



# VI Jornadas Pedagógicas de Língua Portuguesa

---

28 a 30 out 2019, Aarhus, Dinamarca

## **Livro de Resumos** **VI Jornadas Pedagógicas de Língua Portuguesa**

Universidade de Aarhus  
Aarhus, Dinamarca, 28 a 30 de outubro de 2019

Org. Camila Dilli



**Comissão Científica**

Bruna Morelo (Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong GDUFS, China)

Camila Dilli (Universidade de Aarhus, Dinamarca)

Elisa Stumpf (Universidade Federal de Pelotas, Brasil)

Helena Noto (Centro Cultural Brasil-Finlândia, Finlândia)

José Peixoto Coelho de Souza (Universidade de Manchester, Inglaterra)

Margarete Schlatter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Margarita Correia (Universidade de Lisboa, Portugal)

**Comissão Organizadora**

Camila Dilli (Universidade de Aarhus, Dinamarca)

Helena Noto (Centro Cultural Brasil-Finlândia, Finlândia)

Maria Clara Neto Andersson (Folkuniversitetet of Gothenburg, Suécia)

Selma Vital (Claraboia Education, Dinamarca/Brasil)

**Presidente das Comissões Organizadora e Científica da 6ª edição das Jornadas Pedagógicas de Língua Portuguesa** Camila Dilli (Professora Leitora na Universidade de Aarhus, Dinamarca)

**Contato** e-mail [6jornadaspedagogicaslp@gmail.com](mailto:6jornadaspedagogicaslp@gmail.com)

Inclur DOI

## Sumário

Comunicações .....	5
Alexandre Ferreira Martins e Verônica Helena Barbon Borsato .....	6
Alexandre Pilati .....	7
Ana Paulla Braga Mattos e Fernanda Maciel Ziober .....	8
Andréa de Araújo Rubert.....	9
Bianca Benini .....	10
Débora Racy Soares.....	11
Elisa Marchioro Stumpf.....	13
Eloisa Nascimento Silva Pilati .....	14
Emília Marrengula.....	15
Gabriela da Silva Bulla e Mariana Bulegon .....	16
Gabriela da Silva Duarte.....	18
Isabel Barroso Melo Alves e Tanara Zingano Kuhn .....	19
Maria Clara Neto Andersson .....	20
Patricia Carvalho Ribeiro .....	21
Rebeca Schumacher Fuão.....	23
Comunicações: mesa-redonda.....	24
Priscilla Lopes d’ El Rei.....	25
Alexandre Ferreira Martins e Paloma de Melo Henrique.....	25
Marília Pinheiro Pereira.....	25
Priscilla Lopes d’ El Rei.....	26
Marília Pinheiro Pereira.....	27
Alexandre Ferreira Martins e Paloma de Melo Henrique.....	28
Intervenções artísticas .....	29
Juliana Appel .....	30
Sall Lam Toro, Felisberto dos Santos e Maria Júlia Machado.....	31

## **Comunicações**

## Desafios do currículo e do planejamento didático no ensino de português como língua adicional em universidades francesas

Alexandre Ferreira Martins\* e Verônica Helena Barbon Borsato\*\*

Este trabalho surge na sequência do III Encontro de Professores de Língua, Literaturas e Culturas Lusófonas na França, evento realizado na Embaixada do Brasil, em Paris, para delimitar e apontar orientações teóricas e metodológicas que possibilitem a reflexão e a busca por soluções de problemáticas relacionadas à organização curricular e ao planejamento didático em sua correlação com os perfis linguísticos que compõem em geral o ensino superior francês, aí inclusos falantes de português como língua materna ou língua de escolarização e falantes de português como língua de herança. Partimos do pressuposto da necessidade de clareza a respeito da concepção de linguagem que rege o currículo, pois é a partir dela que as decisões curriculares são pautadas (SIMÕES et al., 2012). Deste modo, apresentamos a inserção do português no sistema universitário francês, mais especificamente nas graduações de Línguas Estrangeiras Aplicadas e Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais e no Diploma Universitário, assim como os obstáculos linguísticos, do nível de proficiência dos alunos, e curriculares, relacionados à organização curricular das licenciaturas em português. Em seguida, trazemos orientações a respeito do planejamento da aula de língua portuguesa, pautadas em Schlatter (2009), Simões et al. (2012), Schlatter e Garcez (2012), para os quais a noção de gêneros do discurso têm um lugar de importância no seio do planejamento e da elaboração de materiais didáticos. Por fim, apresentamos propostas de materiais didáticos que sistematizam a reflexão teórica dos autores supracitados e tentam contemplar a heterogeneidade linguística que se verifica entre os estudantes. Assim, acreditamos fornecer bases teóricas e metodológicas que, de um lado, auxiliam o trabalho do professor de português como língua adicional e, de outro, reforçam o debate entre os agentes educacionais responsáveis acerca do currículo em universidades francesas. Esta pesquisa destaca os esforços feitos por professores universitários a fim de suprir propostas curriculares que não preveem as diferenças de proficiência em língua portuguesa entre os alunos.

**Palavras-chave:** português como língua adicional; currículo; planejamento; ensino superior francês.

### Referências

- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SIMÕES, Luciene Juliano et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

---

\* Professor pesquisador na Universidade de Poitiers (França). Doutorando e mestre em Sciences du Langage, nos percursos Sociolinguística e Políticas Linguísticas e Didática das Línguas pela Université Paul-Valéry Montpellier 3 (França). É licenciado em Estudos Portugueses e Lusófonos pela Universidade de Coimbra (Portugal), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e em Letras – Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

\*\* Leitora de Português na Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (França). Mestranda em Didática do Francês como Língua Estrangeira e Segunda nesta mesma instituição. É licenciada em Letras – Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **Diretrizes pedagógicas e proposta de nivelamento de textos literários para o trabalho com a literatura brasileira na Rede Brasil Cultural**

Alexandre Pilati\*

O presente trabalho consiste na proposição de diretrizes pedagógicas e descritores de nivelamento de textos literários, como forma de orientar o trabalho de professores dos cursos dos Centros que compõem a Rede Brasil Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Os Centros Culturais Brasileiros (CCBs), sendo extensões das embaixadas a que estão vinculados, atualmente compõem uma rede de 24 estabelecimentos, na África, no Oriente Médio, na Europa e na América e têm foco central no ensino da língua portuguesa do Brasil. Como o objetivo de construir um instrumento capaz de promover a difusão da cultura brasileira e incrementar, com uso do texto literário, o ensino do idioma, a presente proposta está organizada em três partes. Primeiro apresenta-se a fundamentação teórica, como forma de demonstrar a importância do uso do texto literário como ferramenta estratégica, que porta o patrimônio cultural brasileiro, e como ferramenta pedagógica, que possibilita um contato material do aprendiz da língua portuguesa com o idioma usado em função estética. Assim, o referencial teórico do trabalho discute concepções de texto literário, de mediação literária e ensino de literatura a partir de CANDIDO (2011), JOUVE (2012) e COSSON (2015). Após a discussão dessas concepções, que resultam no estabelecimento de duas diretrizes básicas para o trabalho com a literatura brasileira no contexto dos CCBs, o trabalho apresenta uma proposta de nivelamento de textos literários. A metodologia escolhida para o desenvolvimento de descritores de nivelamento de textos literários foi a de construí-los a partir do estudo detido de dois referenciais básicos, o Celpe-Bras e o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR). São propostos, então, cinco níveis de leitura literária com os seus respectivos descritores. A proposição dos níveis de leitura literária para o trabalho com a literatura no contexto do ensino de língua portuguesa, em sua vertente brasileira nos CCBs, deu oportunidade a um primeiro resultado prático da pesquisa, que foi o estabelecimento da *Estante Básica de Literatura Brasileira da Rede Brasil Cultural*, documento que consiste no estabelecimento de um rol de 100 títulos representativos da tradição literária brasileira, das origens ao contemporâneo, os quais, por sua vez, foram classificados conforme o nivelamento proposto. Com isso, espera-se oferecer subsídios ao professor que atua nos CCBs para que lhe seja possível, de modo mais seguro e consciente, eleger textos literários para no contexto do ensino de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; ensino de língua portuguesa; mediação literária; literatura brasileira; Rede Brasil Cultural.

