Paulo: Blucher. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/01-20649>
- GILLHAM, B. (2007). *Developing a Questionnaire* (2^a. ed.). Nova Iorque: Continuum International Publishing Group.
- GERSCHENFELD, A. (2014). Influência de uma língua mede-se pela capacidade de ligar línguas distantes. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/12/22/ciencia/noticia/influencia-de-uma-lingua-medese-pela-capacidade-de-ligar-linguas-distantes-1679990?page=1#/follow>
- GOMES, F. S., & MARÇALO, M. J. B. (2013). *XX EUROCALL 2013: Learning from the Past, Looking to the Future* (1^a. ed.). Évora: Fundação Luís de Molina.
- GROSSO, M. J. dos R. (2010). Língua de Acolhimento, Língua de Integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. Disponível em: https://www.academia.edu/69563/Língua_de_acolhimento_lingua_de_integração
- KRESS, G., LEITE-GAREIA, R., & van LEEUWEN, T. (2000). *Introduction Multidisciplinar*. (T. A. VAN DIJK, Ed.). Espanha: Gedisa Eitoria.
- LEE, S. I., & CHAN, K. W. K. (2015). The Issue of Register-Style in Language Teaching: Analyzing Register-Style Errors of Learners of Cantonese as a Second Language. *Open Journal of Modern Linguistics*, 05, 319–326. <https://doi.org/10.4236/ojml.2015.54028>
- LEURQUIN, E., & OSÓRIO, P. (2019). Desdobramentos em aulas de leitura e produção de textos. In P. OSÓRIO & L. GONÇALVES (Eds.), *O ensino do português como língua não materna: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso* (pp. 60–84). Rio de Janeiro: Dialogarts.
- MAGGINI, M. (2001). Uso delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano L2. *Biuletyn Glottodydaktyczny*, 7.
- MAGGINI, M. (2005). Ruoli e competenze del docente di língua. In P. DIADORI (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 73–89). Florença: Le Monnier.
- MALIZIA, G. (2011). La riforma universitaria in Italia. Problemi e prospettive. *Osservatorio Sulle Politiche Formative*, (3), 128–142. Disponível em: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/10malizia_03anni.qxd.PDF
- MARÇALO, M. J. B. (2008). *Introdução à Linguística Funcional* (1^a. ed.). Lisboa: ICALP. Disponível em: <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/3577/1/linguisticafuncional.pdf>
- MARÇALO, M. J. B., & SILVA, A. A. L. V. (2013). Aulas de português língua não materna, e-learning e experiências de ensino. In R. M. B. MEYER & A. ALBUQUERQUE (Eds.), *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais* (pp.131-138). Rio de Janeiro: Editora PUC - Rio. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/request-item?handle=10174/9412&bitstream-id=22097>

- MARÇALO, M. J. B. (2017). O Português para Falantes de Outras Línguas: Das Gramáticas Antigas à Era Digital. In *O Português para Falantes de Outras Línguas* (pp. 1–289). Campinas (SP): Pontes.
- MARTINET, A. (1965). *Linguistique synchronique. Études et recherches*. Paris: Presses universitaires de France. Disponível em: <https://it.scribd.com/document/279607150/Andre-Martinet-La-linguistique-synchronique-pdf#>
- MARTINET, A. (1994). QU'EST-CE QUE LA LINGUISTIQUE FONCTIONNELLE. *Alfa: Revista de Linguística*, (38), 11–18. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3953/3628>
- MATASOGLIO, O. N., & SOSTER, T. (Eds.). (2016). *Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa*. São Caetano do Sul (SP): Penso Editora.
- MATTEU, E. T. De, & MATOS, M. E. (2018). Mediação cultural, educação ativa, cotidiano escolar e ponderações sobre a língua materna e segunda língua. In *Curso de Letras e Língua Portuguesa/Espanhol*. Curitiba: Fael. (no prelo)
- MENDES, C. F. (2015). *Joana D'Arc*. Salvador: Edufba.
- MATTEU, E. T. De, & MAKOSKY, J. (2017). Pedagogia Transdisciplinar: conceito, relatos e modelo. In *Curso de Especialização em Educação Cognitiva e Valores Éticos*. São Paulo: Universidade Estácio de Sá.
- MENDES, E. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In E. MENDES (ed.), *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139–158). Campinas (SP): Pontes Editores.
- MENDES, E. (2014). O ensino do português como língua de herança. Retrieved September 13, 2019, Disponível em <https://iilp.wordpress.com/2014/04/12/entrevista-edleise-mendes/>
- MENEGALE, M. (2019). L'Apprendimento Autonomo e le Lingue Straniere: Stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca. *Studi Di Glottodidattica*, (3), 60–73. Disponível em: <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/18>
- MORELLI, U. (2017). Cambiare idea. Educazione, creatività, innovazione. *Formazione & Cambiamento*, (7). Disponível em: <http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2017/7-i-territori-della-betweenness-nei-processi-di-apprendimento/97-gli-articoli/627-cambiare-idea-educazione-creativita-innovazione>
- MORIN, E. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MULINACCI, R. (2010). Della lusofonia: itinerari di una presenza tra passato e futuro. In *A Língua em Mil Pedacos Repartida. Sulla divulgazione della letteratura lusofona in Italia* (pp. 13–22). Pisa: Edizioni ETS.

