



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**O PORTUGUÊS NO ENCONTRO COM O ÁRABE: ASPECTOS DO ENSINO DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE ÁRABE**

ANA JÚLIA VALEZI

CAMPINAS

2021

ANA JÚLIA VALEZI

O PORTUGUÊS NO ENCONTRO COM O ÁRABE:

ASPECTOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE ÁRABE

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português como Segunda Língua / Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

V237p Valezi, Ana Júlia, 1997-
O português no encontro com o árabe : aspectos do ensino de português como língua adicional para falantes de árabe / Ana Júlia Valezi. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Ana Cecília Cossi Bizon.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes de árabe. 3. Pós-colonialismo. I. Bizon, Ana Cecília Cossi, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Palavras-chave em inglês:

Language and languages - Study and teaching

Portuguese language - Study and teaching - Arabic speakers

Postcolonialism

Titulação: Licenciada em Letras - Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira

Data de entrega do trabalho definitivo: 21-03-2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer às professoras Ana Cecília Cossi Bizon e Cláudia Hilsdorf Rocha, por terem lutado pela implementação da segunda habilitação na Unicamp. Em tempos de ameaças fascistas, nossa (r)existência é fundamental.

Agradeço novamente à professora Ana Cecília por ter incentivado que essa pesquisa se desenvolvesse e, especialmente, por ter aceito me orientar, diante de suas infinitas ocupações.

Agradeço também às minhas colegas Mariana Porto e Louise Pavan, que compartilharam comigo as experiências de aula e de discussões sobre o ensino de português para falantes de árabe e que permitiram que este trabalho pudesse ser realizado.

Por último, mas definitivamente não menos importante, agradeço ao Mohamed, por ter contribuído de maneira fundamental com este trabalho. Foi um prazer te conhecer e espero que possamos nos ver em breve na universidade – não esqueci do chá preto, viu? شكرًا جزيلًا

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mapear alguns aspectos para a aprendizagem de português por um falante de árabe. O interesse por essa investigação adveio de uma experiência de estágio obrigatório da licenciatura em Português Segundo Língua/Língua Estrangeira, com um estudante falante de árabe, também aluno de Letras do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL), na Unicamp. Os dados analisados fazem parte do relatório de estágio, baseado no diário de campo referente a esse acompanhamento, além de um artigo que trata da aprendizagem de português por falantes de árabe. Esse mapeamento se organiza a partir dos critérios que amparam a Proposta Curricular para ensino de português em países de língua oficial espanhola nos cursos promovidos pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil – Itamaraty, bem como em Silva (2016) e no levantamento empírico, resultado do estágio. A escolha justifica-se pela afiliação desse currículo à perspectiva discursiva de língua(gem) e, em especial, pela proposição de três dimensões distintas, mas não indissociáveis, para o ensino do português: a **dimensão sociocultural**, **dimensão dos gêneros discursivos** e **dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos**. Espera-se, com este trabalho, contribuir metodologicamente para uma operacionalização poscolonial (BIZON; DINIZ, 2019) para a elaboração de materiais didáticos e currículos voltados especificamente ao ensino de português para falantes de árabe, os quais são inexistentes no mercado editorial brasileiro.

Palavras-chave: Português como língua adicional; falantes de árabe; ensino poscolonial

ABSTRACT

This paper aims to map some aspects indicated as necessary for the learning of Portuguese by an Arabic speaker. The interest in this investigation came from pre-service teacher education experience for a degree in Portuguese as a Second Language/Foreign Language, with an Arabic-speaking student, also a student at the Language Studies Institute (IEL), at Unicamp. The data analyzed is part of the internship report, based on the field diary referring to this monitoring, as well as an article that deals with the learning of Portuguese by Arabic speakers. This mapping is based on criteria that support the curriculum proposal for teaching Portuguese in Spanish-speaking countries in courses promoted by the Ministry of Foreign Affairs (MRE) of Brazil - Itamaraty. The choice is justified by the affiliation of this curriculum to the discursive perspective of language and, in particular, by the proposition of three distinct but not inseparable dimensions for the teaching of Portuguese: **the sociocultural dimension, the dimension of discursive genres and the dimension of lexicogrammatical and phonetic-phonological resources**. This work is expected to contribute methodologically to a postcolonial operationalization (BIZON; DINIZ, 2019) for the development of teaching materials and curricula specifically aimed at teaching Portuguese to Arabic speakers, which are non-existent in the Brazilian publishing market.

Keywords: Portuguese as an additional language; Arabic speakers; Postcolonial education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de aspectos fonético-ortográficos do português, em comparação com o árabe	19
Figura 2 - As dimensões de ensino	23
Figura 3 - Explicação sobre artigos definidos e indefinidos I	44
Figura 4 - Explicação sobre artigos definidos e indefinidos II	44
Figura 5 - Exercícios de fixação sobre artigos definidos e indefinidos I	45
Figura 6 - Exercícios de fixação sobre artigos definidos e indefinidos II	45
Figura 7 - Exercícios de fixação sobre artigos definidos e indefinidos III	46
Figura 8 - Explicação sobre uso de preposições I.....	46
Figura 9 - Explicação sobre uso de preposições II	47
Figura 10 - Explicação sobre uso de preposições III	47
Figura 11 - Explicação sobre uso de preposições IV	48
Figura 12 - Explicação sobre uso de preposições V	48
Figura 13 - Questão sobre ambiguidade feita em uma atividade para Mohamed.....	50
Figura 14 - Explicação da ambiguidade na frase	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos da dimensão sociocultural.....	31
Quadro 2 - Aspectos da dimensão dos gêneros dos discursos	32
Quadro 3 - Aspectos da dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos	34
Quadro 4 - Aspectos da dimensão sociocultural.....	35
Quadro 5 - Aspectos da dimensão sociocultural.....	38
Quadro 6 - Aspectos da dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético- fonológicos ...	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1 Português para falantes de árabe: localizando as demandas	16
1.2. Ensino de português como língua adicional: uma perspectiva discursiva, a partir da Proposta Curricular do Itamaraty	22
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
2.1 Dimensão sociocultural	30
2.2 Dimensão dos gêneros do discurso	31
2.3 Dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos	32
3. MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DOS DADOS	35
3.1 Dimensão sociocultural	35
3.2 Dimensão dos gêneros dos discursos	38
3.3 Dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Que as migrações humanas são um acontecimento bastante antigo não há dúvidas. No entanto, é somente em 1951 que se estabelece uma documentação específica a nível internacional para tratar do deslocamento de pessoas, em decorrência dos eventos da Segunda Guerra Mundial, a partir de um viés bastante particular. Instituído pela recém formada Organização das Nações Unidas (ONU), o termo refugiado passa a designar aquele que

em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 1951).

A categoria “refugiado”, nesses termos, restringia-se a um contexto temporal e espacial bastante específico, o que excluía eventos posteriores a janeiro de 1951 ou que se localizassem fora do continente europeu. Entre eventos que geraram grandes deslocamentos humanos e que não se enquadravam nessa definição, destacam-se a Independência da Índia e do Paquistão (1947), que deslocou aproximadamente 14 milhões de pessoas, a Proclamação do Estado de Israel (1948), que levou a cerca de 700 mil palestinos refugiados (o chamado *nakba*, palavra em árabe que significa “catástrofe”), e a Guerra das Coreias (1950-1953), resultando em cerca de 7 milhões de pessoas deslocadas do norte para o sul¹. Alguns anos mais tarde, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) elabora um novo documento, o Protocolo de 1967, que retirou as limitações temporal e geográfica e universalizou o status de refugiados, para contemplar o deslocamento de países africanos e latino americanos.

No contexto brasileiro, porém, essa discussão passa a ganhar contornos institucionais apenas no final da década de 1990, com a promulgação do Estatuto do Refugiado (Lei 9.474/97). Os fundamentos que orientam a determinação jurídica de refugiado no país são as diretrizes estabelecidas pela Convenção de Refúgio de 1951, pelo Protocolo de 1967 e pela Declaração de Cartagena de 1984, que amplia a definição de refúgio, passando a designar como refugiado qualquer pessoa que se encontre em situação “de grave e generalizada violação de direitos humanos” (BAENINGER; FERNANDES, 2020, p. 14). Nesse viés, a atribuição do status jurídico de refugiado no Brasil envolve as seguintes situações:

¹ Dados apresentados pelo professor Dr. João Henrique Ribeiro Roriz, na aula Legislação sobre Educação de Refugiados e Migrante do curso de extensão *A prática docente com crianças migrantes e refugiadas* oferecido pelo Instituto Federal de Goiás, em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm) da Universidade Federal do Goiás (UFG), no segundo semestre de 2021.

I- devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II- não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III- devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Lei n.9.474/97 Título I, Capítulo I, Seção I, Artigo 1 *apud* BAENINGER; FERNANDES, 2020, p. 15)

Abordar os deslocamentos humanos a partir da concepção de refúgio é, assim, analisar uma determinada problemática que, nos últimos anos, vem se acentuado por diferentes motivos: a necessidade de sair de seu local de origem, pela impossibilidade de se manter ali em segurança ou com garantia de sobrevivência. Segundo dados do ACNUR, 82,4 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar até o final de 2020 devido à perseguição, a conflitos, à violência, à violação de direitos humanos ou a eventos que perturbam seriamente a ordem pública, com destaque para o deslocamento internacional da população síria (6,8 milhões de pessoas) e da venezuelana (4,9 milhões).

