

O ensino de Português como língua adicional em contexto universitário: por uma pedagogia crítica intercultural

Cristina Lopes Perna¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Heloísa Orsi Koch Delgado²

Mais H Consultoria Linguística Internacional

Resumo: Este trabalho, de cunho teórico-pedagógico, discorre sobre a relevância da língua portuguesa no Brasil e no mundo, por meio de dados estatísticos, e enfatiza o seu papel como língua adicional, como ponto de intercâmbio cultural e comercial, e de permuta econômica. Trata, num segundo momento, de conceitos sobre a educação para a cidadania global, e apresenta aquele utilizado na prática docente das autoras em contexto universitário, qual seja, o do incentivo à aprendizagem da convivência e cooperação local e global. Por último, discorre sobre a disciplina de Português como língua adicional para alunos internacionais cursando pós-graduação em uma IES do sul do país, ressaltando ações que buscam contribuir para o intercâmbio do pensamento científico crítico inserido em um ambiente plurilinguístico e multicultural.

Palavras-chave: Português como língua adicional; Educação para a cidadania global; Pedagogia crítica intercultural; Contexto plurilíngue e multicultural.

Title: Teaching Portuguese as an additional language in a university context: in favor of an intercultural critical pedagogy

Abstract: The present paper, of theoretical and pedagogical nature, discusses the relevance of the Portuguese language in Brazil and in the world, through statistical data, and emphasizes its role as an additional language, as a point of cultural, commercial, and economic exchange. It addresses, as a second topic, concepts about education for global citizenship, and presents that used in the teaching practice of the authors in a university context, namely, that of encouraging local and global coexistence and cooperative learning. Finally, it discusses the discipline Portuguese as an Additional Language for international students attending postgraduate studies at an HEI in the south of Brazil, highlighting actions that seek to contribute to the exchange of critical scientific thinking inserted in a plurilingual and multicultural environment.

Keywords: Portuguese as an additional language; Education for global citizenship; Intercultural Critical Pedagogy; Plurilingual and multicultural background.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9638-1180>. E-mail: CPerna@pucrs.br

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1002-7034>. E-mail: heloisa@maish.com.br

Introdução: a língua portuguesa como língua internacional

A língua portuguesa, a quinta língua mais falada do mundo, está presente em nove países (Brasil, Portugal, Angola, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné Equatorial) em quatro continentes (América, África, Europa e Ásia), além da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau), onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049. Segundo dados estatísticos fornecidos por Oliveira (2013), o português ocupa oficialmente 10,7 milhões de km² e possui entre 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua em variados graus de proficiência. Esse número cresce em velocidade variada entre os continentes, mas com avanço exponencial na África Meridional, entre Angola e Moçambique, e alcançará 90 milhões de falantes de português, nesses países, até 2060. O autor acrescenta, ainda, que esses falantes são pontos de apoio para o intercâmbio comercial e cultural, através do ensino da *língua de herança* no exterior, e a permuta econômica pela transferência de valores importantes para seus países de origem. Na Internet, o português alcançou recentemente cerca de 155 milhões de falantes no mundo, sendo a quinta língua mais utilizada na rede em 2017, estando à frente do japonês e alemão e atrás do inglês, mandarim, espanhol e árabe.

Conforme dados recentes publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o Brasil possui 210.147.125 milhões de habitantes, sendo mais de 90% falantes do português no país³. Dentre os não falantes, há a população indígena, que chega ao total de 817.963⁴ e fala, pelo menos, um dos 274 idiomas indígenas, dentre eles, o tupi-guarani. Além disso, segundo Tavares (2019), cerca de 750 mil estrangeiros não lusófonos residem no país e há um número significativo de cidadãos brasileiros que moram no exterior. As fontes variam entre 491 mil (IBGE), 1,3 milhões (International Organization for Migration/IOM) e 2,5 milhões (Itamaraty), apresentando uma média de 1,4 milhões de emigrantes⁵.