### **Referências**

- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.
- BRASIL. *História dos Centros Culturais Brasileiros*. Ministério das Relações Exteriores (MRE), s/d. Disponível em: <[http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos\\_PDF/Historia\\_dos\\_Centros\\_Culturais.pdf](http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- BRASIL. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2019. Disponível em: <<http://www.ufreg.br/acervocelpebras/Manuais/manual>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II, 2001. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- COSSON, Rildo. “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?” *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

---

\* Universidade de Brasília – Brasil. [alexandrepilati@unb.br](mailto:alexandrepilati@unb.br)

## Abordagem sociolinguística e ensino de português como língua estrangeira

Ana Paulla Braga Mattos\* e Fernanda Maciel Ziober\*\*

Este trabalho visa a discutir como a abordagem sociolinguística educacional pode ser aplicada ao ensino de português língua estrangeira. Mais especificamente, este estudo tem por objetivo analisar como aspectos culturais e sociais do mundo lusófono, incluindo aspectos linguísticos das diferentes variedades de português, foram abordados em aulas de ensino de português A0-A1 e A1-A2 para alunos na Universidade Livre de Amsterdam (Holanda). A abordagem sociolinguística trata da inclusão de temáticas relacionadas à multiculturalidade da língua portuguesa e das dimensões geográficas e sociais de suas variedades (por exemplo, Bortoni-Ricardo 2004 e Faraco 2008). Além disso, temos como objetivo apresentar como os alunos avaliaram o uso dessa abordagem nas aulas de português e discutir as vantagens e os desafios de se aplicar tal abordagem no currículo de cursos de português em nível universitário.

Aspectos sociais e culturais abordados em sala de aula são, por exemplo, as diferenças demográficas, as diferentes tradições musicais e gastronômicas, tópicos de literatura e da história lusófona que explicam o eixo comum e o porquê das variações. Exemplos de diferenças linguísticas entre variedades de português abordadas são: em termos gramaticais, o paradigma verbal nas diferentes variedades de português e sua diferença entre a fala e a escrita; em fonética, as diferentes realizações de segmentos orais e consonantais, como as diferentes realizações do 'R' e a presença da vogal central [i] em algumas variedades; em léxico, os diferentes itens lexicais no vocabulário cotidiano, como ônibus e autocarro, cadaço e atacadores, entre outros.

Resultados preliminares das análises das avaliações (oral e escrita) do curso demonstram que alunos que têm português como Língua de Herança avaliaram como 'altamente relevante' os conteúdos sociais e culturais apresentados em sala de aula, bem como informações sobre diferenças entre variedades de português, enquanto alunos que não tinham o português como Língua de Herança avaliaram esses conteúdos como 'menos relevante'. Em relação à adequação curricular, percebemos um grande desafio em desenhar uma proposta de curso que tenha o português como língua pluricêntrica (Duarte 2016), que abarque as diferenças linguísticas, sociais e culturais das variedades de português, e que leve em conta a diversidade de contextos dos alunos que atendem os cursos de português em universidades europeias.

Este trabalho contribui com experiências de prática de sala de aula e de avaliação, com o debate sobre o português como língua pluricêntrica e com o desenvolvimento de currículo para o ensino de português língua estrangeira no ensino superior.

**Palavras-chave:** sociolinguística, português língua estrangeira, variedades de português, lusofonia

### Referências

- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2004. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Duarte, Isabel Margarida. 2016. Português, língua pluricêntrica. Que português ensinar em aulas de língua estrangeira. In Andrade, Carlos A.B.; Micheletti, Guraciaba; & Seara, Isabel Roboredo (Org.). *Memória, Discurso e Tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora.
- Faraco, Carlos Alberto & Zilles, Ana Maria Stahl (org). 2008. *Pedagogia da variação linguística: língua, pedagogia, ensino*.

---

\* Universidade de Aarhus, Dinamarca.

\*\* Universidade Livre de Amsterdam, Holanda.

## Jogos digitais para a aprendizagem de línguas: potencial x realidade

Andréa de Araújo Rubert\*

Os jogos didáticos digitais são uma ferramenta importante para despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem de línguas. Graças ao *feedback* imediato, podem ser usados tanto durante a aula, quanto em casa, visto que permitem ao estudante acompanhar seu desempenho enquanto joga. Ademais, são uma forma de os estudantes aprenderem e praticarem de forma descontraída e prazerosa. Professores e alunos são atraídos pelos jogos pois eles motivam e divertem, além de serem versáteis e se adaptarem a quase qualquer conteúdo ou habilidade. Os jogos também vão ao encontro das necessidades e estilos de aprendizagem das gerações atuais, tornando os alunos mais ativos em frente ao que estão estudando (Prensky, 2007; Leffa e Pinto, 2014). Esta comunicação visa a analisar o que vem sendo feito em termos de jogos para ensino de línguas adicionais em ambientes virtuais. O objetivo é constatar se os jogos pedagógicos possuem características semelhantes as dos jogos digitais de entretenimento, tão hábeis em despertar e manter o interesse dos jogadores. Para isso, nos baseamos, principalmente, em Prensky (2007), que postula seis fatores estruturais que fazem de algo um jogo: (1) Regras; (2) Objetivos e metas, (3) Resultados e *feedback*; (4) Conflito/Competição/Desafio/Oposição; (5) Interação e (6) Representação ou História. Foram analisados jogos de vocabulário em três importantes sites de promoção de língua e cultura: Instituto Camões (português), British Council (inglês) e TV5 Monde (francês). Os resultados preliminares mostram que os fatores (1), (2) e (3), costumam estar presentes nos jogos digitais para o aprendizado da língua, ao passo que os fatores (4), (5) e (6), não estão, ou estão em menor grau. Também foi constatado que não existe um padrão claro no que é considerado jogo, pois as atividades variam entre completar lacunas e colocar letras em ordem até recolher palavras, perguntas e respostas, palavras-cruzadas, entre outras.

**Palavras-chave:** jogos digitais, jogos didáticos, aprendizagem de línguas adicionais.

### Referências

- Leffa, V. J.; Pinto, C. M. (2014) Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 8. n. 10, p. 358-378. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/8368/5941>. Acesso em: 1/08/2017.
- Prensky, M. (2007) Digital Game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning. Paragon House: Saint Paul.