Nesse cenário contemporâneo, um dos eventos que gerou bastante repercussão internacional foram os deslocamentos de sírios, em decorrência da guerra civil que se instalou nesse país a partir de 2011 e ainda não se encerrou². Um dos países que recebeu esses migrantes foi o Brasil, o que foi facilitado pela então vigente Resolução Normativa do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), nº 17 de 20/09/2013³ e pela posterior aprovação da Lei de

² A guerra civil síria pode ser considerada um desdobramento da chamada Primavera Árabe, uma série de manifestações populares que ocorreu nos países do norte da África e do Oriente Médio no fim de 2010 em nome da liberdade de expressão, democracia e justiça social. O marco simbólico desses protestos aconteceu em Deraa, ao sul da Síria, quando estudantes escreveram em muros mensagens com teor revolucionário contra o ditador Bashar Al-Assad, que governa o país desde 2000 e cuja família se mantém no poder político desde os anos 1970. Essa manifestação foi duramente reprimida, o que chocou a população e levou-a a protestar, solicitando a renúncia de Al-Assad. Esses novos protestos também foram reprimidos de maneira violenta, desencadeando no início da guerra. Diferentes grupos civis, extremistas, militares e paramilitares, bem como agentes externos, se posicionaram contra o governo, como os Estados Unidos, Israel, o Exército Livre da Síria (formado por militares dissidentes), enquanto outros demonstram seu apoio, como o Irã, o partido libanês Hezbollah e a Rússia. A interferência de estrangeiros no fornecimento de armas, combatentes e dinheiro, bem como o crescimento do Estado Islâmico em 2014, ao fomentar o fundamentalismo religioso, deram novos contornos à guerra ainda sem previsão de acabar e que soma mais de 350 mil mortes e 6,6 milhões de refugiados, segundo dados da ONU. (OUTRA ESTAÇÃO, 2021). Em conversa com Mohamed, ele me acrescentou informações relativas ao número de mortos ou desaparecidos (cerca de 2 milhões), ao uso de bombas químicas pelo Estado contra a população civil e à destruição de cidades importantes como Aleppo, Homs, Rief e a capital, Damasco. Nesses 10 anos de guerra, estima-se que o número de pessoas pobres atinge a marca de 85%, além da extrema desvalorização da moeda nacional, a lira.

³ Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-normativa-n-17-do-conare.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021. Essa determinação, porém, foi suspensa pela Resolução Normativa nº31, de 13 de novembro de 2019, Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/RESOLUONORMATIVAN31DE13DENOVEMBRODE2019RESOLUONORMATIVAN31DE13DENOVEMBRODE2019DOUImprensaNacional.pdf>. Acesso em: 18 nov 2021.

Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017). Segundo dados apresentados pelo Atlas Temático do Observatório das Migrações em São Paulo - Migração Refugiada⁴, houve um aumento massivo de pessoas vindas da Síria a partir de 2012, e em 2016, havia 2591 sírios refugiados e 1209 solicitantes de refúgio no Brasil. Além da população síria, o país recebe outros migrantes falantes de árabe, como os libaneses e os egípcios, ainda que numa escala menor se comparados aos sírios, o que torna significativa a presença de falantes de árabe no Brasil.

Dessa forma, as características das migrações internacionais e internas adquirem novas particularidades, o que faz surgir demandas específicas, sobretudo quando esses deslocamentos se dão entre diferentes países, com uma variedade de línguas, apontando para “a heterogeneidade e complexidade desse fenômeno social contemporâneo e sua presença em diversos municípios do país” (BAENINGER; FERNANDES, 2020, p. 14). Nessa conjuntura de migrações de crise (política, econômica, social, ambiental, de gênero⁵), o ensino de português para esses diferentes grupos mostra-se como uma importante política que deveria ganhar contornos institucionais mais acentuados.

Tendo como contexto esses deslocamentos e, em especial, a presença de falantes de árabe no país, seja em condição de refúgio ou não, este trabalho tem como objetivo apresentar alguns aspectos importantes para o ensino de português como língua adicional para falantes de árabe. Ainda que haja pesquisas que focalizam o contexto de migrações, como ações de ensino e cursos de português realizados por órgãos e secretarias para essa população⁶, e que se observe o crescimento do número de materiais didáticos voltados para essa demanda⁷, esse é um campo que conta com somente um livro didático de perspectiva gramaticalista direcionado a falantes

⁴ O Atlas, produzido pelo Observatório das Migrações em São Paulo, grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), na Unicamp, pode ser acessado em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/atlasmigrefugiada.php>.

⁵ Pode-se citar a ameaça às mulheres afegãs quando da retomada do poder pelo grupo fundamentalista Talibã, em agosto de 2021, o que levaria à migração forçada desse grupo. A CSVM da Unicamp elaborou um abaixo-assinado para pedir, junto ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a retirada segura de refugiados afegãos das cidades com a presença do Talibã por meio de corredores humanitários, priorizando as mulheres e as crianças afegãs,

⁶ A título de exemplo, a Secretaria Municipal de São Paulo (SME), em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), passou a oferecer, a partir de 2017, o curso “Portas Abertas: Português para Imigrantes” para educadores da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de prepará-los para atuar junto aos discentes imigrantes. Há também outras iniciativas não governamentais atuantes no município com aulas voltadas diretamente para os migrantes e refugiados, como a Missão Paz, a Cáritas e o Instituto Adus de Reintegração do Refugiado (Adus).

⁷ Como exemplo, tem-se o material *Pode Entrar - Português do Brasil para refugiados e refugiadas*, produzido pelo Curso Popular Mafalda, o ACNUR e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP); a coleção de 6 volumes (em elaboração) *Vamos junt@s! Português como língua de acolhimento*, elaborado pelo grupo de pesquisa IndisciPLAr, da Unicamp; e o *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*, produzido pela UFPR em parceria com o ACNUR.

de árabe, a saber *Português para falantes de árabe* (VARGENS *et al*, 2007). Portanto, percebe-se, até o momento, a inexistência de materiais ou currículos para esse público vinculados a uma perspectiva discursiva. A pertinência deste trabalho justifica-se, pois, não apenas pelo cenário já descrito, com a presença dessa população no país, mas como uma possibilidade de contribuir metodologicamente para a elaboração de materiais didáticos e currículos voltados especificamente para esse público, em uma perspectiva poscolonial (BIZON; DINIZ, 2019). Para cumprir o objetivo ao qual me proponho, considero minha experiência em uma disciplina de Estágio Supervisionado, situada em uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1997) e poscolonial de língua(gem) (BIZON; DINIZ, 2019), por meio da qual dei aulas de português para um aluno refugiado sírio estudante de Letras. A partir dessa experiência, construo um quadro de elementos relevantes para um processo de ensino-aprendizagem que seja potencialmente capaz de (co)construir experiências de inclusão e pertencimento.

Uma das possibilidades de se discutir o desenvolvimento e a implantação de ações voltadas para o ensino e aprendizagem de português como língua adicional para falantes de árabe é a partir do contexto universitário. Frazatto (2020), ao discutir as diferentes compreensões e políticas de internacionalização, sobretudo no âmbito do ensino superior, e reclamar o papel fundamental desempenhado pelo ensino-aprendizagem de línguas nesse processo, toma como exemplo as aulas de português como língua adicional oferecidas pelo Núcleo de Línguas (NucLi), parte do programa Idioma Sem Fronteiras (IsF), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que vigorou entre 2017 e 2019. Além de pontuar o IsF como parte de uma política federal de internacionalização vinculada ao extinto programa Ciências sem Fronteiras (CsF), a autora destaca que esse projeto repercutiu no campo das políticas linguísticas, “comumente deixado de lado nas discussões sobre internacionalização anteriores ao programa” (FRAZATTO, 2020, p. 289). Ao se voltar para as distintas concepções sobre internacionalização, a autora acena para a necessidade de se pensar em conjunto no “papel da educação e nos efeitos que a relação entre elas pode provocar, considerando, como explicita Martinez (2017), o emaranhado da linha da colonialidade com a linha de nova ordem mundial” (FRAZATTO, 2020, p. 291), alinhando-se ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) compreende como *internacionalização solidária*:

[e]ssa alternativa, ao desconstruir hierarquias e resistir a planos de ação movidos pela mercantilização do conhecimento, passaria a colocar em destaque a cooperação e o diálogo com diferentes atores, implicando trazer para os cenários não apenas parceiros e epistemologias de países centrais, mas também de países periféricos e semiperiféricos (FRAZATTO, 2020, p. 292).

A internacionalização, assim, apontaria não apenas para um deslocamento de pessoas entre países, mas para um conjunto de fatores de ordem política, econômica e social que perpassam, sem dúvidas, pela(s) língua(s), o que lança luz a ações como oferta de ensino de línguas, planejamento curricular, políticas de acolhimento, inserção e permanências desses sujeitos no espaço universitário e na comunidade, dentre outras.