No que se refere ao interesse dos estrangeiros no Brasil, na condição de migrantes temporários, como os classificam Gomes (2002), Subuhana (2007) e Gusmão (2008), é possível que haja, além de propósitos puramente acadêmicos (ALMEIDA, 2014; REZENDE, 2009), a intrínseca vontade de migrar e adquirir outras experiências de vida. Em sua tese de doutorado, Ferreira (2017) trata sobre os fatores adjacentes e subjetivos que influenciam a decisão de estudantes de viverem um período de suas vidas em outro país. Dessa forma, conforme o autor, “o contato com a sociedade de recepção “coloca os estudantes em um processo constante de (re) avaliação do propósito e do sentido de viver no exterior, o que afeta suas decisões e projetos futuros, estejam estes relacionados à vontade de ficar, de regressar ao país de origem ou de migrar para outro lugar” (p. 28). O autor acrescenta que tais mudanças ocorrem por diversos fatores tais como as relações afetivas, as oportunidades adicionais de

³ <https://pt.babbel.com/pt/magazine/quais-linguas-sao-faladas-no-brasil-uma-breve-introducao>. Acesso em: jul. 2020.

⁴ Dados do IBGE se referem ao ano de 2010. Não encontramos estatísticas atualizadas dessa população no site. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: jul. 2020.

⁵ Segundo Tavares (2019).

estudo ou de trabalho, e a forte identificação com a cultura e modo de vida no país de recepção.

Ferreira (2017) coletou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2016, sobre as formas de ingresso dos estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Durante o período de 2010 a 2016, 79.173 estudantes se deslocaram ao Brasil, sendo que 70.443 realizaram suas matrículas em cursos de graduação e 18.730, em cursos de pós-graduação. Em seu trabalho, Ferreira contou com a colaboração de 35 participantes, sendo que a maioria (40%) veio através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁶ e um número bem menor através do Vestibular (8%) e do Programa Brafagri (Brasil-França Agricultura), estes 3%. Para os cursos de pós-graduação, seus acessos foram possibilitados pelo PEC-PG⁷ (20%) e pelos editais de ampla seleção (20%), o que significa dizer que estão abertos a quaisquer candidatos, “colocando estudantes estrangeiros e brasileiros em igualdade na disputa por vagas em cursos de mestrado e de doutorado” (2017, p.118).

No que diz respeito às motivações dos estudantes quanto à decisão de migrar para o Brasil, o autor agrupou as características comuns em categorias, a saber: motivações orientadas pelos afetos e influenciadas por outras pessoas; interesse na língua portuguesa e na cultura brasileira; interesses acadêmicos e o desejo de liberdade. Ele salienta, ainda, que o Brasil é um país atrativo para esses estudantes, levando-os a escolher as universidades brasileiras dentre tantas outras possíveis (FERREIRA, 2017, p. 151).

O interesse global na língua portuguesa, segundo Molsing, Perna e Ibanos (2020, p.1), pode ser constatado através do notório aumento de alunos de *mobilidade in* nas instituições de ensino superior brasileiras bem como no aumento de oferta de cursos de português em instituições educacionais em âmbito mundial.

Esses dados mostram que existe considerável promoção da língua portuguesa no exterior e das relações no âmbito multilateral e, portanto, cabe ressaltar as palavras de Mendes (2019, p. 22) sobre “a relevância de se pensar nas políticas para a língua que o Brasil desenvolve dentro do país e que vão, direta ou indiretamente, refletir na difusão da língua fora”. Para os estudiosos e formadores de professores, a autora salienta,

a promoção da língua portuguesa como língua internacional, como língua global, deveria começar dentro, na formação dos sujeitos sobre a sua própria língua. De fato, as práticas de formação de professores de língua portuguesa no Brasil, seja como língua materna ou como língua estrangeira (salvo raras exceções) carecem de uma discussão mais ampla e contextualizada do papel que o português desempenha no mundo hoje e de como devemos/ precisamos formar professores para a diversidade e para atuar em sociedades multiculturais e multilíngues (MENDES, 2019, p. 22).

⁶ Programa fruto de parceria entre a Capes, o Ministério das Relações Exteriores e o CNPq.

⁷ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9651-programa-de-estudantes-convenio-de-pos-graduacao-pec-pg>. Acesso em 10 jul. 2020.