---

\* Universidade do Minho. [rubert.andrea@gmail.com](mailto:rubert.andrea@gmail.com)

## Uma análise das práticas de ensino do português como língua de acolhimento (PLAc) no contexto de inserção de imigrantes e refugiados em Brasília (DF)

Bianca Benini\*

Para imigrantes e refugiados, aprender a língua do país que os acolhe é fator imperativo no processo de integração, assim, o ensino-aprendizagem nesse novo contexto se difere muitas vezes do ensino da língua portuguesa como L2 (ou língua estrangeira). Na conjuntura brasileira, o recente fluxo de imigrantes haitianos, por exemplo, realçou a necessidade de um ensino da língua portuguesa que venha atender as suas necessidades básicas e emergências. Dessa forma, o conceito português como língua de acolhimento (PLAc) tem sido desenvolvido por diversos pesquisadores, como Barbosa e São Bernardo (2014) que afirmam “Acolher pressupõe dinâmicas que representem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais, incluindo os materiais (assistência imediata, acesso à educação, à tradução de documentos, por exemplo)” (p. 325). Para pensar nas especificidades da relação do aprendente e a língua de acolhimento, apresento nessa comunicação os resultados ainda preliminares da pesquisa que desenvolvo na Universidade de Helsinque, no curso de mestrado Intercultural Encounter, tendo como campo principal os estudos culturais com enfoque na América Latina. Esta pesquisa segue o método qualitativo, de caráter interpretativista, e para compreender o ensino do português nesse contexto específico de integração linguística, utilizei as ferramentas de coletas de dados da abordagem de estudo de caso (Yin, 2003). A partir desse posicionamento metodológico, os dados foram coletados no curso Módulo Acolher, que tem sido oferecido gratuitamente aos imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade que residem no Distrito Federal (Brasil). As aulas são organizadas e ministradas no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiro (NEPPE), na Universidade de Brasília, desde do ano de 2013. Durante o curso de Português no Módulo Acolher, em 2017, eu conduzi a minha pesquisa, atuando também como professora de um curso no nível intermediário. A partir dessa minha experiência como professora-pesquisadora e do corpus desta pesquisa, reflito em um primeiro momento, como o ensino de português como língua de acolhimento, no Módulo Acolher, procura atender aos objetivos e às expectativas dos aprendentes, e ainda, como o material didático nesse Módulo se insere no discurso de política linguística em contexto de integração de imigrantes e de refugiados no Brasil. A fim de elucidar esses questionamentos, recorro aos estudos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001) e aos estudos interculturais (Dervin, 2016).

**Palavras-chave:** língua de acolhimento (PLAc), política de língua, inserção linguística

### Referências

- Barbosa, L.M. & São Bernardo (2014). Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In: Simões, D.M.P.; Figueiredo, F.J.Q. (Org.). Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas (1 ed., pp. 7-10) São Paulo, SP: Pontes Editores.
- Dervin, F. (2016). Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Pennycook, A. (2001). Critical applied linguistics: A critical introduction. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3rd edition.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

---

\* Universidade de Helsinque.

## Tecnologias no Ensino de Português Língua Estrangeira: propostas de aplicação

Débora Racy Soares\*

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados obtidos a partir da aplicação de uma proposta pedagógica que utilizou alguns recursos tecnológicos para ensinar Português Língua Estrangeira (PLE). Esta proposta foi desenvolvida e aplicada na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em Minas Gerais, no Brasil, através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) institucional, denominado Campus Virtual. A aplicação ocorreu no segundo semestre de 2018, com duas turmas de PLE, formadas tanto por alunos de graduação quanto de pós-graduação, regularmente matriculados na Universidade. Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir das respostas individuais dos vinte alunos, fornecidas em questionários semiestruturados e diários. As atividades virtuais foram pensadas e elaboradas como complementação pedagógica das aulas presenciais de PLE, em consonância com a proposta do MEC (Ministério da Educação) para a área de ensino de idiomas, dentro do âmbito do IsF (Idiomas Sem Fronteiras) – Português. Já que não é a tecnologia sozinha que pode contribuir para melhorar o ensino de línguas, mas sim a observância ao uso que fazemos delas (LEFFA, 2016), atentou-se, quando da elaboração das atividades propostas, para sua devida contextualização e pertinência. Assim, foram priorizadas atividades que procuraram sanar dúvidas e dificuldades específicas dos alunos estrangeiros, falantes de espanhol como primeira língua, das turmas de PLE 1 (A1/ A2) e PLE 2 (B1). Ambos os cursos foram ofertados como disciplinas presenciais, de 60 horas/aula cada. Dentro dessas 60 horas, até 12 horas poderiam ser oferecidas na modalidade a distância. Uma das principais vantagens do Campus Virtual é que ele pode ser acessado também através do celular, o que facilita a realização das atividades, elaboradas para serem realizadas em curto espaço de tempo (intervalo do almoço/jantar, das aulas) e na tela um pouco menor dos smartphones. A busca de modelos reais de comunicação, muitas vezes carentes nos livros didáticos adotados (Novo Avenida Brasil e Bem-Vindo!), norteou a elaboração das atividades em ambiente digital. O uso de alguns recursos tecnológicos, para além dos já disponibilizados no ambiente virtual (chat, wiki, fórum, glossário), estimulou a criatividade dos discentes e seu envolvimento, em ambas as disciplinas. As atividades adicionais foram realizadas no Padlet, WhatsApp, StripGenerator, ELO (Ensino de Línguas Online), Voki, Kahoot! e disponibilizadas no Campus Virtual. Através da análise dos dados foi possível observar que, ao assumirem a função de autores das atividades postadas, os alunos puderam perceber que a aprendizagem da língua portuguesa pode se tornar uma experiência pulsante, viva, em franco diálogo com a realidade. Ao elaborarem suas próprias tirinhas de apresentação no StripGenerator, por exemplo, ou gravarem um áudio no Voki, seguindo determinadas instruções, os discentes puderam assumir um papel autoral e bastante ativo em seu processo de aprendizado. Assim, suas principais dúvidas (gênero dos substantivos, falsos cognatos, uso das preposições, conjugação dos verbos reflexivos) foram resolvidas de forma lúdica, estimulando a criatividade e a proatividade dos alunos. Além de demonstrarem maior engajamento nas tarefas online, foi observada a diminuição geral da inibição por parte dos discentes, tanto para se expressarem por escrito, quanto oralmente, seja em ambiente real ou virtual de aprendizagem. O aumento do trabalho colaborativo mostrou-se bastante significativo, assim como a autorregulação da aprendizagem, mediante input linguístico específico. Ademais, a inserção de recursos tecnológico no ensino de idiomas, além de favorecer a autonomia, estimulam a autoria, a criatividade e a proatividade, pontos percebidos de forma positiva pelos discentes. (BANNELL et al., 2016).

**Palavras-chave:** tecnologias; PLE; ensino; UFLA; AVA.

### Referências

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella

---

\* Universidade Federal de Lavras (UFLA). [debora\\_racy@yahoo.com.br](mailto:debora_racy@yahoo.com.br)

Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108

## **Português como língua adicional para fins específicos: proposta de um curso baseado no modelo de letramentos acadêmicos**

Elisa Marchioro Stumpf\*

Neste trabalho, temos como objetivo discutir a proposta de uma disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos em português como língua adicional para pós-graduandos estrangeiros na Universidade Federal de Pelotas. Esta disciplina está ligada aos esforços de internacionalização cada vez mais intensos em instituições brasileiras de ensino superior, que acabam promovendo o ensino de português como língua adicional em contexto acadêmico, como atestam os trabalhos de Killner e Jung (2019, 2017) e Killner e Furtoso (2016). A perspectiva teórica que orientou todas as instâncias da disciplina (planejamento, seleção/elaboração/criação de materiais didáticos e avaliação) advém dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, HEATH, 1983), que questionaram visões dominantes sobre a escrita como um processo individual e cognitivo, denominadas de modelo autônomo de letramento, e defendem uma abordagem sociocultural das práticas letradas, o que Street chama de modelo ideológico. Tal modelo interroga a suposta neutralidade das práticas de leitura e escrita e aponta para a existência de diversos significados atribuídos a elas. Na esteira desses estudos, surgiram debates sobre o ensino de escrita na esfera acadêmica (LEA; STREET, 2006, 1998) e o desenvolvimento do modelo de letramentos acadêmicos, uma abordagem que privilegia: a) aspectos sociais das práticas de leitura e escrita; b) questões de poder, autoridade e conhecimento na esfera acadêmica; e c) negociação de sentidos e criação de identidades dos alunos. Partindo da possibilidade de o modelo servir para o design de cursos de escrita (LILLIS, 2003), propomos analisar como os seus princípios se materializam no planejamento e execução das edições da disciplina em 2019, ilustrando a análise com materiais utilizados e registros feitos pela professora. Considerações preliminares apontam para: a) adequação e relevância dos gêneros discursivos como elementos estruturantes da disciplina; b) discussão sobre as práticas acadêmicas em diferentes disciplinas; e c) necessidade de maior atenção à avaliação, ampliando espaço de diálogo sobre os textos e sua divulgação.