Pensando ainda no contexto universitário, focalizando o cenário da Unicamp, Frazatto e Fang (2019) questionam se as políticas linguísticas para o ensino de português, dado o aumento crescente de estudantes estrangeiros na universidade, seriam suficientes, sobretudo devido à heterogeneidade desse público, “seja pelo nível de português, pela motivação para aprender português ou pela distância entre a língua do aluno e o português” (FRAZATTO; FANG, 2019, p. 3).

Sabendo que a universidade pública figura como um local de ensino, pesquisa e extensão, esperaria-se que as políticas linguísticas voltadas para o acolhimento e ensino de estrangeiros, migrantes ou refugiados seria uma de suas ações principais. Sendo essa uma de suas preocupações, o ACNUR criou, em 2003, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (doravante CSVN), cujo objetivo é “garantir que pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado tenham garantido seu acesso a direitos e serviços no Brasil e apoiá-las na integração local” (ACNUR, 2020, p. 6)⁸. Um de seus objetivos busca “estabelecer rede universitária de apoio às pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado em todas as regiões brasileiras, norteadas pela promoção de parceria, proteção, qualidade de ensino e facilitação de ingressos à serviços de apoio e ao ensino acadêmico” (ACNUR, 2020, p. 6). Pensando nas ações que envolvem o acolhimento e a permanência, a CSVN estipula como uma de suas vertentes de atuação atividades de extensão, que compreendem aulas de português para esses estudantes (FRAZATTO; FANG, 2019).

Desde a implementação da CSVN na Unicamp, que se efetivou em abril de 2019 por meio da Resolução GR-14/2019, a universidade recebeu 21 alunos refugiados, segundo dados do Relatório Cátedra Sérgio Vieira de Mello - Unicamp (2019-2021)⁹, oriundos de países como Congo, Angola, Síria, Irã, Cuba, Serra Leoa, República Democrática do Congo, Gana,

⁸ Atualmente, 28 instituições de ensino superior adotam a CSVN, dentre elas a Unicamp, segundo dados do Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello referente a 2021, disponível em:

<https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/Brazil-Catedra%20Sergio%20Vieira%20de%20Mello%20Chair%20Annual%20Report%20for%202021-PT.pdf>.

Acesso em: 20 nov. 2021

⁹ O relatório está disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/2021-04/Relatorio_Catedra_Sergio_Vieira_de_Mello-Unicamp.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

Palestina e Egito¹⁰. Com relação às políticas linguísticas, porém, observa-se a ausência de ações voltadas especificamente para esses estudantes refugiados. Ainda que tratando do contexto de sobre as aulas de português voltadas para os estudantes estrangeiros, a falta de políticas voltadas para o público não falante de português é algo já apontado por Frazatto e Fang (2019). Na Unicamp, as aulas de línguas são oferecidas pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL), e os alunos devem se matricular nas disciplinas para frequentarem os cursos. As aulas de português oferecidas são, desde os anos 2002, divididas em dois grupos: aulas de português para falantes de espanhol (níveis I e II) e aulas de português para todos os outros alunos estrangeiros (níveis I, II e III), além de contar com apenas duas professoras responsáveis por essas disciplinas, ocasionando certamente sobrecarga de trabalho devido à alta demanda.

Essa observação pode ser estendida para analisar a situação dos estudantes falantes de árabe na universidade, já que este é um público acolhido pela CSVM. Isso pode ser atestado a partir da aproximação com um estudante refugiado sírio da Unicamp, Mohamed¹¹ contemplado pela CSVM que, por meio de conversas, relatou sua experiência no Brasil e na universidade. Dentre uma de suas queixas, estava a dificuldade em acompanhar as disciplinas de português oferecidas pelo CEL, devido à alta carga horária tanto dessas aulas quanto das outras disciplinas de seu curso (Letras), levando-o à desistência. Como tentativa de ajudá-lo no ensino de português e também de visualizar outras formas de atuação da universidade no acolhimento desses estudantes, eu e outra colega de curso, em virtude da disciplina de estágio obrigatório de Licenciatura em Letras – Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira, passamos a ministrar algumas aulas de português como língua adicional para esse estudante¹². Nesses encontros, observamos e constatamos alguns aspectos relevantes para o ensino-aprendizagem do português como língua adicional para falantes de árabe, a partir de uma experiência bastante profícua, dadas as habilidades metalinguísticas do próprio estudante e o caráter menos institucionalizado das aulas, o que permitiu uma aproximação grande entre nós e o estudante. Isso ajuda-nos a compreender o exercício aqui proposto como parte de uma política linguística, à luz do que Bizon e Diniz (2019) propõem, partindo das proposições de Shohamy (2006). A autora destaca as políticas linguísticas educacionais (*language educational policies* ou LEP) como um dos mecanismos de se configurar dada política linguística. Para a autora,

enquanto a política linguística diz respeito às decisões que as pessoas tomam sobre línguas e os seus usos na sociedade, as LEP se referem aos efeitos dessas decisões em contextos específicos educacionais, escolas e universidades, principal relação a

¹⁰ Não foi possível obter dados sobre quantos dos estudantes refugiados são falantes de árabe.

¹¹ Nome fictício, para garantir o anonimato do estudante.

¹² Esse ponto será discutido mais detidamente no capítulo 2, sobre a metodologia.

línguas que são consideradas domésticas, estrangeiras ou globais (SHOHAMY, 2006, p. 77 *apud* FRAZATTO, 2020, p. 294).

Compreendo, pois, que o trabalho aqui proposto parte de uma situação de ensino cujo foco é a língua e que, por isso, ganha contornos de uma política linguística educacional. Destaca-se ainda o caráter horizontalizado (em oposição às políticas *top bottom*), pois, ainda que vinculadas a um contexto universitário e institucionalizado, as aulas se configuraram como um espaço de troca menos autoritário e hierarquizado, em que tanto estudante quanto professoras aprenderam e contribuíram em conjunto com o ensino.

Esse é, portanto, o panorama que mobilizou este trabalho. No próximo capítulo, serão abordadas algumas questões teóricas que orientaram a discussão. No segundo capítulo, o foco será a discussão metodológica, tendo como base a organização em três dimensões apresentadas pela Proposta Curricular (MRE, 2020). Por fim, o terceiro capítulo tratará do mapeamento e da descrição dos dados, tendo em vista as dimensões apresentadas no capítulo anterior.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Português para falantes de árabe: localizando as demandas

Como descrito na introdução, a motivação para este trabalho adveio da experiência de estágio com um aluno falante de árabe, em conjunto com outra colega de curso. Essa seria a nossa primeira experiência com um estudante falante de árabe e, devido ao nosso desconhecimento dessa língua e a outras dificuldades que poderiam envolver esse ensino-aprendizagem, buscamos materiais que pudessem contribuir com o planejamento e a condução das aulas. Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi, justamente, a escassez de produções e materiais específicos para esse contexto. Dentre as produções, destaca-se apenas um livro didático de perspectiva gramaticalista, *Português para falantes de árabe* (VARGENS *et al*, 2007). Soma-se a isso o fato de ser possível observar, em artigos que encontramos e analisamos, uma ênfase nos aspectos linguísticos e gramaticais. Nesse sentido, este trabalho mostra-se como uma possibilidade de incrementar e expandir as referências em torno dessa temática, com destaque para seu caráter inédito ao defender, à luz do que dispõe a Proposta (MRE, 2020) para ensino de português para falantes de espanhol (2020), um ensino que se oriente a partir de três dimensões: **sociocultural, discursiva e dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos**. Assim, o caráter inédito não é apenas pelo uso dessa metodologia, até então não utilizada em outras propostas didático-pedagógicas, mas também por seu uso nesse contexto específico, isto é, pela tentativa de apontar as necessidades específicas que falantes árabes podem ter ao aprender português.

Dentre as outras referências utilizadas para compor esse mapeamento, destacamos algumas produções de Bianca Graziela Souza Gomes da Silva¹³, professora adjunta de Árabe na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e co-autora do livro didático anteriormente citado. A produção que embasou o mapeamento inicial para a condução das aulas com Mohamed e, por consequência, este trabalho, foi seu artigo *Ensino de português para falantes de árabe*, de 2016. Nesse texto, resultado de seu estágio na Universidade de Aswan, no Egito, em 2016, na área de Ensino de Português para falantes de árabe como parte de sua pesquisa de pós-doutorado na UFRJ, Silva (2016) aponta que essa é a primeira universidade do mundo árabe a oferecer, em 2014, um curso de graduação em língua portuguesa, o que nos leva a

¹³ Dentre elas, cita-se *Ensino da relativa padrão do Português Brasileiro para falantes de árabe* (2016), *Problemas de aprendizagem na Língua Árabe: um estudo de tendências* (2019) e *O caso das relativas do Português e do Árabe: Um estudo sobre ensino da Língua Árabe* (2020).

concluir que esse artigo e as demais produções acadêmicas baseadas nessa experiência de estágio sejam alguns dos primeiros materiais que tratem dessa realidade em específico.

No artigo em questão, Silva (2016) reflete sobre sua experiência de ensino de português como língua estrangeira juntamente, como a autora coloca, para estudantes egípcios do curso de graduação da Faculdade de Línguas e Idiomas (Faculdade Alsun) da Universidade de Aswan, no Egito, durante um período de dois semestres. Esse estágio foi realizado com duas turmas, uma de iniciantes (com 12 alunos do 1º ano) e avançados (com 8 alunos do 2º ano) e contou com a participação de outra professora.