Marques (2018) corrobora a opinião de Mendes (2019), afirmando que embora já tenha havido algumas iniciativas no sentido de criação de políticas linguísticas brasileiras na área de Português como Língua Adicional (PLA), ainda são poucas as ações do Estado brasileiro nesse âmbito. Essa escassez fica visível ao verificarmos que existe um número reduzido de cursos de português para estrangeiros nos cursos de graduação e de pós-graduação na área, fazendo com que os professores de PLA busquem orientações para direcionar o ensino em outras fontes, como no Celpe-Bras, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

É nesse contexto, portanto, que apresentamos nossas percepções pedagógicas acerca do ensino de português para alunos internacionais - cuja língua materna é diferente da língua portuguesa - matriculados no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Utilizaremos o termo Português como Língua Adicional (PLA), uma vez que explica melhor a nossa concepção de uma língua que seja próxima, acessível, e promova a conscientização dos estudantes sobre questões locais e globais. Nesse sentido, tomaremos como base os preceitos da pedagogia crítica intercultural, para que o espaço de ensino de PLA esteja comprometido com uma educação linguística que promova o engajamento crítico e a reflexão sobre a diversidade advinda de contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, resultante da congregação entre estudantes de diferentes países.

Discutiremos, nas próximas seções, as noções conceituais da educação para a cidadania global (ECG) e seu arcabouço teórico-metodológico, assim como a relevância da escolha por uma pedagogia crítica intercultural e formas de sua utilização em contexto universitário de pós-graduação.

Educação para a cidadania global

Encontramos, na literatura, várias definições para a expressão “cidadania global” e, por isso, a expressão tem caráter polissêmico. Neste artigo, optamos por utilizar o conceito alinhado à perspectiva daqueles que desejam um mundo sustentável, pacífico e justo e busquem uma convivência harmoniosa para a cooperação local e global, e cujas ações levem efetivamente à superação da violência, do racismo e da injustiça econômica, social e ambiental. Ademais, uma das características mais marcantes da cidadania global é a livre circulação de pessoas e ideias permeada por uma profunda curiosidade sobre as pessoas de diferentes culturas e o interesse em aprender com elas (EDNIR, 2015).

Em consonância com essa forma democrática de pensar, trazemos também para reflexão o papel da educação no contexto da cidadania segundo o marco paradigmático da Educação para a Cidadania Global (ECG), que “sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO,

2015, p. 9)⁸. Em outras palavras, a ECG reconhece a educação como força motriz para a “compreensão e resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais”, transcendendo o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas para construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes com vistas a facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015). A ECG possui uma abordagem multidisciplinar, já que utiliza um arcabouço teórico-metodológico implementado em diferentes campos do conhecimento, incluindo a Educação pelos Direitos Humanos (EDH), a educação para a paz, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), educação intercultural e a educação para o entendimento internacional. Conforme estabelecido pela UNESCO, o papel fundamental das práticas da ECG é preparar os jovens para um mundo interdependente e dinâmico imposto pelo século XXI. Nesse sentido, algumas habilidades comuns a contextos, regiões e comunidades plurais devem ser exploradas: a) uma atitude que promova o potencial para uma identidade coletiva e respeite as diferenças individuais (culturais, étnicas, religiosas, entre outras); b) um conhecimento profundo das questões globais e dos valores universais tais como respeito, dignidade, igualdade e justiça; c) habilidades cognitivas que priorizem o pensamento crítico, sistêmico e criativo e levem em consideração os múltiplos lados de uma questão; d) habilidades sociais tais como a empatia e a resolução de conflitos, habilidades de comunicação e de interação com indivíduos de origens, culturas, experiências e perspectivas diversas; e) capacidades comportamentais que permitam agir de forma colaborativa e responsável com o fim de encontrar soluções globais para desafios globais e lutar pelo bem coletivo (UNESCO, 2015).