**Palavras-chave:** português como língua adicional, letramentos acadêmicos, ensino de leitura escrita, planejamento de cursos.

### **Referências**

- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KILLNER, M.; FURTOSO, V. A. B. *Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico*. Londrina: UEL, 2016.
- KILLNER, M.; JUNG, N.M. Letramento acadêmico em contexto de ensino de português como PLE/PLA: uma análise da unidade didática *Artigo Acadêmico*. *Belt - Brazilian English Language Teaching Journal*, [s.l.], v. 10, n. 1, p.33235-3382, 1 ago. 2019. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33235>
- KILLNER, M.; JUNG, N.M. Letramento em contexto acadêmico: análise de material de português para estrangeiros. In: SIMPÓSIO SIPLE 2017, 2017, Lisboa. *Anais do Simpósio SIPLE 2017*. Londrina: SIPLE, 2018. p.226 - 238.
- LEA, M. R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p.157-172, 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B.V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p.368-377, 2006.
- LILLIS, T. An ‘academic literacies’ approach to student writing: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p.192–207, 2003.
- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

---

\* Universidade Federal de Pelotas.

## O ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa por meio da aprendizagem ativa

Eloisa Nascimento Silva Pilati\*

Esta comunicação tem como objetivo principal apresentar os princípios norteadores da proposta desenvolvida no trabalho *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (Pilati, 2017), que busca, nas teorias linguísticas modernas e em recentes investigações neurocientíficas, aporte teórico para aperfeiçoar o ensino de gramática. A apresentação se organiza em três seções. Na primeira, são apontados e discutidos os problemas que a proposta pretende solucionar, relacionados aos conceitos e métodos de ensino de gramática geralmente levados para o ensino de língua (tais como a ideia de que a gramática é um conjunto de regras aleatórias que devem ser memorizadas, a ideia de que gramática é arte do bem falar e do bem escrever, ou ainda a visão assistemática das línguas naturais, que tem como consequência o uso de metodologias baseadas na memorização). Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica da proposta, que se baseia em contribuições de teorias linguísticas para uma nova compreensão do conceito de gramática e de sistema linguístico e nas neurociências. No âmbito da linguística são apresentadas: a hipótese do inatismo linguístico e de gramática como sistema mental (Chomsky, 1986, 2006), conceitos da sociolinguística variacionista (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]). O objetivo da apresentação das contribuições de várias áreas da linguística é mostrar que uma visão mais complexa das relações entre língua, biologia e sociedade podem ser úteis para desmitificar as concepções advindas do senso comum. No campo das neurociências e metodologias, são apresentados princípios das neurociências para a aprendizagem (Bransford et al 2009; Dehaene 2013), princípios da aprendizagem ativa (Bonwell, Charles C, & James A. Eison, 1991) e sua aplicação para o ensino de gramática. Por fim, apresentam-se alguns resultados da implementação da proposta, que são os materiais desenvolvidos sob os princípios anteriormente discutidos, com ênfase nos inovadores materiais concretos para o ensino de gramática e no projeto da Gramaticoteca, que consiste num conjunto de jogos para abordagem de conceitos gramaticais de forma lúdica e ativa. A metodologia apresentada tem sido usada para o ensino de língua materna, mas pode ser uma alternativa viável também para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e aprendizagem gramatical em contextos de língua de herança e de ensino de português como língua estrangeira e, neste último caso, pode ser usada principalmente no desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática; Aprendizagem Ativa. Linguística. Materiais concretos. Gramaticoteca

### Referências

- BONWELL, CHARLES C, & JAMES A. EISON, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. 1991, p. 19.
- BRANSFORD et al. (orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac. 2007.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers, 1986.
- CHOMSKY, Noam. *Sobre Natureza e Linguagem*. Adriana Belletti e Luigi Rizzi (orgs); ... Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2006
- DEHAENE. *Did neuroscience find the secrets of learning?* Paris Innovation Review, 2013.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006. [1968].
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores. 2017.

---

\*Universidade de Brasília. eloisapilati@gmailcom

## **Os desafios da escrita académica no ensino superior em Moçambique: que mecanismos enunciativos os estudantes utilizam no posicionamento dialógico?**

Emília Marrengula\*

O estudo ora em curso resulta da observação das dificuldades que os estudantes universitários revelam em posicionar-se face aos diferentes pensamentos de autores consultados durante a produção de trabalhos académicos uma vez que desconhecem as práticas discursivas universitárias. Partindo da premissa de Mikhail Bakhtin (apud Fiorin, 2016), segundo a qual todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente da sua dimensão, são dialógicos, com base no quadro da teoria da Avaliatividade (White, 2002; Martin & White, 2005; Fiorin, 2016; Vian Jr. et al, 2011) e numa pesquisa de natureza exploratória e explicativa, analisámos qualitativamente 10 ensaios de estudantes moçambicanos falantes de português como L2, finalistas do curso de Ensino de Português de 2017 da Universidade Eduardo Mondlane, com o objetivo de descrever as formas de posicionamento ideológico destes face às ideias dos autores por eles referenciados, quanto à construção das “vozes autorais”; e apresentar os mecanismos enunciativos que, ao construírem o ensaio académico (Campos, 2015), utilizam na distribuição das vozes enunciativas. Optámos por este género discursivo por ser marcado pela interpretação avaliativa e por instigar ao posicionamento. Como resultados preliminares, a análise dos dados na categoria comprometimento, baseada na noção de dialogismo de Bakhtin, indicia, na maior parte dos informantes, o recurso a mecanismos relacionados com heteroglossia, sobretudo por reconhecimento e por endosso, em que todos os informantes admitem outras vozes no texto. De um modo geral, não se verificou um posicionamento explícito por meio da avaliação, mas a apropriação das ideias dos autores e, nalguns casos, o plágio. Daí acreditarmos na possibilidade de apoiar didática e pedagogicamente o processo de ensino e aprendizagem da escrita académica em Português no contexto moçambicano, no que diz respeito à produção de textos com múltiplas vozes, munindo os estudantes de conhecimento meta linguístico e recursos linguísticos que possam ser construídos em atividades pedagógicas voltadas a estimular o pensamento crítico, com o fim último de promover a sua preparação/inserção nas práticas discursivas universitárias e de se familiarizarem com o tipo de escrita exigido no meio académico.

**Palavras-chave:** Mecanismos enunciativos, Dialogismo, Ensaio académico

### **Referências**

- Campos, M. (2015). *Manual de Redação Científica: ensaio académico, relatório de experimento e artigo científico*. Mariana: Edição do Autor.
- Fiorin, J. L. (2016). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Contexto.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003) *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London e New York: Continuum International Publishing Group.
- Vian Jr., O. et. al. (org) (2011). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Paulo: Pedro & João Editores.