Além disso, é destacado que a política linguística que subjaz a esse exercício é estimular, em parceria com as universidades envolvidas (isto é, a UFRJ e a Universidade de Aswan), “a propagação do árabe e do português, provendo recursos para aprendizagem desses idiomas e tendo um olhar especial para as necessidades dos aprendizes, para suas peculiaridades; para a pluralidade – alunos árabes aprendendo o português no Egito” (SILVA, 2016, p. 11). Essa proliferação promoveria, segundo a autora, “a integração dos governos e futuros esforços de cooperação que podem também promover unidade e crescimento a ambos os povos, árabes e brasileiros” (SILVA, 2016, p. 11). Observa-se nessa formulação um aceno ao que Maher (2007) identifica como perspectiva liberal do multiculturalismo, em que se destacam positivamente a diversidade e a pluralidade, porém em um movimento essencialista e de fixação, resultado de uma leitura bastante superficial e estereotipada das diferenças¹⁴. De que maneiras, porém, seria possível abordar as semelhanças e diferenças interculturais e linguísticas de uma maneira que não fosse gramaticalista e estereotipada? Como, afinal, promover um ensino crítico, reflexivo, situado, a partir de uma perspectiva discursiva, do português para falantes de árabe? Essas são algumas perguntas que orientam o trabalho aqui proposto e para as quais pretendo levantar possíveis respostas.

Para empreender essa difusão do português no contexto árabe, Silva (2016) baseia-se nos pressupostos da Abordagem Comunicativa, cuja “preocupação está no uso da linguagem apropriada, adequada à situação, o desempenho dos participantes na prática do uso da língua para se comunicar” (SILVA, 2016, p. 13). A autora também destaca a competência intercultural, constituinte da competência comunicativa, como fundamental para essa aprendizagem, em que se aprende *com* o outro e não *sobre*, reconhecendo as semelhanças e

¹⁴ Uma crítica a essa perspectiva (neo)liberal do multiculturalismo é também feita por Catherine Walsh (2019), situando-a no contexto latinoamericano, em seu texto *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial*.

diferenças interculturais de cada participante envolvido no ensino-aprendizagem, o que apontaria para um ensino de língua e cultura como indivisíveis. No entanto, ainda que sejam elencados esses paradigmas, observa-se a ênfase em aspectos linguísticos, sem que haja, no artigo em questão, um enfoque para além dessa dimensão, de modo que os aspectos culturais e sociais relativos ao uso das línguas não são abordados. Dessa forma, reitera-se o caráter inédito do trabalho que proponho, em que privilegio a intersecção entre os diferentes âmbitos de manifestação da língua, orientados pela prática e pelo uso situado.

A autora passa, então, para uma descrição dos primeiros contatos com os estudantes, partindo das diferenças culturais entre Brasil e Egito, a fim de fomentar o interesse e a motivação dos estudantes. Segundo Silva (2016), “[d]esconsiderar o interesse pela cultura alvo seria desconsiderar interesses pessoais e profissionais dos estudantes” (SILVA, 2016, p. 15). Como aula inaugural, partiu-se de um mapa em que poderiam ser localizados os dois países em questão, destacando a cidade em que os estudantes estavam (Aswan) e aquelas de origem das professoras (São Paulo e Rio de Janeiro). Nesse ponto, Silva (2016) destaca que a flexibilidade do ensino é um dos pontos centrais de abordagem comunicativa, já que não há estabelecimento de um método ou conteúdo prévio. Conforme aponta, a partir desse mapa,

preparamos uma aula na qual os alunos pudessem conhecer, na língua portuguesa, informações de identificação de si e da professora [...] A partir da observação desse mapa, fotocopiado e montado em cartolina, foram sugeridos vários diálogos resultando na aprendizagem das seguintes estruturas: *Eu sou brasileira/Sou a professora de português/Meu nome é/você é aluno/Eu sou aluno/Eu sou aluno de português/Eu sou egípcio, egípcia/Eu sou do Brasil/Sou do Rio de Janeiro/Você é de Aswan/Eu sou de Aswan/Vocês são alunos/Vocês são do Egito/ Aqui é o Egito/Ali é o Brasil/Aqui é o Brasil/Ali é o Egito* (SILVA, 2016, p. 13-14).

Com essas sentenças iniciais, derivadas da leitura do mapa, foram sistematizados alguns aspectos para a alfabetização, como

o estudo de sons inexistentes na língua árabe (/p/ e /v/), de encontros consonantais (pr e br) e dígrafos (gu e qu), também ausentes nesse sistema; e, posteriormente, na formulação das primeiras frases, a apresentação do verbo *ser* (eu sou, você é), não usado em árabe no presente do indicativo (SILVA, 2016, p. 14).

Tendo como base esse levantamento inicial e outras questões percebidas ao longo do processo de aprendizagem desses estudos, e com intuito de fornecer subsídios didático-pedagógicos para o ensino de português para falantes de árabe, Silva (2016) destaca algumas dificuldades que concernem aspectos fonético-fonológicos e lexicogramaticais, privilegiando três enfoques:

- (i) Problema fonético-ortográfico com consoantes;
- (ii) Problema semântico-lexical;

(iii) Problema discursivo-textual

A justificativa para a escolha desses três tópicos é a “persistência do problema, oportunidade de levantamento de dados para exemplos, abrangência do problema na turma e seleção necessária pelo tipo de texto que ora apresentamos (um artigo)” (SILVA, 2016, p. 17). Ainda que não me valha das categorizações propostas pela autora, uma vez que elas se restringem apenas à dimensão gramatical e linguística do ensino de português, os aspectos linguísticos discutidos por ela são relevantes para o mapeamento aqui proposto, uma vez que apontam para certos elementos e tópicos para os quais se deve ter atenção e que se observaram nas aulas com Mohamed. Nesse sentido, a discussão proposta por Silva (2016), ainda que orientada por outra perspectiva (comunicativa), é útil por subsidiar e indicar traços aos quais se deve atentar para o ensino-aprendizagem.

Para o primeiro deles, que a autora denomina de **problema fonético-ortográfico com consoantes**, destaca-se a dificuldade em pronunciar determinados sons, devido à ausência desses fonemas no árabe. O quadro abaixo, feito pela autora, ilustra algumas ocorrências, para as quais são apresentadas explicações e formas de solucionar e sistematizar os usos:

Letra	Valor Fonético	Letra árabe	Valor Fonético	Observações sobre os tipos de problemas encontrados na prática linguística:
P	/p/	----	----	Os alunos liam e escreviam palavras portuguesas com <i>b</i> , no lugar de <i>p</i> .
S	/ʃ/	ش	/ʃ/	A pronúncia do <i>s</i> com som de /x/, típica do dialeto carioca, fazia com que os alunos pensassem se tratar da letra <i>x</i> .
J	/ʒ/	ج	/g/	Para as palavras escritas com <i>j</i> , os alunos liam /g/.
H	----	ه	/h/	Pronúncia /ha/ nas palavras iniciadas com <i>h</i> .

Figura 1 - Quadro de aspectos fonético-ortográficos do português, em comparação com o árabe

Fonte: Silva (2016)

Para exemplificar um dos casos, tomemos o primeiro item do quadro. O fonema /p/, ausente no árabe, era identificado pelos muitos estudantes que conheciam o alfabeto latino, devido à presença do inglês e do francês no currículo escolar, mas era pronunciado ou escrito como /b/, fonema presente no árabe, cujo grafema é ب (ba). Algumas ocorrências registradas eram, por exemplo, *brova*, ao invés de *prova*; *ponito*, ao invés de *bonito*; *bombinha*, ao invés de *pombinha*, um prato típico da região. Como forma de resolver essa dificuldade, foram apresentados “alguns estrangeirismos na língua árabe escritos nesse idioma com *b*, porém,

originalmente, grafados com *p* para mostrar a necessidade de atenção e esforço na pronúncia desse fonema” (SILVA, 2016, p. 18), apresentados abaixo:

Echarpe اشارب /isharb/

quepe كاب /keb/

piano بيانو /bianu/

paletó بالطو /balitu/

Já o problema de ordem **semântico-lexical** envolvia a confusão entre os verbos *ser* e *estar*. Silva (2016) destaca que essa seria uma possível dificuldade, uma vez que no árabe o verbo *iakunu*, *ser/estar*, é usado no passado e no futuro, enquanto no presente funciona como verbo auxiliar. “As sentenças em árabe que expressam estado, condição e circunstância, equivalentes a Eu sou brasileiro/Eu estou doente/eu sou do Egito/Eu estou feliz em português, dispensam o uso do verbo *iakunu* (*ser/estar*)” (SILVA, 2016, p. 20). A dificuldade identificada não foi, porém, a necessidade de se utilizar um verbo nessas condições, mas precisamente as diferenças de sentido entre cada um deles. De acordo com Silva (2016), no árabe, a distinção entre uma situação permanente (relacionada ao verbo *ser*, no português) e temporária (atribuída ao verbo *estar*, no português) é feita por meio de adjetivos ou com o uso de algumas partículas, como *lisa* (traduzida como *ainda*, para indicar uma situação que ainda não se alterou)¹⁵ a depender de situação comunicativa. Para sistematizar esses usos, foram apresentadas frases com lacunas a serem preenchidas com o verbo adequado.