Portanto, a definição de cidadania precisa ser concebida e vivenciada pelas pessoas nos ambientes formais e informais da vida cotidiana, em que o exemplo e a educação permitam que elas se tornem indivíduos mais conscientes de sua cidadania e que estejam aptas a transformar a sociedade do século XXI. Para que tais mudanças ocorram, torna-se necessária uma aprendizagem que aborde questões da vida real e de vivências dos estudantes através de estratégias e métodos participativos, segundo a Organização. Para ela, a pedagogia transformadora leva a inovações educativas e sociais que estimulam transformações positivas “no contexto individual, comunitário ou institucional” (UNESCO, 2015, p. 20).

Em que pesem os desafios para instituir práticas transformadoras no cotidiano do professor, dentre eles a resistência docente para assumir uma educação não tradicional, e discente para aceitar uma postura de corresponsabilidade pela sua própria aprendizagem, são práticas pedagógicas participativas que encorajam o diálogo e a participação do aluno, a reflexão individual e a construção coletiva. São práticas holísticas que fomentam a consciência de desafios locais e questões globais e promovem a crítica, a criatividade, a reflexão e a ação (UNESCO, 2015).

⁸ Documento disponível na íntegra neste endereço eletrônico: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311/PDF/234311por.pdf.multi>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Embora a UNESCO enfatize a pedagogia transformadora no documento publicado, acreditamos que a adoção de uma pedagogia intercultural crítica pode ser igualmente transformadora, pois estimula a participação ativa dos estudantes de modo a influenciar o âmbito local e global. Tal perspectiva evidencia a forma como as ações docentes são planejadas e conduzidas para grupos de estudantes internacionais que assistem a uma disciplina transversal de português na PUCRS em nível de pós-graduação. Ao assumirmos essa posição pedagógica como sendo benéfica, permanecemos abertas à compreensão de que passarão por um processo de aculturação ao transformarem seus modos usuais de entender e agir nos contextos em que transitam. Nesses confrontos interculturais, o diálogo é construído de forma colaborativa para que, idealmente, todos os participantes se sintam compreendidos, respeitados e apoiados. Carilo (2018) observa que um significado compartilhado é negociado até que uma nova cultura, ou uma intercultural, emergja; assim, ser competente no âmbito intercultural significa “ter a capacidade de replicar esse procedimento por meio de uma análise consciente e crítica de todas as línguas que estão em ação durante um encontro intercultural” (p.43). Por fim, vale dizer que o marco institucional, conceitual e educacional proposto pela UNESCO é, primordialmente, pensado para a educação básica; todavia, julgamos ser também aplicável à educação superior, visto que nossos alunos são jovens adultos, oriundos de diferentes países através de programas de mobilidade, principalmente do PEC-PG, que buscam conhecer e compreender novos padrões linguísticos, comportamentais e culturais.

Isso posto, descreveremos, a seguir, a nossa experiência com PLA para fins acadêmicos na PUCRS, com vistas a demonstrar a forma como conjugamos a esfera global com a local aliada à promoção de uma educação linguística e cultural que oportunize aos estudantes internacionais uma interação entre os fazeres discentes e a diversidade acadêmica inerente ao contexto universitário.

O ensino de português como língua adicional para fins acadêmicos

A disciplina de PLA em nível de pós-graduação na PUCRS é ofertada desde 2012 e atende, em sua maioria, alunos do programa PEC-PG que estão realizando seus estudos de mestrado e doutorado no Brasil. Embora oito anos separem o início da disciplina até os dias de hoje, percebe-se somente nos últimos quatro anos uma intensificação das práticas de internacionalização na instituição⁹. O aumento de estudantes e pesquisadores oriundos de universidades do exterior em programas de mobilidade na PUCRS tem demandado novos desenhos de cursos de PLA, os quais dialogam com as políticas de cooperação internacional na nova conjuntura atual da universidade.

A criação da disciplina foi fruto de ações conjuntas da PUCRS e do Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA)¹⁰. Além do foco na linguagem acadêmica, a disciplina também

⁹ Plano Estratégico da PUCRS 2016-2022.

¹⁰ <http://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica>. Acesso em: 10 jul. 2020.

pode ser vista como uma ação que busca contribuir com o intercâmbio de ideias na ciência e com a construção de um ambiente plurilinguístico e multicultural dentro do campus universitário. Com vistas a ilustrar como se organizam as práticas pedagógicas de PLA ao longo do semestre de quatro créditos e as demandas que surgem nesse espaço de ensino, descreveremos algumas particularidades da mesma.