- NETTO SALOMÃO, S. (2016). Aspetti dell'allocuzione portoghese nella traduzione letteraria verso l'italiano. In D. PUATO (ed.), In: *Lingue europee a confronto: La linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica* (pp. 133–148). Roma: Sapienza Università Editrice.
- NETTO SALOMÃO, S. (2017). La grammatica delle frasi relative in portoghese e la questione dell'acquisizione. *Costellazioni: Rivista Di Lingue e Letteratura*, 4 (anno II), 159–170.
- OLIVEIRA, C. Z. de. (2018). Autonomia do exercício docente: reflexões acerca do conhecimento de si como profissional docente. *Humanidades & Inovação: Transnacionalização Multi e Interculturalidade Linguística e Literária*, 5(1), 280–293. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/27>
- OLIVEIRA, G. M. de. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52, 409–433. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>
- OSÓRIO, P., & MIE ITO, I. (2008). A teoria linguística da análise crítica do discurso e o manual didático de PLE. In P. OSÓRIO & R. M. MEYER (Eds.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Práticas* (pp. 85–107). Lisboa: LIDEL.
- PERES, P. (2018). O blended-Learning no contexto português do Ensino Superior: uma visão geral. *Indagatio Didactica*, 10(2), 297–316. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/326347215_O_blended-learning_no_contexto_portugues_do_Ensino_Superior_uma_visao_geral
- PINEAU, G. (n.d.). O sentido do sentido. In B. et al. NICOLESCU (Ed.), *Educação e transdisciplinariedade*. Brasília: UNESCO.
- PINHEIRO, C. L. (n.d.). Eugenio Coseriu e a Linguística do Texto no Brasil. *Organon – Revista Do Instituto de Letras Da UFRGRS*, 33(4), 1–16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326216964_EUGENIO_COSERIU_E_A_LINGUISTICA_DO_TEXTO_NO_BRASIL
- PIPPA, S. (2017). Do Português para Italiano: aprender a ler e compreender o texto com EUROM5. In *De volta ao futuro da língua portuguesa - Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 4653–4664). Lecce: SIBA. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/viewFile/18393/15700>
- POKORN, N. K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a NonMother Tongue*. Amsterdam: Benjamins.
- PORCELLI, G. (1994). Approcci umanistico- affettivi alla didattica delle lingue moderne. In *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- POZZUOLI, C. (2016). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale, intersezioni*. Turim. Disponível em:

<http://www.cla.unina.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/1199/UT/systemPrint>