Por fim, o último aspecto, **problema discursivo-textual**, dizia respeito à posição do adjetivo em relação ao substantivo. Diferentemente dos outros casos, a hipótese para influência não deriva do árabe, mas do inglês, em que a posição do adjetivo é obrigatoriamente anterior ao substantivo. Uma das ocorrências observadas na produção de um aluno é a escrita do sintagma nominal *egípcio reis*, em vez de *reis egípcios*. Para este aspecto, porém, não foi apontada uma forma de sistematização.

A discussão acerca desses três problemas, como a autora coloca, demonstra uma preocupação restrita ao nível linguístico do processo de ensino-aprendizagem. Isso é observado pela forma como são propostos os exercícios de sistematização, isto é, por meio de palavras ou frases soltas, descontextualizadas, sem estarem inseridas numa situação discursiva que simule

¹⁵ Para tentar investigar se essa era uma expressão comum a outros contextos, perguntei a Mohamed como esse sentido era expresso no árabe falado na Síria. Ele me relatou que se usam as palavras *lessa*, originalmente *lais* (لسه) na variedade popular (o que se aproxima de expressão *lisa* usada no contexto egípcio) e *baad* (ليس), uma expressão negativa da variedade padrão que, no final de sentença, expressa *não*, para indicar uma situação não alterada. Há ainda a expressão *laisa baad* (ليس بعد) para indicar *ainda não*.

ou se aproxime das práticas e dos usos da língua. Nesse sentido, ainda que o foco do trabalho de Silva (2016) seja sobretudo as questões de ordem linguística, não se pode deixar de apontar a relevância em destacar essas dificuldades, dado que há pouquíssimos materiais que tratem desse contexto de ensino. No entanto, acredito que uma proposta sob um viés discursivo de ensino-aprendizagem de língua(s), como o que se propõe neste trabalho e que será discutido mais detidamente nos próximos capítulos, é produtivo e relevante, de modo a permitir que os estudantes, além de se valerem da língua em dada situação comunicativa, possam se engajar nas práticas sociais e se inserirem num contexto mais amplo de uso da língua, o que pressupõe um ensino que perpassa por situações de produção próximas da realidade. Isso se alinha à discussão apresentada na introdução, já que o fluxo migratório de falantes de árabe para o Brasil tem crescido, o que faz surgir a necessidade de se apresentarem políticas linguísticas e propostas educativas que tenham como foco esse público, de modo a contribuir para a inserção dessa população no país. Pontuamos, ainda, que apostar apenas na aprendizagem do português, língua majoritária e única língua oficial do Brasil, como garantia para a inserção social é um gesto reducionista, uma vez que há a necessidade de outras políticas afirmativas e de inserção, como acesso à escola, à saúde, ao trabalho, à moradia, à alimentação, entre outros serviços e direitos. Nesse contexto, é ainda evidente a falta de intérpretes, tradutores e políticas linguísticas voltadas a esse público. Nota-se, pois, a necessidade de propor e se pensar outros aspectos que incidem sobre questões de linguagem que abranjam não apenas um uso instrumental do português, mas que o compreendam como possibilidade de inserção e pertencimento a uma (nova) cultura e sociedade. Reitera-se, pois, a relevância deste trabalho, que busca elencar algumas particularidades desse ensino a partir de uma perspectiva discursiva.

Tendo como base esses aspectos elencados por Silva (2016) e a necessidade de se pensar outros elementos necessários à aprendizagem que não restritos meramente ao nível linguístico, buscamos na *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* um aporte teórico e metodológico que orientasse o mapeamento aqui pretendido. Apresentamos, a seguir, essa Proposta Curricular (MRE, 2020), que inspirou o levantamento e a discussão que busquei traçar.

1.2. Ensino de português como língua adicional: uma perspectiva discursiva, a partir da Proposta Curricular do Itamaraty

Antes de partir para a apresentação da Proposta Curricular (MRE, 2020), faz-se pertinente destacar o porquê da minha escolha pelo termo *língua adicional*. Como pontuado por Frazatto (2020, p. 290), a concepção de português como língua estrangeira (PLE), ou de português como segunda língua, utilizado muitas vezes para tratar de contextos de imersão (BIZON, 2013, p. 3), ainda que mais comuns no Brasil, carregam uma distinção bastante forte em relação à língua nativa ou materna, o que implica uma dissociação entre essas diferentes línguas e um distanciamento desse falante em relação à língua a ser aprendida. Já a concepção de português língua adicional (PLA) aponta para o plurilinguismo e leva em consideração o repertório que o falante já tem, evidenciando os acréscimos que a(s) outra(s) língua(s) traz(em) para o ensino-aprendizagem. Além disso, como apontam Soares e Sirianni (2018), essa nomenclatura alude para a “perspectiva acolhedora como facilitadora do convívio social e condutora da integração em um novo espaço de vivências, em que o seu domínio é concebido como via para a integração e para a equidade social” (SOARES; SIRIANNI, 2018, p. 432). Isso se alinha ao exercício aqui proposto, por tomar o repertório de Mohamed como produtivo e fundamental para aprendizagem, já que ele tem conhecimento de outras duas línguas além do árabe, e que se potencializa por sua posição enquanto estudante de Letras e que, por isso, possui certas habilidades metalinguísticas interessantes para o ensino-aprendizagem.

Como anteriormente mencionado, o mapeamento das especificidades relativas ao ensino de português para falantes de árabe aqui proposto baseia-se na *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. O currículo, elaborado por Ana Cecília Cossi Bizon (PPG-LA/Unicamp) e Leandro Rodrigues Alves Diniz (FALE/UFGM), faz parte de uma política de línguas do Ministério das Relações Exteriores (MRE) para harmonização do ensino de português nos Centros Culturais Brasileiros, que conta com outros 5 currículos, a saber¹⁶: *Proposta curricular para ensino de português em países de língua oficial portuguesa*, *Proposta curricular para ensino de português como língua de herança*, *Proposta curricular para ensino de português em contextos de línguas de média distância*, *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* e *Proposta curricular para ensino de português para praticantes de capoeira*.

¹⁶ Para conferir os currículos, acesse: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>. Acesso em: 27 set. 2021

A Proposta Curricular (MRE, 2020) em foco neste trabalho apoia-se numa perspectiva discursiva de língua(gem), tendo como política linguística “ampliar a institucionalização de ações do Itamaraty para o ensino do português em outros países” (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 10). Trata-se, portanto, de um referencial curricular para o ensino de português em cursos regulares com propósitos educacionais e pedagógicos e que se organiza em três dimensões distintas, mas não indissociáveis: a **dimensão sociocultural**, a **dimensão dos gêneros discursivos** e a **dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos**.

Figura 1 – Hierarquia dos componentes curriculares



Figura 2 - As dimensões de ensino

Fonte: Ministério das Relações Exteriores (2020, p. 35).

Conforme ilustra a figura acima, é a dimensão sociocultural que deve embasar o planejamento curricular. Evidencia-se, pois, que o material se afasta de uma visão estruturalista da língua, o que implica uma recusa ao ensino meramente linguístico-gramatical. Ao propor a divisão do currículo em três dimensões e, especialmente, ao interligá-las, orientadas pelas questões socioculturais, a proposta reclama uma perspectiva de ensino que considere aspectos para além de dimensão linguística e gramatical:

É preciso que, além de construir um conhecimento de ordem sistêmica (fonético-fonológico e lexicogramatical), o aluno desenvolva capacidades estratégicas, textuais, socioculturais e discursivas, por meio das quais poderá produzir e interpretar textos de diferentes gêneros discursivos, que não podem ser pensados senão em função das práticas sociais em que se inscrevem (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 24).

É sobretudo pelo enfoque na interligação dessas dimensões que acredito que esse material seja produtivo como referência para o mapeamento aqui pretendido, uma vez que há um alinhamento teórico entre a Proposta Curricular (MRE, 2020) e este trabalho, que incide sobre decisões metodológicas pertinentes ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Assim, tanto o material quanto este levantamento apoiam-se numa "compreensão de língua(gem) sob perspectiva discursiva e ao seu ensino como atividade reflexiva e como

experiência que favorece o desenvolvimento de um movimento intercultural abrangente” (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 12). Além disso, a ausência de materiais específicos para o ensino de português para falantes de árabe que se filiem a uma perspectiva discursiva justifica essa aproximação.

A respeito das concepções teóricas que orientam a Proposta Curricular (MRE, 2020), toma-se a concepção bakhtiniana de língua, isto é, “a língua como meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas, situadas em conformidade com a perspectiva dialógica de língua(gem) (BAKHTIN, 2003 *apud* Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 24). Ademais, ao destacar a importância de um ensino sensível ao funcionamento sócio-histórico, político e cultural do português e da interação entre as diferentes culturas para o ensino e a aprendizagem dessa(s) língua(s)¹⁷, a proposta afasta-se de uma abordagem meramente comunicativa.