---

\* Universidade Eduardo Mondlane – UEM. [emiliamarrengula@gmail.com](mailto:emiliamarrengula@gmail.com)

## Prática cinematográfica em aula de português como língua adicional: uma reflexão sobre currículo

Gabriela da Silva Bulla\* e Mariana Bulegon\*\*

O curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, tem como objetivo principal a criação coletiva de um curta metragem por alunos de Português como Língua Adicional (PLA), promovendo experiências ético-estéticas de sensibilização com o mundo e com linguagens (BULLA; HILGERT; BULEGON, 2018). Criado no segundo semestre de 2016, o curso é orientado por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) e multiletramentos (ROJO 2009; ROJO; MOURA, 2012), e já foi ofertado cinco vezes até o momento, com diferentes configurações em termos curriculares. Neste trabalho, analisamos qualitativamente (MASON, 2002) os currículos vividos nessas edições, visando a sistematizar modos de organização curricular implementados até então, e refletir acerca das implicações desses modos para os processos de aprendizagem fomentados no curso. Para tal, partimos de discussões teóricas acerca de cinema e educação (HILGERT, 2012; MARCELLO; FISHER, 2011; GERBASE, 2017), currículo (COLL, 1998; SACRISTÁN, 2000; HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998) e metodologias de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998; MORÁN; 2015). Embora em todas as edições os alunos tenham produzido coletivamente, no mínimo, um curta em aulas organizadas como projetos de aprendizagem, a análise dos cinco currículos revela a existência de pelo menos dois padrões curriculares distintos: um com viés mais tradicional, ao separar parte teórica e parte prática, e outro, mais construtivista, sem tal separação. Nas duas primeiras edições, consideradas mais tradicionais, o curso foi dividido em uma etapa inicial de exploração acerca da história do cinema e da linguagem cinematográfica, e uma segunda etapa de produção do filme de autoria da turma. Já as três últimas edições, entendidas como revelando currículos mais construtivistas, começaram com produções cinematográficas dos alunos desde o primeiro encontro para, a partir dessas experiências, gerar perguntas, percorrer caminhos investigativos e construir conceitos sobre linguagem e produção cinematográfica, culminando também na produção autoral de curtas. Acreditamos que o curso em si, por consistir na realização de um projeto, poderia ser considerado como orientado por uma metodologia ativa de aprendizagem (MORÁN; 2015); no entanto, a análise dos diferentes currículos possibilitou reflexões acerca de abordagens que radicalizam as concepções de experiência, aprendizagem e autonomia (DEWEY, 1938; 2002 ; FREIRE, 1996) em um projeto de produção de curtas em um curso de PLA.

**Palavras-chave:** currículo; português para falantes de outras línguas; produção cinematográfica; projetos de trabalho; metodologias ativas.

### Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BULLA, G. S.; HILGERT, A. V.; BULEGON, M. Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de Português como Língua Adicional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara/Brasil, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez. 2018.
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, 1938.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERBASE, C. *Cinema - Primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2017.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

- HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HILGERT, A. V. Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e o cinema. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- MARCELLO, F. A.; FISHER, R. M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre/Brasil, v. 36, n. 2, p. 505-519, mai./ago. 2011.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres: Sage, 2002.
- MORÁN, J. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

**O livro didático *Língua Portuguesa* de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin como ferramenta no ensino do português na ressignificação do discurso e do pertencimento dos alunos à língua materna.**

Gabriela da Silva Duarte\*

O presente resumo reflete sobre o papel do livro didático *Língua Portuguesa* (HERNANDES; MARTINS, 2013), indicado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático — PNLD (BRASIL, Ministério da Educação, 2015) no ensino do português para alunos do Ensino Médio da rede pública em São Paulo — Brasil. O objetivo dessa reflexão é observar a construção do discurso dos alunos a partir do livro didático, conforme teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2016). Relevante nas relações pedagógicas, o livro didático foi objeto desse resumo na abordagem da língua portuguesa, por meio do estudo das variações linguísticas. Este trabalho, assim, busca entender como se dá a relação dos alunos com a fala e a escrita no que diz respeito ao pertencimento deles no ato de compreender a língua. E, principalmente, compreender como é possível que ela se torne ferramenta para estes mesmos alunos enquanto partícipes da crítica social (FARACO, 2015). Assim, é através da percepção da língua enquanto fenômeno que a linguagem erudita deixa de ser inalcançável, e os alunos percebem que é possível atuar ativamente na sociedade, sendo a língua formal, ou não. O pertencimento dos alunos ao “mundo” da escrita convencional se dá pelo discurso construído com o uso do livro didático, desde que seja mediado esse propósito. Para tanto, no método, buscou-se integrar a linguagem coloquial à erudita na medida de seu uso (ROCHA, 2012.), por meio de aulas expositivas e atividades de fixação. E como estratégia didática, o capítulo de variações linguísticas e avaliações com atividades escritas e orais foram de fundamental importância na coleta de dados desse aprendizado. Ou seja, fora através dos relatos destes alunos que tiveram contato com o material didático, que se notou a ressignificação do discurso no ensino da disciplina de língua portuguesa. Isso posto, o resultado prévio da análise, com base nestas aulas, se mostrou através dos alunos que foram levados a refletir sobre a variação linguística e, por que não, social; percebendo a língua como manifestação natural, cultural, dinâmica e transformadora.

**Palavras-Chave:** Livro didático, variação linguística e pertencimento.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Org., Trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- FARACO, C. A. A norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILES, A. M. S.; FARACO, C.A. (ORG) Pedagogia da variação linguística; língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015, pp. 19-30.
- HERNANDES, Roberta. MARTINS, Vima Lia. *Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2013
- ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. *Práticas de Escrita*: Texto de Divulgação Científica em Livro Didático de Português. Linha D'Água. São Paulo. n. 25 (2), pp. 185-201, 2012.

---

\* Graduada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil. [gabriela.duarte@usp.br](mailto:gabriela.duarte@usp.br)

## **Ensino de português como língua de acolhimento em Portugal: Análise do material didático** *Caderno de Formação – propostas de atividades e exercícios*

Isabel Barroso Melo Alves\* e Tanara Zingano Kuhn\*\*

No contexto da conceção de um curso gratuito de português como língua de acolhimento em Portugal, este trabalho tem, em primeiro lugar, uma vertente prática. Este novo curso pretende ser uma alternativa tanto ao acesso à aprendizagem do português, que é, muitas vezes, bastante burocrático, quanto às diretrizes didático-pedagógicas tradicionalmente seguidas em cursos de português para estrangeiros, mobilizando conceções de língua e ensino-aprendizagem diferentes, num contexto que possibilite também a formação de professores. Nessa sequência, impõe-se uma questão mais teórica: a escolha do material a usar como suporte de aula. Para isso, pretende-se analisar os materiais existentes para o ensino de português a refugiados em Portugal. A presente comunicação foca um primeiro recurso didático, o *Caderno de Formação – propostas de atividades e exercícios* (Bayan e Bayan, 2015). Selecionou-se este material para análise por ser o recurso usado pelo Português para Todos (PPT), um programa do governo português que disponibiliza à população imigrante cursos de língua portuguesa com certificação de proficiência, que permite o acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração (com o certificado de nível A2). Com efeito, o objetivo desta pesquisa é verificar se o recurso pedagógico do PPT poderá ser também adotado no novo curso de português para refugiados, a realizar no ano letivo de 2019/2020. Para a análise do *Caderno de Formação*, com base em Bulla, Lemos e Schlatter (2012), Mittelstadt (2013) e Oliveira (2017), elaborou-se um conjunto de critérios que considera aspetos como os temas das unidades didáticas, os géneros do discurso, as conceções de linguagem subjacentes às tarefas, a utilização de textos autênticos ou verosímeis, os binómios oralidade/escrita e compreensão/produção, a orientação do formador, a construção dos enunciados, o encadeamento das atividades propostas e o cumprimento dos objetivos a que o trabalho se propõe na introdução. Estes critérios visam verificar se o material condiz com o construto teórico que sustenta este novo curso, nomeadamente, conceção de uso da linguagem como ação social (Clark, 2000) organizado por géneros do discurso (Bakhtin 1997) e entendimento de ensino e aprendizagem numa perspetiva social e situada (Schlatter e Garcez, 2009). Nesta comunicação, parte-se da apresentação da análise e discussão de seus resultados, para se propor uma reflexão acerca de ensino de língua adicional em contexto de acolhimento em Portugal. São apontados também caminhos para o desenvolvimento de materiais didáticos complementares/alternativos.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; material didático; português como língua de acolhimento

### **Referências**

- Schlatter, M.; Garcez, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês) (2009). In Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, p. 127-172.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bulla, G. S; Lemos, F. C.; Schlatter, M. (2012). Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*, Vol. 11, p.103-135.
- Clark, H. H. (2000). O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução* n° 9. Porto Alegre: UFRGS, pp. 49-71.
- Mittelstadt, D.D. (2013). *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS.
- Oliveira, Bruna (2017). *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: Uma análise da apostila didática Pode Entrar*. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS.
- Bayan, A. M.; Bayan, H.J. (2015). *Caderno de Formação - Propostas de Atividades e Exercícios*. Lisboa: ACM - Alto Comissariado para as Migrações.