A disciplina de PLA para fins acadêmicos foi desenhada para apoiar os estudantes que precisam lidar, de forma efetiva, com as práticas de leitura e produção textual do cotidiano acadêmico em nível de mestrado e doutorado. De acordo com a ementa, a disciplina visa “aperfeiçoar a proficiência em língua portuguesa em contextos formais e acadêmicos e oportunizar a participação em aulas e seminários específicos relacionados ao objeto de pesquisa dos alunos internacionais”. Com tal objetivo em mente, o programa inclui o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral e escrita, propiciando oportunidades para a prática de noções fonológicas, gramaticais, discursivas e pragmáticas em língua portuguesa, assim como aspectos culturais, tendo como foco textos do mundo acadêmico que apresentem temas da atualidade. Busca-se, além disso, condições para que os alunos possam compreender e produzir textos em língua portuguesa e se expressar de forma mais autônoma e crítica nas situações de interação acadêmica com as quais tenham que lidar.

Os conteúdos previstos para a disciplina estão organizados a partir de dois eixos, a saber, conteúdo da língua e conteúdo do texto. No primeiro, são normalmente abordados elementos estruturais relacionados à classificação dos fonemas, às notações lexicais, à acentuação gráfica, ao uso de palavras homônimas e parônimas, a questões morfológicas envolvendo substantivo, adjetivo, artigo e numeral, pronome, modos e tempos verbais, vozes do verbo, advérbio, preposição e conjunção. No segundo eixo, são abordadas questões relativas à escrita acadêmica a partir de determinados gêneros discursivos como tomada de notas, biodata, resumo, resenha, ensaio, artigo e apresentação oral de trabalhos acadêmicos.

O foco dos trabalhos realizados nas aulas centra-se nas produções orais e escritas dos alunos, especialmente aquelas demandadas pelos seus cursos, com apresentações sobre suas pesquisas de mestrado e doutorado. Essas atividades são propostas para oferecer oportunidade de discussão sobre os saberes da área de especificidade de cada aluno, questões referentes aos gêneros trabalhados, dúvidas relacionadas a estruturas gramaticais, vocabulário e estilo. A dinâmica é norteada de acordo com os comentários e sugestões que surgem a partir de itens pontuados pelos alunos e pelo docente. O objetivo primordial em se utilizar esta dinâmica é o de tirar proveito de textos autênticos em sala de aula, com o devido destaque para seus aspectos linguísticos, culturais e pragmáticos, propiciando aos alunos a compreensão dos mesmos e estimulando, dessa forma, o interesse e curiosidade sobre as pessoas de diferentes culturas e o desejo de interagir e aprender com elas.

Ao trazermos para as aulas as leituras e produções textuais com as quais os discentes necessitam lidar no seu cotidiano acadêmico, incrementamos as possibilidades de vivenciarem saberes de outras áreas e culturas, permitindo com que vejam essas práticas letradas como culturalmente situadas, a partir de uma perspectiva de letramento como

prática social (BARTON et al., 2000). Nessa perspectiva, o ensino de PLA em ambiente universitário proporciona uma associação entre o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e socioemocionais como propõe o relatório da UNESCO (2015), com o propósito de desencadear uma transformação social.

Salientamos, outrossim, a necessidade de adotarmos uma avaliação formativa, refletindo, de forma sistemática individual ou em grupo, sobre as orientações avaliativas acerca de seus textos em suas áreas de especialidade, guiadas pelas especificidades de cada área de saber do aluno internacional de PEC-PG. Percebemos ser reveladores os momentos de troca sobre a compreensão linguística e pragmática, ou seja, o *modus dicendi* do orientador face à avaliação do seu orientando, visto que essa construção resulta em um amadurecimento acadêmico e profissional importante para os estudantes. Esse espaço, consolidado pelas dimensões de poder e identidade, ampliam as oportunidades de trabalhar as produções textuais como uma função social e global. Entendemos “poder e identidade” como uma atividade produtiva que destaca a dimensão política propulsora de construções divergentes num processo contínuo de constituição do indivíduo, sujeito do seu múltiplo posicionamento dentro das diversas divisões sociais (PENTEADO, 1996).