Nesse sentido, é possível perceber uma aproximação com o que Maher (2007) propõe acerca da *educação do entorno*. A autora defende que as semelhanças e diferenças culturais não devem se restringir apenas a tópicos ou a temas a serem discutidos em aula, como se propõe a vertente liberal do multiculturalismo, mas devem ser a razão de ser da escola indígena — aliás, de qualquer escola. Assim, a compreensão de que a cultura e as relações entre culturas são socio-historicamente situadas, se constroem discursivamente e são híbridas, não consensuais e não hierarquizáveis, devem sustentar as abordagens educativas que se propõem a “promover uma leitura positiva da pluralidade social e cultural e para assegurar a igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiadas no país” (FLEURY, 2003, p. 24 *apud* MAHER, 2007, p. 264). Tem-se, portanto, o Multiculturalismo Crítico — ou, como defendido pela autora, a defesa da *Interculturalidade* — como perspectiva orientadora das propostas de educação linguística.

Nesse viés, ainda que Maher (2007) se refira ao contexto indígena, mas sem deixar de salientar a pertinência dessa discussão para outros espaços escolares, reforço que a defesa que é feita acerca de interculturalidade como fundamental no ensino de línguas é pertinente para o propósito deste trabalho, dado ser evidente, nessa perspectiva, a relação crítica entre cultura e ensino de línguas. Como a autora aponta, essa é uma postura pedagógica que não deveria se restringir ao contexto indígena, devendo, sim, estar presente nos diferentes contextos educacionais. No caso deste trabalho, isso inclui os espaços de ensino de português para

¹⁷ Enfatizamos o plural para que fiquem evidentes que as diferentes modalidades e variantes do português brasileiro e que não apenas a norma padrão, sobretudo em sua modalidade escrita, sejam o objeto de ensino.

falantes de árabe no âmbito da educação básica, em instâncias de ensino superior ou demais iniciativas educativas.

Voltando à proposta do Itamaraty, o material se propõe a estabelecer um currículo para os seis cursos regulares de português oferecidos, divididos nos seguintes níveis: Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II, Avançado I e Avançado II. São apresentadas as ementas de cada um dos níveis de ensino, com sugestões de tópicos e assuntos que concernem cada uma das dimensões (**sociocultural, gêneros discursivos e recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos**). O material destaca ainda a flexibilidade na escolha do que diz respeito às dimensões, a depender dos objetivos de cada curso. Por fim, sublinha-se que a progressão curricular se dá em espiral, havendo repetição de certos elementos das três dimensões em diferentes níveis ou a retomada desses elementos com graus ampliados de complexidade, de modo que a progressão do currículo se dê a partir da combinação dos elementos dessas três frentes.

Para o propósito desta monografia, foram consultados todos quadros curriculares, para cada um dos níveis apresentados no material desenvolvido pelo Itamaraty, a saber os seis currículos para cada um dos níveis já mencionados anteriormente, selecionando alguns aspectos considerados relevantes para o ensino de português para falantes de árabe. Além desses, outros tópicos foram adicionados ao levantamento com base na leitura de artigos e trabalhos que versam sobre a aprendizagem de português por falantes de árabe e, especialmente, na experiência de estágio com Mohamed, um estudante sírio, e em outras conversas com esse estudante¹⁸. Destaco essa última fonte de informações como um exercício de trazer as demandas do próprio aluno, que chegou ao Brasil sem falar português e aprendeu a língua sozinho durante o primeiro ano em que esteve aqui, ao invés de apenas nos colocarmos como fontes seguras e válidas de conhecimento sobre a língua. Nesse sentido, este trabalho é um esforço de ouvir e compreender quais as dificuldades relatadas pelo próprio estudante de português e que, enquanto aluno do curso de Letras, possui ferramentas metalinguísticas que contribuíram para fazer esse levantamento, o que se alinha a uma perspectiva poscolonial, ao valorizar e reconhecer o Outro (BIZON; DINIZ, 2019), trazendo para a seleção dos temas e dos aspectos aqui propostos as vozes dos países árabes, aqui personificados em Mohamed e suas experiências. Assim, “[v]isíveis e reconhecidas, tais presenças, representantes de vozes do Sul, podem se desenhar como alternativas contra-hegemônicas às vozes do Norte” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246 *apud* BIZON; DINIZ, 2019, p. 159).

¹⁸ Isso será discutido mais detidamente no capítulo 2, dedicado à metodologia.

Por fim, vale ressaltar, como destacado por Bizon e Diniz (2019, p. 161) que “[a]s diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas”. Ainda que não se trate de um material didático, essa constatação deve ser levada em conta ao se pensar a elaboração e a análise do trabalho aqui desenvolvido, uma vez que estão em jogo determinadas escolhas sobre tópicos e aspectos acerca desse contexto de aprendizagem e que, possivelmente, poderiam operacionalizar a elaboração de um material didático. Trata-se, enfim, de uma cadeia de seleções que evidenciam e omitem determinadas concepções e valores a respeito tanto de língua alvo quanto dos sujeitos engajados nesse ensino-aprendizagem, (re)construindo, assim, certa compreensão de língua e cultura.

Feita essa discussão sobre o aporte teórico que embasou esta pesquisa, passo agora para a metodologia que a estrutura, seguida do levantamento elaborado.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado na introdução, este trabalho partiu da necessidade de identificar e sistematizar, a partir de uma perspectiva discursiva, algumas das demandas para o ensino de português como língua adicional para falantes de árabe. Esse interesse adveio de uma experiência de estágio obrigatório da licenciatura em Português Segunda Língua/Língua Estrangeira, em que acompanhei, juntamente com outra colega de curso durante o segundo semestre de 2020, um estudante falante de árabe, Mohamed, também aluno de Letras do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL), na Unicamp.

Esse acompanhamento tinha como objetivo auxiliá-lo em dificuldades relativas ao português, sobretudo no âmbito acadêmico. Foram realizados, ao todo, 8 encontros que duraram de outubro a dezembro de 2020, com cerca de uma hora cada. Devido à suspensão das aulas presenciais na universidade em virtude da pandemia causada pela COVID-19, esses encontros foram feitos através da plataforma de videochamada Google Meet, além de algumas interações via WhatsApp para solucionar questões mais pontuais ou urgentes. Foram preparados, para todas as aulas, slides com os tópicos a serem discutidos, bem como exercícios de fixação, que envolviam a leitura e a produção de textos escritos e orais e que serão apresentados no terceiro capítulo. Destaca-se, ainda, o grande envolvimento do estudante, que ativamente se engajava nas aulas, trazendo dúvidas, questionamentos e explicações sobre o seu processo de aprendizagem, de modo que foi possível levantar, como veremos mais à frente, diferentes aspectos importantes para esse contexto de ensino. Por fim, pontua-se que o estudante já tinha um conhecimento bastante abrangente do português, de modo que muitos dos aspectos iniciais da aprendizagem dessa língua haviam sido incorporados por ele.

Com relação aos principais tópicos abordados nessas aulas, focalizamos aqueles relativos à esfera acadêmica, que incluíam desde a leitura de resenhas e artigos acadêmicos até o próprio funcionamento burocrático e institucional da universidade e do curso, como a escolha das disciplinas, dos estágios, a escolha de um(a) orientador(a) e a escrita da monografia, bem como o desenvolvimento de competências linguísticas na produção oral. Nesse sentido, destaco que, embora houvesse um planejamento prévio dos tópicos das aulas, que percebemos e identificamos a partir da leitura de alguns artigos, já mencionados no capítulo 1, e de conversas com Mohamed sobre possíveis aspectos a serem trabalhados, muitas vezes as discussões se encaminhavam para demandas que o estudante trazia para os encontros e que, por vezes, destoavam do conteúdo programático inicial, uma vez que elas se mostravam como aquilo que o próprio aluno identificava e gostaria de discutir. Pontua-se, ainda, o fato de Mohamed ser um

estudante de Letras e possuir habilidades metalinguísticas que contribuíram para esse exercício, pois ele mesmo refletia e observava o seu processo de aprendizagem, além de identificar aspectos a serem trabalhados e que, para nós, não eram tão evidentes, pois não tínhamos conhecimento do árabe.

Um outro aspecto relevante para essa discussão é o fato de Mohamed ter conhecimento de inglês e francês, o que facilitou, em partes, sua aprendizagem do português. Dentre esses aspectos estão as semelhanças nos sistemas de escrita entre o português, o inglês e o francês, que divergem do árabe. Em conversas fora do horário de aula, Mohamed relatou ter tido contato na escola com o inglês que, assim como o português e o francês, utiliza o sistema de escrita alfabético e cujo sentido de leitura e de escrita é da esquerda para a direita. Já o árabe possui um sistema de escrita consonantário chamado abjad, o que significa que não há caracteres para as vogais, apenas para as consoantes, além de o sentido de leitura e escrita ser de direita para a esquerda¹⁹. Além disso, o conhecimento do francês, uma língua latina como o português, forneceu alguns outros subsídios para a aprendizagem do português, como aproximações lexicais e fonéticas.