- ROCHA-LUNA, D. C., & PINHEIRO - MARIZ, J. (2012). Letramento Literário em Língua Estrangeira: Atividades com gêneros literários para o ensino de FLE. *ANAIS ENLIJE, 1*, 130. Disponível em <https://docplayer.com.br/3591945-Letramento-literario-em-lingua-estrangeira-atividades-com-generos-literarios-para-o-ensino-de-fle>.
- RONEN, S. et AL. (2014). Links that speak: The global language network and its association with global fame. *PNAS: PLUS SIGNIFICANCE STATEMENTS*. <https://doi.org/https://www.pnas.org/content/111/52/E5616>
- RUSSO, M. (2004). La questione ortografica della língua portoghese : storia di un accordo o di un disaccordo ? *Scrittura e Conflitto: Atti Del XXII Congresso A.ISP.I, 2*, 273–287. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_18.pdf
- RUSSO, M. (2008). Quale língua e traduzione in una Facoltà di Lingue e letterature straniere? Il caso del portoghese. In S. FERRERI (ed.), *Le Lingue nelle facoltà di Lingue. Tra ricerca e didattica* (pp. 205–218). Disponível em: <http://dspace.unitus.it/dspace/bitstream/2067/849/4/978-88-7853-151-2-205-218.pdf>
- SANTOS, A. C. dos. (2015). A Literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Línguas & Ensino, 1*(1). Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/21060>
- SAUSSURE, F. de. (1983). *Corso di linguistica generale*. (1ª. ed. italiana 1967 , T. DE MAURO, ed.e trad.). Bari-Roma: Biblioteca Universale Laterza. (Obra original publicada em 1922)
- SCARAMUCCI, M. V. R. (2012). O exame Celpe- Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Revista DIGILENGUAS, (12)*, 48–67. Disponível em: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/>
- SCHLATTER, M., & SCARAMUCCI, M. V. R. (2009). Celpe-Bras e Celu: Impactos da Construção de Parâmetros Comuns de Avaliação de Proficiência em Português e Espanhol. In M. G. ZOPPI FONTANA (Ed.), *O Português do Brasil como Língua Transnacional* (pp. 95–122). Campinas (SP): Editora RG.
- SCIAMPLICOTTI, R. (2008). Il Portoghese tra Lisbona e Brasilia: Una modifica ortografica della língua lusofona punta a promuoverne la diffusione e l'uso a livello internazionale. E in Portogallo fioccano le critiche. *LIMES: Rivista Italiana Di Geopolitica*. Disponível em: <http://www.limesonline.com/il-portoghese-tra-lisbona-e-brasil/812>
- SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier.
- SILVA, A. A. L. V., MARÇALO, M. J., & GOMES, F. (eds.). (2013). *CALL in Portuguese Speaking Countries. Aprendizagem de Línguas com o Auxílio de Computadores na Lusofonia* (1ª. ed.). Évora: Universidade de Évora.

- SILVA, A. A. L. V., & MARÇALO, M. J. B. (2017). O Português Língua Estrangeira: Adaptação de Materiais à Web 2.0. In P. OSÓRIO & M. J. dos R. GROSSO (eds.), *Teorias e Usos Linguísticos: Aplicações ao Português Língua Não Materna* (pp. 211–245). Lisboa: LIDEL.
- STEFANI, E. (s.d.). Emanuela. La Riforma 2000 della didattica Universitaria in Italia. In *Conferenza dei Rettori delle Università Italiani*. Disponível em: http://www2.cruil.it/CRUI/CAMPUSONE/Propedeutici/La_riforma_universitaria.pdf
- TAVEIRA, C. A. (2014). *Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas*. Universidade Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3457/1/TMPLNM_CláudiaTaveira.pdf
- TITONE, R. (1987). La dimensione affettiva. In G. FREDDI (ed.), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*. Pádua: Liviana.
- TELLES, J. A. (2009). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas (SP): Pontes Editores.
- VAN DIJK, T. A. (2011). *Cognição, discurso e interação* (7ª. ed.). São Paulo: Contexto.
- ZAPPONE, M. H. Y. (2018). Fanfics – Um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, 4(2), 29–33. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>
- ZORZI, D. (2011). La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica. In C. BOSISIO (Ed.), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Florença: Le Monnier Università.

Vídeos:

- ARAÚJO PEREIRA, R., & DUVIVIER, G. (2017, junho 22). Unibes Cutural. [ficheiro em video]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vTw4PM5U9W8&t=14s>
- MOURA NEVES, M. H. (2014, setembro 17). Linguística funcional a junção no texto e na gramática. [ficheiro em video]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=miWiuV1xT3E&t=294s>
- SUASSUNA, A. (2000, julho 31). Nossa Língua Portuguesa. [ficheiro em video]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4xzbq9lxsM>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2008). Exposição sobre Funcionalismo. Aula 8 (O Funcionalismo em Linguística: sistema linguístico e uso das expressões linguísticas). [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=woq2QooFRsc&t=193s>