---

\* Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada – CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra.

\*\* Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada – CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra.

**“Os alunos suecos cantam MPB, contam historinhas infantis e decifram provérbios.” Dicas de conversação nas aulas de PLE nível A2 em diante**

Maria Clara Neto Andersson\*

O presente trabalho apresenta uma proposta de ensino comunicativo de português como língua estrangeira (PLE) para o nível A2 do QECRL baseado no trabalho com canções, mais particularmente na MPB, com literatura infantil, com lendas indígenas e com fábulas em língua portuguesa. Por meio da leitura destes textos, propusemos tarefas e atividades pedagógicas que proporcionassem, a título exemplificativo, a comparação, por exemplo, de provérbios brasileiros encontrados com os próprios provérbios suecos. Nesse sentido, buscamos investigar de que maneira poderíamos abordar a literatura que, para eles, é estrangeira de maneira a provocar empatia e identificação em relação à própria cultura sueca. Acreditamos que uma abordagem intercultural pode viabilizar os mecanismos didáticos para manter a motivação dos alunos em sala de aula. Assim, aproximar culturas distantes, acreditamos, é uma das maneiras de provocar o interesse e a reflexão sobre a realidade mais próxima dos estudantes. As práticas aqui descritas se deram no contexto da instituição Folkuniversitetet, uma instituição de ensino para adultos, fundada em 1942, em Gotemburgo. Para o trabalho com canções, baseamo-nos na perspectiva do letramento literomusical de Coelho de Souza (2015), uma vez que buscamos provocar o reconhecimento do que a canção representa para a comunidade musical brasileira e para as práticas sociais dos sujeitos, de modo a salientar a importância da canção para a participação social. Além disso, para compreender os aspectos interculturais, optamos pela perspectiva da Abordagem Comunicativa Intercultural (Santos, 2004), que compreende língua e cultura como indissociáveis e assume a importância de se refletir sobre a construção identitária dos sujeitos por meio da empatia e da reflexão crítica sobre determinado aspecto cultural. Serão apresentadas, então, estratégias para que o aluno possa, não apenas desenvolver o conhecimento da escrita com uma estrutura gramatical adequada, mas também que ele adquira conhecimento da cultura brasileira embutida nas leituras de textos literários, para que, dessa maneira, desenvolva a compreensão de leitura desses textos e melhore a sua proficiência em compreensão e produções orais, em adequação aos descritores do QECRL para o referido nível de língua portuguesa. Os resultados desta proposta didática mostraram a importância de se abordar a canção e o texto literário como produções autênticas, que proporcionam o (re)conhecimento cultural e identitário, além de histórico e social, no aprendizado da língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Textos literários no ensino de PLE; MPB no ensino de PLE; Atividades Orais; Atividades de Compreensão; Literatura infantil no ensino de PLE.

### Referências

COELHO SOUZA, J. P. Letramento Literomusical práticas sociais mediadas por canções. Matraga, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2015.17054>. Acesso em: 15 set. 2019.

SANTOS, E. M. O. A Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

---

\* Folkuniversitetet -Gotemburgo,Suécia.

## Uso do artigo definido na formação do sintagma nominal com função de sujeito - interações entre o Português como Língua de Herança (PLH) e o finlandês

Patricia Carvalho Ribeiro\*

A língua finlandesa tem por principal característica o uso abundante de declinações, além da ausência do gênero gramatical. Deste modo, é natural que surjam variações na expressão de gênero e no uso do artigo durante o processo de aprendizagem do português por falantes de finlandês. No contexto de ensino das Línguas de Herança (LH), essas variações tendem a ser muito frequentes, pois há fatores, tais como, o isolamento geográfico, a exposição reduzida à LH e o contato com a língua majoritária, que contribuem para a variação linguística e o desenvolvimento de uma gramática de herança particular, com propriedades formais que diferem da gramática nativa (Pires, 2011, apud, Flores, 2013). Desta forma, visando contribuir para uma melhor compreensão da natureza das LHs, esta pesquisa teve como principais objetivos: montar um pequeno banco de dados com frases descritivas - escritas em português e em finlandês - referentes a seis imagens; descrever e comparar as escolhas linguísticas dos informantes na construção do sintagma nominal (SN) com função de sujeito presentes nas frases coletadas; e apontar possíveis variações no uso do artigo definido para a formação do SN com função de sujeito, estabelecendo um diálogo entre essas variações e o contato do PLH com a língua finlandesa. Neste estudo, tomamos como base a definição proposta pelo linguista Marcos Bagno, na qual o SN é constituído de um núcleo nominal, também chamado de *termo determinado* (ocupado por um nome, isto é, um substantivo ou pronome), antecedido por um *termo determinante* (artigos, pronomes, numerais e algumas expressões) e, possivelmente, seguido de *complementadores* (sintagmas adjetivais, sintagmas preposicionais e sentenças adjetivas ou relativas). A metodologia utilizada para a coleta de dados constou de um teste linguístico contendo seis imagens a serem descritas em português e em finlandês, o qual foi respondido por 10 alunos que participam das aulas de português oferecidas pela prefeitura de Espoo. Os dados colhidos apontaram para a necessidade de estudar as preferências dos informantes quanto à constituição do SN em função de sujeito, destacando o papel do artigo como determinante do nome para, assim, compreender melhor a influência da língua finlandesa sobre o PLH. A análise dos dados demonstrou uma tendência maior ao uso do artigo - em português - para definir o substantivo quando a informação referente ao gênero da palavra ou do ser se mostrou contextualmente relevante. Por outro lado, quando os seres retratados faziam parte de um conjunto e não era relevante especificá-los quanto ao gênero, os informantes não viram a necessidade de utilizar o termo determinante, desconsiderando, muitas vezes, além da concordância de gênero, a concordância de número e produzindo frases consideradas incorretas na língua nativa.

**Palavras-chave:** variação linguística, gramática de herança, contato entre o PLH e o finlandês, uso do artigo na formação do SN

### Referências

- AHONEN, L. (2007). *Sounds good - kuulostaa hyvältä*. Tampere: SKS.
- BAGNO, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- CASTELOTTI, V & MOORE, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference study. Conselho da Europa.
- FLORES, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Coord.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 36-46). Lisboa: LIDEL
- MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. (2014). “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In A. I. Andrade, Ma H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

---

\* Centro Cultural Brasil-Finlândia (CCBF). [patriciacribeiro@gmail.com](mailto:patriciacribeiro@gmail.com)

VALDÉS, G. (2001). Heritage Language Students. Profiles and Possibilities. In J. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Ed.), *Heritage Languages in America – Preserving a National Resource*(pp. 37-77). Washington DC: Delta Systems/CAL/ERIC.

## **Elaboração de um *Ibook* voltado para o ensino de Português língua adicional no Ministério de Relações Exteriores da Noruega**

Rebeca Schumacher Fuão\*

Esta comunicação tem por objetivo apresentar e discutir um projeto que vem sendo desenvolvido na área do português língua adicional (PLA) dentro do centro de línguas do Ministério de Relações Internacionais da Noruega.