O principal instrumento de geração de registros deste trabalho é o relatório de estágio fruto dessa experiência e que se baseou no diário de campo referente a essas aulas. É com base nesse relatório, nas conversas com esse estudante fora do momento de aula, nos dados de Silva (2016) e nas indicações apresentadas na Proposta Curricular (MRE, 2020) que são apresentados e explicados os aspectos selecionados. Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho interpretativista e qualitativo, uma vez que se partiu de uma situação de ensino (a experiência de estágio) para elencar e discutir determinados elementos necessários e fundamentais para a aprendizagem do português por falantes de árabe, bem como a busca por outros materiais teóricos, didáticos e curriculares que tratassem seja deste contexto específico, seja de abordagens alinhadas à perspectiva aqui adotada, a discursiva, a fim de orientar e direcionar o mapeamento pretendido.

Tendo como parâmetro os tópicos apontados anteriormente, com base na Proposta Curricular (MRE, 2020), isto é, as três dimensões (**sociocultural, gêneros discursivos e recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos**) focalizo agora a sistematização dos

¹⁹ Em uma das conversas com Mohamed, ele me relatou que, em uma disciplina de graduação sobre a história da escrita, foi levantada a pergunta de o porquê os sistemas de escrita mais antigos seguem essa ordem, da direita para a esquerda. Uma de suas hipóteses, com base na escrita cuneiforme, é que a maioria das pessoas utilizava a mão direita para bater o martelo na pedra e formar os ícones, de modo que o sentido era orientado por isso. Além disso, os sistemas de escrita abjad, como o árabe e o hebraico, seguem essa ordem e são utilizados por comunidades religiosas (muçulmanas e judaicas) em que predominavam os valores positivos atribuídos ao lado direito, enquanto a esquerda era relacionada ao mal.

demais aspectos considerados importantes e relevantes para esse contexto de ensino, a partir do apresentado por Silva (2016), da experiência de estágio e das demais conversas com Mohamed. Indicaremos a fonte de cada um dos itens e para aqueles que identificamos nas interações com Mohamed, atribuiu-se a nomenclatura *levantamento empírico*, seguida de justificativas das escolhas feitas. No próximo capítulo, serão explicadas e justificadas as escolhas feitas em cada uma das seções, bem como possíveis aplicações desses itens no contexto de ensino-aprendizagem.

2.1 Dimensão sociocultural

Abaixo, o quadro ilustra algumas das indicações relativas a essa dimensão que julgo pertinentes para o levantamento.

Levantamento com base na Proposta Curricular do Itamaraty
1. Familiarização com a organização política e territorial do Brasil 2. Sensibilização para a diversidade sociocultural brasileira, em relação com a diversidade em países de língua oficial árabe 3. Sensibilização para aspectos pragmático-culturais constituintes de interações cotidianas (cultura interacional) 4. Aspectos da história oficial e não oficial do Brasil 5. Turismo no Brasil: espaços centrais e periféricos 6. Construções culturais dos diferentes povos que formam a sociedade brasileira (indígenas, portugueses, africanos, imigrantes): tradições, crenças, rituais, festas populares, convenções sociais 7. O Brasil nas diferentes mídias: processos de representação 8. Os países de língua oficial árabe nas diferentes mídias brasileiras processos de representação 9. O sistema educacional brasileiro 10. Mercado de trabalho no Brasil 11. Produções artísticas brasileiras, canônicas e não canônicas 12. Patrimônio cultural brasileiro
Levantamento empírico
1. O campus universitário: faculdades, institutos, secretarias, diretorias, biblioteca, restaurante universitário (“bandejão”)... 2. Aspectos institucionais do IEL: departamentos, escolha e matrícula em disciplinas, secretarias, diretorias, biblioteca, arcádia... 3. O curso de Letras: disciplinas, estágio, iniciação científica, monografia...

Quadro 1 - Aspectos da dimensão sociocultural

Fonte: elaboração da autora

Como explicado anteriormente, o foco das aulas de estágio estava majoritariamente relacionado ao contexto acadêmico, o que fornece certos aspectos socioculturais relevantes para o ensino-aprendizagem. Porém, com o intuito de contribuir com dados que ultrapassem esse espaço e toquem em tópicos relativos à esfera cotidiana, partimos do que é proposto pelo currículo do Itamaraty, uma vez que são elencados elementos mais amplos da realidade sociocultural brasileira. Vale ressaltar, como mencionamos no primeiro capítulo, que Silva (2016) não aponta possíveis aspectos socioculturais que poderiam ser objetos de ensino num contexto de aprendizagem de português por falantes de árabe. Por isso, não há contribuições para esta seção advindas dessa referência.

2.2 Dimensão dos gêneros do discurso

Nesta dimensão, serão focalizados aqueles gêneros dos discursos orais, escritos e multimodais e que são relativos tanto ao contexto acadêmico quanto ao não acadêmico, isto é, gêneros que circulam em esferas cotidianas. Abaixo, o quadro ilustra algumas das possibilidades consideradas adequadas para o proposto.

Levantamento com base na Proposta Curricular do Itamaraty
Gêneros cotidianos: 1. Anúncios 2. Comentário na internet 3. Previsão do tempo 4. Tabela de horários 5. Notícia 6. Propaganda 7. Verbete 8. Entrevista de emprego Gêneros da esfera acadêmica: 1. Apresentação digital 2. Resumo 3. Resenha 4. Artigo científico
Levantamento empírico
Gêneros cotidianos: 1. Contas de casa: água, luz, internet, banco...

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">2. Email3. Currículo profissional4. Gêneros digitais: vídeos no Youtube, publicações no Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, podcasts...5. Uso de plataformas digitais: Word, Power Point... <p>Gêneros acadêmicos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Formulário de intercâmbio2. Aula expositiva3. Anotações de aula4. Resumo de leituras/Fichamentos5. Seminário6. Apresentação oral de trabalho7. Pôster8. Uso de plataformas digitais da universidade: Moodle, fazer matrícula, Google Classroom, Google Meet. |
|--|

Quadro 2 - Aspectos da dimensão dos gêneros dos discursos

Fonte: elaboração da autora

Partimos do que é apresentado pela Proposta Curricular (MRE, 2020), pois, como discutido anteriormente neste capítulo, o foco das aulas no estágio foram relacionadas ao contexto acadêmico. Ainda que os gêneros concernentes a essa esfera sejam relevantes e necessários para o contexto de aprendizagem, ainda mais se o espaço de atuação é o universitário ou com interesses relacionados a políticas vinculadas à CSVN, por exemplo, julgamos pertinente partir de gêneros de esferas cotidianas e mais próximos da realidade da maior parte da população falante de árabe que vive no Brasil.

Destaca-se, assim como na seção anterior, a ausência de contribuições de Silva (2016) de possíveis gêneros do discurso que serviriam para o ensino-aprendizagem de português por falantes de árabe. Por isso, essa referência não foi utilizada nesta seção

2.3 Dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos

Para esta dimensão, enfim, partiremos primeiramente do proposto por Silva (2016), seguida das contribuições observadas em aula e da Proposta Curricular (MRE, 2020), seguindo, assim, o percurso feito na experiência de estágio. Como mencionado, a autora focaliza três tópicos observados no processo de aprendizagem relativos a aspectos fonético-fonológicos e lexicogramaticais:

- 1) Problema fonético-ortográfico com consoantes;
- 2) Problema semântico-lexical;
- 3) Problema discursivo-textual

Nos dois primeiros exemplos, fica evidente o enfoque estruturalista e gramatical adotado pela autora. No terceiro, porém, ainda que a autora aponte se tratar de um problema de ordem discursiva, observa-se que a discussão é restrita a aspectos linguísticos, pois diz respeito a um problema sintático, a posição do adjetivo em relação ao substantivo. Além disso, não há menção a tópicos que se enquadrem na dimensão sociocultural, exceto pela menção à variação linguística relativa às diferentes pronúncias do *s* percebida pelos estudantes, uma vez que uma das professoras era carioca e a outra, paulista.

Não se pode, porém, negar que esse artigo foi de grande valia tanto para a condução das aulas nas experiências de estágio quanto para o levantamento aqui proposto, devido à escassez de materiais que tratem do ensino de português para falantes de árabe, como já mencionamos. Por isso, baseei-me tanto nos aspectos levantados por Silva (2016) quanto nos exemplos trazidos por Mohamed e pelo currículo do Itamaraty para ilustrar algumas possibilidades de tópicos que abrangem a dimensão linguística.