SITOGRAFIA

<https://tvi24.iol.pt/sociedade/portugal/os-10-acontecimentos-que-marcaram-o-pais-em-2016>
<https://iilp.wordpress.com/2017/04/06/futuro-da-lingua-portuguesa-na-europa-discute-se-no-reino-unido/>
<https://www.elouropeu.org/estudo-identifica-lingua-portuguesa-como-idioma-para-o-futuro-no-reino-unido/>
<https://news.un.org/pt/story/2018/05/1621772>
<https://www.estudopratico.com.br/10-melhores-aplicativos-para-estudar-portugues/>
<http://www.unistrada.it/docenti/40/MaterialeDidattico/2014/185/Didattica%20delle%20lingue%20moderne%202014-15.pdf>
<https://www.theperfectjob.it/come-diventare-insegnante-di-lingue/>
<http://www.normateneo.unibo.it/regolamentoincarichi.html>
<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>
<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>
<https://it.esdifferent.com/language/>
<http://www.cla.unina.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/1199/UT/systemPrint>
https://www.researchgate.net/publication/326347215_O_bleneded-learning_no_contexto_portugues_do_Ensino_Superior_uma_visao_geral
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1383/1/artigo_vg.pdf
http://careonline.it/wp-content/uploads/2012/02/revisioni_sistematiche.pdf

Anexos

Anexo 1: Inquérito enviado aos estudantes de PLNM nas universidades de Chieti - Pescara, Roma “*La Sapienza*”, Roma 3 e Bolonha.

Informações pessoais

Inizio modulo

Endereço de e-mail *

Nome

Idade

Nacionalidade

Profissão

País de residência

Tem origem em países onde se fala português?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Se a resposta anterior foi afirmativa, em que país?

Esteve em algum país lusófono?

Marcar apenas uma oval.

Sim, por menos de seis meses.

Sim, por mais de 6 meses e menos de um ano.

Sim, por mais de um ano e menos de três.

Sim, por mais de três anos.

Não

Tem contato com a comunidade lusófona na Itália?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Caso afirmativo, que tipo de relação?

Marque todas que se aplicam.

Parentes

Amigos

Companheiro/a, marido/esposa, namorado/a

Colegas de trabalho

Trabalho com países lusófonos

Freqüento aulas de Kizomba/capoeira/samba

Vizinhos de casa

Outros:

Estudo do português

Há quanto tempo estuda português?

Onde estuda?

Que curso frequenta?

Que anualidade?

Qual foi/foram a(s) sua (s) figura(s) de referência

Marque todas que se aplicam.

- Apenas um professor
- Mais do que um professor
- Um professor e um leitor
- Um professor e mais do que um leitor
- Mais do que um professor e mais do que um leitor
- Amigos
- Parentes
- Estive em um país de língua portuguesa
- Fui autodidata
- Outro:

Fez parte do Programa Erasmus+?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 - Não
- Caso afirmativo, onde e por quanto tempo?

Uso de material didático

Qual o/os material/is utilizado/s em sala de aula? (por ser mais do que uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- Manual
- Apostilas e fotocópias
- Filmes
- Programas de TV e propagandas
- Música
- Outro:

Caso tenha assinalado (outro) poderia especificar o material utilizado?

Você adotou algum Manual?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, porque o professor/ leitor indicou
- Sim, por conta própria
- Sim, por indicações de conhecidos
- Não
- Adotei apostilas e fotocópias indicadas pelo professor.
- Outro:

No caso afirmativo, que manual/ manuais você adotou?

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que o manual contribua para a sua aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco						Muito

Você usou programas da internet (*youtube, live mocha, babel*) ou aplicativos (*duolingo, tandem*) para melhorar a sua aprendizagem?

Ensino do português na Itália: programas, manuais e problemáticas no ensino do PLE

Marcar apenas uma oval.

Pouco 1 2 3 4 5 Muito.

Anexo 2: Tabela professores italianos estruturados:

L/LIN08: Letterature portoghese e brasiliane

Fascia	Cognome e nome	Ateneo	Struttura di afferenza
Associato confermato	ABBATI Orietta	TORINO	Lingue e letterature straniere e culture moderne
Ordinario	ARSILLO Vincenzo	"L'Orientale" di NAPOLI	STUDI LETTERARI, LINGUISTICI E COMPARATI
Ordinario	DE MARCHIS Giorgio	ROMA TRE	Lingue, Letterature e Culture Straniere
Associato	DE OLIVEIRA MACCHERANI Vera Lucia	PERUGIA	LETTERE - Lingue, letterature e civiltà antiche e moderne
Ordinario	FINAZZI AGRO' Ettore	ROMA "La Sapienza"	Studi europei, americani e interculturali
Associato	FRANCAVILLA Roberto	GENOVA	Lingue e culture moderne
Associato	GIL MENDES DA SILVA Maria Teresa	"L'Orientale" di NAPOLI	STUDI LETTERARI, LINGUISTICI E COMPARATI
Associato	GORI Barbara	PADOVA	STUDI LINGUISTICI E LETTERARI (DISLL)
Associato	GRAZIANI Michela	FIRENZE	Lingue, Letterature e Studi Interculturali
Ricercatore	MARTINES Enrico	PARMA	Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali
Ricercatore	PINCHERLE Maria Caterina	ROMA "La Sapienza"	Studi europei, americani e interculturali
Ricercatore a t.d. (art. 24 comma 3-b L. 240/10)	REI Matteo	TORINO	LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E CULTURE MODERNE
Ricercatore	ROSA Cristina	TUSCIA	Studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici
Associato	RUSSO Vincenzo	MILANO	Lingue e letterature straniere
Ricercatore	SERANI Ugo	BARI	'Lettere Lingue Arti' Italianistica e Culture Compare
Ordinario	TOCCO Valeria Maria Giuseppa	PISA	FILOLOGIA, LETTERATURA E LINGUISTICA
Ordinario	VECCHI Roberto	BOLOGNA	Lingue, Letterature e Culture moderne

L/ LIN 09: Lingue e traduzione portoghese e brasiliana

Fascia	Cognome e Nome	Ateneo	Struttura di afferenza
Associato	BAGNO Sandra	PADOVA	STUDI LINGUISTICI E LETTERARI (DISLL)
Ricercatore	BERTOLAZZI Federico	ROMA "Tor Vergata"	Studi letterari, filosofici e di Storia dell'arte
Ricercatore a t.d. (art. 24 comma 3-a L. 240/10)	BONI Guia Minerva	"L'Orientale" di NAPOLI	STUDI LETTERARI, LINGUISTICI E COMPARATI
Ricercatore a t.d. (art. 24 comma 3-b L. 240/10)	CASTAGNA Vanessa	"Ca' Foscari" VENEZIA	STUDI LINGUISTICI E CULTURALI COMPARATI
Associato	CELANI Simone	ROMA "La Sapienza"	Studi europei, americani e interculturali
Ricercatore a t.d. (art. 24 comma 3-a L. 240/10)	COSTA DA SILVA FERREIRA Anabela Cristina	BOLOGNA	INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE
Ricercatore a t.d. (art. 24 comma 3-a L. 240/10)	DE ABREU CHULATA Katia	CHIETI-PESCARA	LINGUE, LETTERATURE E CULTURE MODERNE
Ricercatore	DE PAIVA LIMAO Paula Cristina	PERUGIA	LETTERE - Lingue, letterature e civiltà antiche e moderne
Associato	DE ROSA Gian Luigi	SALENTO	Studi Umanistici
Associato confermato	DONATI Cesarina	ROMA TRE	Lingue, Letterature e Culture Straniere
Ricercatore	GOMES FOURNIER Antonio Jose	TORINO	Lingue e letterature straniere e culture moderne
Ricercatore	LUPETTI Monica	PISA	FILOLOGIA, LETTERATURA E LINGUISTICA
Associato confermato	MULINACCI Roberto	BOLOGNA	Lingue, Letterature e Culture moderne
Ordinario	NETTO SALOMAO Sonia	ROMA "La Sapienza"	Studi europei, americani e interculturali
Ricercatore	PIPPA Salvador	ROMA TRE	Lingue, Letterature e Culture Straniere
Ordinario	RUSSO Mariagrazia	Univ. Studi Internazionali	PIO V