Com relação aos recursos linguísticos, estes não são estabelecidos *a priori*, mas surgem dos apontamentos feitos nos textos pelos discentes e pelo professor. Essa dinâmica permite flexibilidade e protagonismo às aulas, visto que coloca também nos alunos a responsabilidade pela construção de um cronograma maleável e centrado nas necessidades dos mesmos. Dessa forma, salientamos a necessidade de se levar em conta práticas pedagógicas que deem vez e voz aos alunos e que os considerem como participantes engajados no processo de sua própria escrita.

Portanto, o principal objetivo do ensino de PLA, especialmente na esfera acadêmica, deve ser o de ajudar discentes e docentes a entender e conectar línguas, culturas e contextos através de reflexão crítica ao usar a língua de chegada. Corroboramos o pensamento de Mendes que afirma:

A cultura [...] não pode ser vista como superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social. Antes, deve ser compreendida como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros. A partir dessa compreensão, as ações que desenvolvemos em sala de aula devem ser voltadas para ensinar os nossos alunos não a gramática fria e estanque, mas modos de ser e de viver em português (MENDES, 2015, p. 219).

Em razão disso, chamamos a atenção para a composição contínua e conjunta (alunos/professores) do conteúdo programático, sempre que possível, para que a aprendizagem se torne significativa dentro e fora dos muros da universidade. Entendemos que, por vezes, não há possibilidade de flexibilização da programação de conteúdo, cujo currículo prevê uma distribuição rígida de temas a serem tratados na disciplina. No entanto, se houver espaço para o diálogo entre professores e gestores educacionais, a mobilização entre aqueles que acreditam numa construção coletiva do conhecimento transformador será

fundamental para uma mudança gradual no modelo mental predominante da instituição. Como bem colocado no relatório da UNESCO (2015), por nós mencionado na seção sobre a educação para a cidadania global, existem desafios para o estabelecimento de práticas contemporâneas no cotidiano docente, principalmente entre aqueles que tenham resistência a uma educação participativa em que o aluno seja responsável pela sua própria trajetória de conhecimento, e que seja encorajado à reflexão e ao diálogo, e à construção coletiva.

Com o objetivo de ilustrar como conjugar uma prática pedagógica intercultural crítica com vistas ao estímulo da participação ativa dos estudantes internacionais, de modo a influenciar o âmbito local e global descreveremos, a seguir, um plano de aula no qual foi utilizado um texto literário do gênero crônica, de autoria de Luís Fernando Verissimo, denominado “O mais terrível”¹¹. A atividade didática foi construída e ministrada em forma de oficina em conjunto com os bolsistas de iniciação científica do PET-Letras da PUCRS¹², promovendo assim a integração da graduação com o pós-graduação.

A tarefa partiu de uma leitura que objetivou fazer com que os alunos compreendessem sua temática central, tanto através da utilização de conhecimentos linguísticos, quanto da exploração de estratégias de leitura. Partindo do tema da crônica “O mais terrível”, foi inicialmente apresentado aos alunos estrangeiros uma definição do gênero, salientando seu aspecto de linguagem coloquial e simples e diferenciando-o dos três tipos de crônica: narrativa, jornalística e humorística. Sendo o tom irônico da crônica de Verissimo acerca de uma cena do cotidiano na qual o autor, na direção de seu carro, se depara com uma menor de idade em situação de rua, pedindo esmola na esquina, foi utilizado como elemento de previsão e preparação de leitura do texto duas expressões polissêmicas: “tio” e “trocado”. Na crônica, os termos assumem um sentido figurado, os quais foram utilizados para que os estudantes pudessem fazer inferências sobre o tema do texto: menores em situação de rua nas esquinas de metrópoles brasileiras. Em termos de imagem, foi utilizada uma da Ordem dos Advogados do Brasil, a qual mostra um menor vendendo balas em uma esquina, simbolizando o Dia Mundial de Combate ao Trabalho Infantil¹³, celebrado no dia 12 de junho. Com essas motivações, buscou-se trazer um problema de ordem mundial, através de uma imagem local, para que os estudantes estrangeiros pudessem vivenciar e opinar sobre uma questão de injustiça local e levá-la para âmbito global, ao compararem e contrastarem esse problema com o dos seus países. Dessa forma, os alunos puderam discutir questões de desigualdade social, minorias, trabalho infantil, dentre outros, no âmbito local e de seus países de origem, promovendo a educação intercultural e a educação para o entendimento internacional, conforme preconizados pela ECG.