O ensino de português para os diferentes contextos do campo da diplomacia é bastante específico e exige um preparo aguçado de material dos professores de língua portuguesa adicional. Foi assim que surgiu a ideia de criar um material interativo e digital, um *Ibook*, voltado especificamente para este público onde trabalharíamos os diferentes registros da língua portuguesa adaptado às diferentes situações que os diplomatas podem passar, tanto no seu ambiente de trabalho quanto nos seus dia-a-dia, nos postos em países de língua portuguesa.

A Noruega possui embaixadas em quatro países de língua portuguesa: Brasil, Portugal, Angola e Moçambique e trabalha nestes locais com assuntos ligados a energias (fósseis e renováveis), direitos humanos, pesca e preservação do meio ambiente. Foi preciso pensar em como trabalhar as variedades da língua e ao mesmo tempo dar conta desses assuntos de interesse da relação política internacional destes países com a Noruega. Para isso, partimos de entrevistas feitas com os próprios alunos diplomatas sobre o aprendizado e o uso da língua nos locais de trabalho e, igualmente, fora do mesmo. Essas entrevistas compõem uma parte interessante do nosso *Ibook* e foram aproveitadas em prol do próprio ensino da língua.

Além disso, um grande desafio em trabalhar com o *Ibook* foi o fato de lidar com recursos que ainda são novos e que restam a ser explorados para o ensino de línguas.

Esta comunicação pretende, assim, primeiramente, apresentar o ensino de português língua adicional dentro do Ministério de Relações Exteriores da Noruega. Em seguida, mostrar o que já foi desenvolvido deste projeto, discutir os desafios e as soluções encontradas e apresentar as etapas futuras para a conclusão do mesmo.

**Palavras-chave:** Português língua adicional, elaboração material didático, português para diplomacia, *Ibook*.

### **Referências**

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- BASSI, Claude. *Diplomatie*. Paris: CLE International, 2005.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COIMBRA, Olga. *Gramática Ativa*. Lisboa: Lidel, 2011.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1987.
- LONDRIM, Graciete; SANTOS, Diana; MICHAELSEN, Fabiana. *Viva! Portugisisk fremmedspråk Vg2*. Oslo: Fagbokforlaget, 2017
- TAVARES, Ana. *Português XXI - Livro do aluno I, II e III* Lisboa: Lidel, 2014.
- PASTRE, Clemence M.C.; SOBRAL, Patrícia Isabel Santos; MOREIRA, Maria Luci de Biaji; KLOBUCKA, Anna & HUTCHINSON Amelia P. *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*.
- RIEHL, Laurence; SOIGNET, Michel & AMIOT, Marie-Hélène. *Objectif Diplomatie*. Paris : Hachette, 2010.

---

\* Ministério das Relações Exteriores da Noruega.

### **Comunicações: mesa-redonda**

## Mesa-redonda: O português como língua pluricêntrica: debates acerca do ensino-aprendizagem de PLE/PLA/PLNM/PLH

Priscilla Lopes d' El Rei  
Alexandre Ferreira Martins e Paloma de Melo Henrique  
Marília Pinheiro Pereira

As comunicações que compõem esta mesa-redonda estão unidas por um ponto de partida comum, que decorre das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de português enquanto língua pluricêntrica. As questões que envolvem o ensino de uma língua estrangeira como pluricêntrica não se colocam apenas ao português, como nos aponta Duarte (2016), mas são nos aspectos imbricados ao português como língua estrangeira/adicional que nos centramos, ao propormos discussões centradas na conscientização a respeito dos fenômenos de mudança e variação desta língua, mais especificamente. Os trabalhos da mesa foram produzidos em contextos diversos, unindo profissionais que atuam na Alemanha, no Brasil, na França e na Hungria, e têm o objetivo comum de aproximar os diferentes países de língua portuguesa, com suas histórias e variantes singulares, e oportunizar experiências de aprendizado da língua que estimulem o interesse por seu aprendizado, por seus falantes e pelas culturas que a ela estão relacionadas. O primeiro trabalho desta mesa abre nossa discussão com uma pesquisa que se debruça sobre o ensino e aprendizagem a partir de discussões teóricas e metodológicas que consideram o português como língua pluricêntrica. O estudo contextualiza a língua portuguesa no cenário internacional e debate o seu ensino com base em uma perspectiva intercultural, seja de uma forma abrangente, considerando o ensino para falantes de outras línguas, seja na particularização em torno da imigração e da aprendizagem do português em contexto global. As duas outras comunicações que compõem nossa mesa consistem em propostas didáticas que salientam a importância da presença da diversidade linguístico-cultural do português em materiais didáticos, a fim de oportunizar uma experiência de pertença a partir do aprendizado do português. Nessa medida, esta mesa apresenta reflexões teóricas e metodológicas que, ao considerarem o português como língua pluricêntrica, abrem o debate acerca das variedades do português na sala de aula de PLA/PLE/PLNM/PLH, em sua complexidade linguística, histórica e cultural.

### Referências

DUARTE, Isabel Margarida. Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira? In Carlos Augusto Baptista de Andrade; Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara (Organizadores). Memória Discurso E Tecnologia. São Paulo, Terracota Editora, 2016

Mesa-redonda: O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA: DEBATES ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE/PLA/PLNM/PLH

**Português uma língua de muitos: os desafios no ensino do português como língua pluricêntrica**

Priscilla Lopes d' El Rei\*

Bem são conhecidas entre os estudiosos da língua Portuguesa as diferenças entre as variantes em Portugal, no Brasil e nos países luso-africanos (PALOP). Os estudos linguísticos comprovam uma distinção gramatical e fonética entre essas variantes e também uma variação interna, ou seja, dentro das variantes há ainda particularidades regionais que formam distintos falares dentro de cada país. Isso se dá, pois a língua é um organismo vivo, segundo Ferdinand Saussure (2006), a língua é um fenômeno social, e não pertence ao indivíduo, "Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo [...]; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade" (Saussure 2006: 22). De forma mais geral a língua é um conjunto de signos a qual se foi atribuído um significado. Essa "língua é a linguagem particularmente usada por um povo" (Coutinho 2011: 24). Entretanto a língua não é algo particular de um povo, pode pertencer a várias nacionalidades, assim como uma nação pode também ter várias línguas, oficiais ou não, coexistindo em um mesmo território. Nas últimas décadas, muitos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do ensino-aprendizagem têm se dedicado a discutir a importância da cultura e das relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem (Mendes, 2012: 357). Como a própria autora afirma, e não só ela, o processo de aprendizado de uma língua estrangeira é muito mais amplo e complexo do que a simples apreensão de vocabulário e estruturas formais. Desta forma torna-se necessária uma interação entre a variedade e o uso social que é feito da língua. As novas tendências de ensino de língua propõem um método dinâmico que abranja a língua em sua pluralidade e amplie o horizonte linguístico do aluno. As questões que ficam a nós professores são as seguintes: a) como tratar então essas variações em sala de aula? Estamos nós professores preparados?; b) como trabalhar com os materiais didáticos para trazer aos alunos ao universo múltiplo da língua? Os métodos didáticos trazem materiais que abrangem suficientemente as variantes do português?; e c) Devemos trazer essas variações já em um estado inicial de aprendizado? Isso atrapalha ou facilita a aprendizagem?

Minha apresentação tem por objetivo tentar apresentar algumas sugestões e fórmulas aplicadas em sala de aula, mas também levantar essas questões, sobre o ensino da língua portuguesa no mundo e instigar uma discussão entre os participantes.

**Palavras-chaves:** Variação linguística; Falares regionais; língua pluricêntrica; ensino da Português; Português como língua estrangeira.