		di ROMA (UNINT)	
--	--	--------------------	--

Anexo 3: Tabela com algumas publicações dos professores estruturados

Ano	Título	Nome autor
2018	Para uma gramática brasileira do pensamento decolonial: de alcunhas inaceitáveis como ‘o País do Carnaval’, ao ‘Brasil um país do futuro’ como manifesto contra o racismo.	BAGNO, Sandra
2013	Il Principe nell’area luso-brasiliana e le sue prime traduzioni in portoghese	BAGNO, Sandra
2007	Oltre la lettera. Tre studi di traduzione fra italiano e portoghese	BERTOLAZZI, Federico
2007	Entre génese e representação. Estudo de variantes em Eugénio de Andrade.	BERTOLAZZI, Federico
2014	Tradurre la sensualità, o elogio dell’infedeltà: Gabriela, cravo e canela in Italia e in Francia	BONI, Guia
2013	Traduzir a Peregrinação de Fernão Mendes Pinto: Questões de Método.	BONI, Guia
2017	<i>A perifrasi verbal 'deixar de' e a sua tradução para italiano</i>	CASTAGNA, Vanessa
2006	<i>A perifrasi verbal 'deixar de' e a sua tradução para italiano</i>	CASTAGNA, Vanessa
2016	Intertestualità lusofone: sulla língua poetica di Rui Knopfli	CELANI, Simone.
2012	Alle origini della grammaticografia portoghese	CELANI, Simone.
2017	<i>De Portugal, em Português. (manual PLE)</i>	COSTA DA SILVA FERREIRA, Anabela Cristina.
2013	<i>O ensino e a aprendizagem terminológica no âmbito do Direito de Família para intérpretes e tradutores em Itália através da plataforma Moodle</i>	COSTA DA SILVA FERREIRA, Anabela Cristina.
2018	Português Brasileiro Transnacional - Tradução, Herança e Gramática	DE ABREU CHULATA, KÁTIA.
2015	Português como Língua de Herança: discursos e percursos.	DE ABREU CHULATA, Kátia.
2010	Il Tempo e Aspetto del “Perfetto Composto” in portoghese e in italiano	DE PAIVA LIMÃO, Paula Cristina
2017	O todo da língua: teoria e prática do ensino de português	DE ROSA, Gianluigi
2016	Formas de tratamiento alocutivo y estrategias de interacción: el uso de «você» en el PE y en el PB.	DE ROSA, Gianluigi
2016	Teoria e prassi del portoghese nelle grammatiche per italiani, tra XIX e XX secolo.	LUPETTI, Monica.
2014	O Tesouro de Antonio Michele: tradição e inovação metodológica na didáctica do italiano para portugueses.	LUPETTI, Monica.
2013	Tradurre per imparare: il ruolo della traduzione nella storia della didattica dell’italiano per lusofoni (sec. XIX).	LUPETTI, Monica.
2018	I sommersi e i salvabili. Per una didattica della grammatica del portoghese "adulto",	MULINACCI, Roberto
2018	Introduzione alla fonetica e fonologia del portoghese	MULINACCI, Roberto
2016	Machado de Assis e o cânone ocidental	NETO SALOMÃO, Sônia
2012	A língua portuguesa e seus percursos multiculturais.	NETO SALOMÃO, Sônia

2012	Da palavra ao texto, estudos de linguística, filologia, literatura.	NETO SALOMÃO, Sônia
2018	Plurilinguismo, intercompreensão e contestisocio-professionali	PIPPA, Salvador
2018	Due lingue ‘speciali’: una riflessione sul portoghese e la traduzione scientifica verso l’italiano”.	PIPPA, Salvador
2018	“Intercompreensão escrita e línguas especializadas: as vantagens das homogeneidades e os desafios das variações”	PIPPA, Salvador
2013	I Gesuiti dell’Assistenza Lusitana esiliati in Italia (1759-1831),	RUSSO, Mariagrazia e ; LIMPO TRIGUEIROS Antônio Júlio.
2003	Commistione linguistica nella comunità capoverdiana in Italia.	RUSSO, Mariagrazia

Anexo 4: Modelo de fichas de pesquisa

Modelo de Diário

Aula		Duração	Alunos presentes	Data		
Atividades Realizadas			<i>Feedback</i>			
Duração	Referência					
Observações:						

Fonte: autora/2002

Modelo de Micro-Entrevistas

Problemática do Ensino de LE			
Nome:			
Nacionalidade:		Residência:	
Formação:			
Função: (cargo que ocupa)			
Experiência: (tempo de magistério)			
Instituição que leciona:			
Modalidade:		Particular ()	Privada () Pública ()
Quais as principais dificuldades no ensino da segunda língua?			
Você cria seus próprios materiais didáticos?			

Modelo de Relatório de Seminários

Nome do Seminário:			
Local:	Data:	Duração:	Horas cursada:
Tipo de Participação:			
Relatório de participação:			
Relatório de contribuição:			
Contatos relevantes:			
Observações:			

Fichas de Professores:

Professores de Português			
	Nome:		
	Nacionalidade:	Residência:	
	Formação:		
	Função: (cargo que ocupa)		
	Experiência:		
	Instituição que leciona:		
	Modalidade:	Particular (X)	Privada () Pública ()
	Quais as principais dificuldades no ensino da segunda língua?		
	Cria o próprio material didático?		