Durante a leitura do texto foram trabalhadas questões de interpretação, cujo objetivo principal foi desenvolver o domínio da língua portuguesa. Não obstante, foi salientado que,

¹¹ VERISSIMO, L. F. FONSECA, J. *Traçando Porto Alegre*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995, p. 87-88.

¹² Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/amplie-sua-formacao/programa-de-educacao-tutorial/pet-letas/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

¹³ Disponível em: <http://oabms.org.br/dia-mundial-de-combate-ao-trabalho-infantil-em-defesa-do-direito-a-infancia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

para a compreensão do texto, não é necessário saber o significado de todas as palavras do mesmo, visto que, ao levarmos em consideração o tema, é possível prever muitos termos desconhecidos através do contexto.

Como atividade pós-texto solicitou-se aos alunos que escolhessem uma palavra ou expressão em língua portuguesa que possuísse dois ou mais significados e gravassem um vídeo no formato *TikTok*, explicando esse significado duplo. Uma das atividades mais significativas foi produzida por um aluno do Timor-Leste que, embora tenha a língua portuguesa como língua oficial no seu país, somente a aprendeu com idade escolar pois utiliza dois dialetos diferentes entre familiares e amigos. O aluno timorense escolheu a palavra “suco”, que se refere a uma *bebida feita a partir de uma fruta* - como no português do Brasil - e a uma *divisão como posto administrativo ou bairro/aldeia*, em seu país, *que lida com a segurança e a subsistência cotidiana e é onde a maioria dos timorenses têm experiência direta da governação*. A atividade proporcionou aos pós-graduandos uma experiência única de trocas linguísticas e culturais, e fomentou a curiosidade, a criatividade, a flexibilidade cognitiva e a interação intercultural, habilidades socioemocionais amplamente encorajadas para a formação do cidadão do século XXI.

Com essa breve descrição de atividade didática em aula de PLA para fins acadêmicos procuramos lançar mão de uma pedagogia intercultural crítica que visou estimular a participação ativa dos estudantes de modo a influenciar o âmbito local e global.

Considerações finais

O trabalho teórico-pedagógico aqui descrito chama a atenção, primeiramente, para a relevância da língua portuguesa no Brasil e no mundo, por meio de dados numéricos, e seu papel fundamental como língua adicional e como ponto de intercâmbio cultural e comercial. Na mesma seção, abordamos, igualmente, a escassez de cursos de português para estrangeiros nos programas de graduação das universidades brasileiras, indicando um fator impulsionado pela falta de políticas linguísticas nessa área. Num segundo momento, tratamos de conceitos sobre a educação para a cidadania global, evidenciada por vários órgãos educacionais mundiais, adotando aquele que julgamos pertinente para a nossa prática docente, qual seja, o do incentivo à aprendizagem da convivência e cooperação local e global. Por fim, discorreremos sobre a prática docente na disciplina de PLA para alunos internacionais, ressaltando ações que busquem contribuir com o intercâmbio do pensamento científico inserido em um ambiente plurilinguístico e multicultural dentro da universidade.

As iniciativas docentes viabilizadas desde 2012, quando a primeira turma de PLA foi ministrada, permitiram uma atualização contínua da nossa visão educativa e das práticas advindas dela; salientamos, aqui, o papel da gestão acadêmica da universidade, cujo apoio foi fundamental para colocarmos em prática perspectivas atuais de educação. Naturalmente, há, ainda, caminhos a serem percorridos e é sobre eles que comentaremos nos parágrafos finais.