### Referências

- COUTINHO, Ismael de Lima (2011). Gramática Histórica. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.  
 MENDES, Edleise (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. Em: (Org.) Sheyerl, Denise e Sávio Siqueira. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. EDUFBA, 2012. p. 534.  
 SAUSSURE, Ferdinand de (2006). Curso de Linguística Geral. 2.ed. São Paulo: Cultrix.

---

\* Universidade Eötvös Loránd e Universidade de Bielefeld. [priscilladelrei@gmail.com](mailto:priscilladelrei@gmail.com)

Mesa-redonda: O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA: DEBATES ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE/PLA/PLNM/PLH

**Português como língua pluricêntrica: materiais didáticos para contexto de língua de herança**

Marília Pinheiro Pereira\*

O presente trabalho apresenta uma proposta didática para o ensino de português em contexto de língua de herança em uma perspectiva pluricêntrica. A proposta surgiu a partir dos dados da pesquisa de campo de mestrado, de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, gerados a partir da observação participante das aulas de português e das entrevistas e dos questionários preenchidos pelos sujeitos da pesquisa – alunos e professores. Assim, é possível afirmar que a convivência dos alunos com colegas e professores de diferentes culturas da comunidade lusófona, a saber lusofalantes ou lusodescendentes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal, amplia a competência linguístico-comunicativa dos sujeitos envolvidos em contexto de diáspora. Portanto, as experiências de contato intercultural dos imigrantes lusófonos e seus descendentes, no convívio social e/ou nas escolas, devem ser fomentadas no ensino de PLH e pode ser um veículo de manutenção e de interesse para a aprendizagem do português. Desse modo, considerar o ensino de português como língua pluricêntrica se torna relevante no contexto de diáspora, não só para manutenção de cursos de língua portuguesa, como também ampliação do repertório linguístico e cultural dos aprendizes. Pretende-se, nessa perspectiva, apresentar uma proposta didática que seja sensível à diversidade do repertório linguístico e cultural dos lusofalantes, a partir de conceitos como língua-cultura de herança, línguas pluricêntricas e a sua importância para o ensino de português (VALDÉS, 2001; 2005; CARREIRA, 2009; MUHR, 2005, MENDES, 2015). Assim, esta comunicação propõe sensibilizar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre práticas de ensino e materiais didáticos que levem em consideração a diversidade da língua portuguesa, no que diz respeito às questões linguísticas e culturais, ampliando a perspectiva das abordagens de ensino e possibilidades de abordagens didáticas de uma língua pluricêntrica. Além disso, desmistificar a ideia tácita de que a convivência com diferentes variedades da língua portuguesa pode influenciar negativamente no desenvolvimento linguístico dos aprendizes. **Palavras-chave:** Línguas pluricêntricas. Português como língua de herança. Ensino de português na Diáspora.

### Referências

- CARREIRA, Maria. **Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”**. 25p. 2009. Disponível em: <<http://international.ucla.edu/africa/article/14647>>. Acesso em: 04. ago. 2019
- MENDES, Edleise. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In.: CHULATA, Katia de Abreu [Org.]. **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 79-100
- MUHR, Rudolf. Language Attitudes and language conceptions in nondominating varieties of pluricentric languages. In: MUHR, Rudolf (Org.). **Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. / Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World**. Wien u.a: Peter Lang Verlag. 2005, p. 11-20.
- VALDÉS, Guadalupe. **Heritage Language Students: Profiles and Possibilities**. 2001. 42P. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/4252/2671cb2b8c21660db54e94cd971fe3c3443f.pdf>>. Acesso em 04. aug. 2019.
- VALDÉS, Guadalupe. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? IN: **The Modern Language Journal**, 89, iii, (2005). Stanford – CA. p. 410-426.

---

\* UFBA/ FAPESB / Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. [mariliappereira@gmail.com](mailto:mariliappereira@gmail.com)

Mesa-redonda: O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA: DEBATES ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE/PLA/PLNM/PLH

**Leitura e escrita de textos na aula de PLA: acerca do potencial do texto literário em materiais didáticos**

Alexandre Ferreira Martins\* e Paloma de Melo Henrique\*\*

O presente trabalho consiste em um estudo a respeito da elaboração de unidades didáticas em Português como Língua Adicional (PLA), com base na perspectiva dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, que propiciem o contato do falante de outras línguas com o texto literário. Trazemos uma unidade didática, intitulada “Escritas de mulheres negras em língua portuguesa”, desenvolvida para o curso intensivo de leitura e produção de textos para alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tomada como modelo para as diretrizes para o trabalho com leitura e escrita, trazemos o exemplo de uma unidade didática centrou-se, assim, na literatura produzida por mulheres em contextos de colonização portuguesa, a fim de discutir, por meio da poética de Alda Espírito Santo (santomense), Conceição Evaristo (brasileira), Odete Semedo (guineense), Noémia de Sousa (moçambicana), questões relativas à colonialidade vigente associada, principalmente, a questões de gênero e de raça. Ao trabalharmos com textos escritos e orais, baseamo-nos na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), sob uma perspectiva enunciativa, na qual a aprendizagem é realizada com fins específicos, no caso, a escrita futura de texto literário. Com isso, discutimos a leitura e a escrita em língua adicional a partir da noção de gêneros do discurso, explorando a tríade conteúdo temático, estrutura composicional. A elaboração do material didático teve como referencial teórico as orientações curriculares e pedagógicas propostas por Mittelstadt (2013) para o contexto de ensino de língua portuguesa como língua adicional ou estrangeira. Além disso, vimos o trabalho com textos literários, como formas autênticas de enunciação, e que dialogam, nesse caso, por sua historicidade em comum, como materiais essenciais na medida em que na leitura e na escrita da literatura encontramos o senso de nós mesmos e da nossa comunidade de pertença, ao mesmo tempo em que se promove a imaginação empática (NUSSBAUM, 1997).

**Palavras-chave:** português como língua adicional; ensino de literatura; material didático; escrita de mulheres.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MITTELSTADT, Daniela D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NUSSBAUM, Martha. *Justicia Poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Traducción de Carlos Gardini. Editorial Andrés Bello, 1997.

---

\* Université de Poitiers. [alefemartins@gmail.com](mailto:alefemartins@gmail.com)

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [paloma.meloh@gmail.com](mailto:paloma.meloh@gmail.com)

## **Intervenções artísticas**

**Performance “A moça tecelã” (texto Marina Colasanti)****&****Um conto dinamarquês**

Juliana Appel\*

Juliana é uma atriz independente com mais de dezesseis anos de experiência em ensino de teatro, expressão corporal e contação de histórias. Para a 6ª edição das Jornadas Pedagógicas de Língua Portuguesa, apresentará duas performances, contando uma história brasileira e uma história dinamarquesa, valendo-se de sua experiência na América Latina e na Dinamarca para abordar ambas as histórias.

---

\* Atriz independente e pós-graduada em Ensino de Arte pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP, Brasil) e formada pela *The Commedia School – physical theater School* (Copenhagen).

## Bonita: (Des-)Construções Corpográficas

Sall Lam Toro\*, Felisberto dos Santos\*\* e Maria Júlia Machado\*\*\*



*Bonita*

Bonita é uma intervenção artística, performativa e visual com o objetivo de gerar ressignificados de padrões de beleza heteronormativas através de formas estéticas alternativas, atos de queering, descolonização da linguagem, (re)posicionamento social e objetivação corpórea. Iniciado pela artista performativa Sall Lam Toro (PT), artistas visuais Felisberto dos Santos (BR) e Maria Júlia Machado (BR), o grupo explora desconstrói, e descoloniza várias referências embutidas em relação à palavra “bonita” através do corpo, poesia e de processos visuais inscritos numa relação de espaço-tempo construídos também na própria relação coletiva que emerge nos vários atos.

---

\* Artista performativa (Portugal).

\*\* Artistas visual (Brasil).

\*\*\* Artistas visual (Brasil).