Uma das limitações está na condução e desenvolvimento da disciplina: a falta de

espaço para contemplar as singularidades das condições de produção de cada área do saber na esfera acadêmica, por questões de restrições de tempo. Lamentavelmente, o foco das discussões limitou-se em abordar expectativas de estrutura e padrões comuns aos textos do gênero acadêmico, impedindo o aprofundamento sobre os textos em sua unicidade e na função intercultural que desempenham na vida acadêmica do discente. Embora buscássemos contemplar a participação ativa dos estudantes de modo a influenciar o âmbito local e global, por demandas curriculares acabou-se por privilegiar, eventualmente, questões de língua e de registro acadêmico.

A outra limitação refere-se ao fato de a disciplina ser ofertada somente em um semestre, fazendo com que os gêneros acadêmicos sejam abordados de uma forma mais superficial do que gostaríamos. Sendo possível dividir a disciplina em dois semestres de quatro créditos cada, poder-se-ia aprofundar questões específicas do letramento acadêmico de cada uma das áreas da pós-graduação contempladas pela instituição.

Para o futuro, prevemos uma diminuição de ingresso de alunos estrangeiros por conta do Covid-19, o que nos obrigará a pensar sobre outras formas de se fazer internacionalização nas instituições de ensino superior. Nesse caso, acreditamos ser necessário pensarmos em mobilidade acadêmica em modalidade virtual, a qual tem suas forças e fraquezas. Nesta modalidade, o aluno pode cursar disciplinas ou cursos online que oportunizam o contato com novas culturas e internacionalização sem necessidade de mobilidade e sem muito custo. Não obstante, a interação das aulas no exterior não ocorrerá da mesma forma se a mesma fosse presencial, o mergulho na outra cultura será mais limitado e a exposição à língua de chegada do país será inferior daquela na qual o aluno teria oportunidade de vivenciar em uma experiência no exterior *in loco*.

Por fim, acreditamos que a cooperação local e global pode e deve ser desenvolvida na aula de PLA, seja esta em ambiente acadêmico ou não, contanto que a mesma traga reflexão para o papel da educação no contexto da cidadania segundo o marco paradigmático da Educação para a cidadania global.

Referências

ALMEIDA, G. M. R. O fluxo migratório Brasil-França na “era da mobilidade”. *Revista PerCursos*, v. 15, n. 28, p. 62-94, 2014.

BARTON, D., HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

CARILLO, M. S. *Portuguese as a Foreign Language within the Context of the Exchange Programme for Undergraduate Students in Brazil: a proposal for language-in-education policy and curriculum guidelines informed by critical and intercultural perspectives*. 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Edimburgo, Edimburgo, UK, 2018.

EDNIR, M. *Educar para a cidadania global, a partir do espaço local: Provocando transformações individuais, comunitárias e globais*. Disponível em: <http://www.globaleducationmagazine.com/educar-para-cidadaniaglobal-partir-espaco-local-provocando-transformacoes-individuais-comunitarias-globais/>. Acesso em: jul. 2020.

FERREIRA, R. da S. *Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença*. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017.

GOMES, J. M S. *Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: COLÓQUIO SABER E PODER, 2008, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2008, 12 p.

MARQUES, A. A. M. *Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Entre Línguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015.

MENDES, E. Promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água (Online)*, Salvador, v. 32, n. 2, p. 37-64, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64>

MOLSING, K.; PERNA, C.; IBANOS, A. (Eds.) *Linguistic Approaches to Portuguese as an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2020. <https://doi.org/10.1075/ihll.24>

OLIVEIRA, G.M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Scielo (Online)*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 26, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>

PENTEADO, S. A.T. Identidade e Poder: um estudo da gestão compartilhada na universidade. 1996. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

REZENDE, C. B. *Retratos do estrangeiro: identidade brasileira, subjetividade e emoção*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SUBUHANA, C. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. *Imaginário*, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 321-355, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1616.v13i14p321-355>

TAVARES, R. *Realisticamente, quantos são os falantes de português no mundo?* Disponível em: <https://www.tsf.pt/opiniao/realisticamente-quantos-sao-os-falantes-de-portugues-no-mundo-11404078.html>. Acesso em: jul. 2020.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015.

Recebido em: 03/08/2020.

Aceito em: 22/10/2020.