Levantamento com base em Silva (2016)
1. Sons inexistentes na língua árabe (/p/ e /v/) 2. Encontros consonantais (pr e br) e dígrafos (gu e qu), também ausentes nesse sistema 3. Verbo <i>ser</i> no presente do indicativo 4. Vogais orais e nasais 5. Verbo <i>tomar</i>, como em <i>tomar banho</i> e <i>tomar café</i> 6. Tempos verbais no passado 7. Diferença entre modos imperativo e subjuntivo 8. Concordância em gênero; 9. Letras minúsculas em início de frase
Levantamento empírico
1. Uso de artigos (definidos e indefinidos) e suas variações em gênero e número 2. Preposições (relações de deslocamento espacial e temporal) e contrações 3. Uso do pronome de tratamento “você” 4. Uso de conectivos 5. Ordem sintática canônica do português (SVO), em comparação à do árabe (VSO)

6. Posição do adjetivo em relação ao substantivo* (ainda que isso tenha sido apresentado por Silva (2016) como um problema discursivo-textual, inserimos no levantamento empírico, pois observamos isso na produção de Mohamed antes da leitura desse texto) 7. Figuras de linguagem (catacrese) 8. Ambiguidade
Levantamento com base na Proposta Curricular do Itamaraty
Recursos lexicogramaticais 1. Pronomes pessoais a. Nós/a gente 2. Pronomes possessivos 3. Advérbios de lugar: <i>aqui, cá, aí, ali, lá</i> 4. Verbos <i>ter, haver e existir</i> 5. Discurso direto e indireto Recursos fonético-fonológicos 1. Vogais abertas e fechadas 2. Sensibilização para o ritmo e a prosódia em português brasileiro 3. Percepção de alguns fenômenos típicos da pronúncia em português brasileiro cotidiano (exemplos: “pra”, “tô”, supressão do -r no infinitivo)

Quadro 3 - Aspectos da dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos

Fonte: elaboração da autora

3. MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Feita a exposição dos itens segundo as dimensões e com base no artigo e na Proposta Curricular (MRE, 2020), reproduzo os quadros apresentados no capítulo anterior e, em seguida, parto para a explicação de cada uma das seleções e para a exemplificação de possíveis usos desses elementos, bem como alguns arranjos entre as dimensões, tal como é feito na Proposta Curricular (MRE, 2020) na qual este trabalho se baseia, de modo a orientar alguns encaminhamentos para o ensino de português como língua adicional para falantes de árabes.

3.1 Dimensão sociocultural

Levantamento com base na Proposta Curricular do Itamaraty
1. Familiarização com a organização política e territorial do Brasil 2. Sensibilização para a diversidade sociocultural brasileira, em relação com a diversidade em países de língua oficial árabe 3. Sensibilização para aspectos pragmático-culturais constituintes de interações cotidianas (cultura interacional) 4. Aspectos da história oficial e não oficial do Brasil 5. Turismo no Brasil: espaços centrais e periféricos 6. Construções culturais dos diferentes povos que formam a sociedade brasileira (indígenas, portugueses, africanos, imigrantes): tradições, crenças, rituais, festas populares, convenções sociais 7. O Brasil nas diferentes mídias: processos de representação 8. Os países de língua oficial árabe nas diferentes mídias brasileiras processos de representação 9. O sistema educacional brasileiro 10. Mercado de trabalho no Brasil 11. Produções artísticas brasileiras, canônicas e não canônicas 12. Patrimônio cultural brasileiro
Levantamento empírico
1. O campus universitário: localização, faculdades, institutos, secretarias, diretorias, biblioteca, restaurante universitário (“bandejão”)... 2. Aspectos institucionais do IEL: departamentos, escolha e matrícula em disciplinas, secretarias, diretorias, biblioteca, arcádia... 3. O curso de Letras: disciplinas, estágio, iniciação científica, monografia...

Quadro 4 - Aspectos da dimensão sociocultural

Fonte: elaboração da autora

Com relação aos **elementos baseados no currículo**, destacamos aqueles que concernem à realidade sociocultural brasileira para além dos tópicos comumente retratados e que esbarram, muitas vezes, em essencializações e estereotipizações, como bem observa Maher (2007) ao tratar do Multiculturalismo Liberal. Isso pode ser observado pelos itens 4, 5 e 6, que apontam não apenas para narrativas e construções hegemônicas sobre a história, a cultura e as localidades brasileiras, mas também para aquelas invisibilizadas. Ao abordar, por exemplo, a história não oficial do Brasil, como prevê o item 4, abre-se espaço para discutir os discursos apagados e invisibilizados acerca de determinadas populações, suas práticas e histórias, como as diversas comunidades indígenas e as populações quilombolas e ribeirinhas. Além disso, um trabalho conjunto com os itens 7 (O Brasil nas diferentes mídias: processos de representação) e 8 (Os países de língua oficial árabe nas diferentes mídias brasileiras processos de representação) permite abordar e expandir as representações acerca desses dois países e suas culturas, colocando frente a frente Brasil e países árabes/muçulmanos, contribuindo para desconstruir visões estereotipadas e preconceituosas, como a islamofobia, bastante presente no Brasil devido à forte influência norte-americana nas produções midiáticas e culturais²⁰. Esse contraponto acena para um compromisso poscolonial que incida sobretudo em compromisso anticolonial e antineocolonial (BIZON; DINIZ, 2019, p. 159).

Além disso, tomando como dado a migração síria para o Brasil, Baeninger e Fernandes (2020) destacam o predomínio de homens na faixa etária dos 30 anos e que ou eles vêm sozinhos ou acompanhados de suas parceiras e de seus filhos. Dessa forma, um contexto de ensino-aprendizagem que focalize tanto aspectos educacionais (item 9) quanto do mercado de trabalho (item 10) é fundamental para que eles possam acessar esses serviços e se valerem desses direitos em território brasileiro²¹. A possibilidade de acessar trabalho e educação, para aqueles que vêm acompanhados de filhos, é primordial para a permanência e manutenção no país.

²⁰ Os casos de islamofobia no Brasil são, ainda, recorrentes. Segundo a antropóloga e professora associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), Fracirosy Campos Barbosa, coordenadora o Grupo Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes (Gracias), que investiga narrativas islamofóbica no Brasil, alguns exemplos envolvem críticas ao uso de *hijab* (lenço) por mulheres muçulmanas ou a associação de que homens muçulmanos, sobretudo, seriam terroristas, extremistas ou fundamentalistas. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/pesquisa-sobre-islamofobia-no-brasil/>. Acesso em: 07 mar. 2022. A respeito da islamofobia em outros países, o livro *Um feminismo decolonial*, de Françoise Vergès, discorre sobre essa questão no contexto francês via feminismo, associando práticas islamofóbica ao chamado “feminismo civilizatório”, filiado a noções racistas, elitistas, coloniais e neoliberais.

²¹ Vale destacar o volume *Trabalhando e estudando* da coleção *Vamos Junt@s! Português como língua de acolhimento*, que aborda em suas unidades o contexto de trabalho e do ensino superior. A unidade, disponível para download, pode ser encontrada em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/vamosjuntos.php>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Partindo para os elementos baseados no **levantamento empírico**, destacam-se aqueles relativos à esfera acadêmica, pois esse era o enfoque das aulas, como já mencionado. Assim, buscou-se destacar questões envolvendo tanto o contexto macro da universidade, como sua localização, as faculdades e os institutos que a compõem, outros serviços, como as bibliotecas, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), quanto o contexto interno do IEL e do curso de Letras. Destaca-se o restaurante universitário (RU ou bandejão), pois ele figura como um espaço de confraternização bastante fecundo entre os estudantes, além de ser fundamental para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois há a possibilidade de isenção para as refeições, o que é oferecido para estudantes refugiados da universidade. Para além disso, Mohamed, em uma de nossas primeiras aulas, no dia 20 de outubro de 2020, perguntou sobre as disciplinas da Faculdade de Educação, previstas a partir do 5º semestre para os alunos de Letras, e sobre o funcionamento dos estágios e a escolha de um possível orientador para a elaboração da monografia. Foi julgado necessário, então, considerar essas questões de cunho institucional e burocrático para o ensino, uma vez que a experiência universitária é bastante variada em diferentes localidades e, como Mohamed relatou, fazia muitos anos que ele não tinha contato com o ambiente educacional e que, embora ele tivesse se matriculado em uma universidade na Síria para cursar Letras, não seguiu com a graduação.

Assim, foram elencados nesse quadro possíveis tópicos acerca de questões socioculturais que concernem o contexto brasileiro e que, acredito, contribuem para o ensino de português como língua adicional sensível à realidade e às práticas socioculturais em que os falantes-agentes sociais se situam. Isso porque, ao tratar dessas questões, busca-se, para além do ensino de língua, possibilitar que esses aprendizes se insiram e se engajem em diferentes práticas sociais, exercendo sua cidadania em território brasileiro, tendo acesso à saúde, à educação e à possibilidade de trabalho. Além disso, enfoca-se a aproximação com a realidade sociocultural dos estudantes, de modo a estimular um ensino *com* as/os estudantes, e não um ensino *para* esse público, ressoando o proposto por Maher (2007). Ao fazer paralelos e aproximações com as próprias experiências de sujeitos (seja através de contrastes entre as estruturas das línguas, seja por meio de aspectos culturais e sociais de trajetória de cada um), é possível construir uma aprendizagem sensível às subjetividades e às particularidades de cada estudante, a fim de promover um ensino que, para além de projetar um domínio ou um uso meramente instrumental ou comunicativo da língua, busque inserir esses aprendizes em práticas sociais que (re)constroem suas práticas e suas identidades.

3.2 Dimensão dos gêneros dos discursos

Levantamento com base na Proposta Curricular do Itamaraty
Gêneros cotidianos: 9. Anúncios 10. Comentário na internet 11. Previsão do tempo 12. Tabela de horários 13. Notícia 14. Propaganda 15. Verbete 16. Entrevista de emprego Gêneros da esfera acadêmica: 5. Apresentação digital 6. Resumo 7. Resenha 8. Artigo científico
Levantamento empírico
Gêneros cotidianos: 1. Contas de casa: água, luz, internet, banco... 2. Email 3. Currículo profissional 4. Gêneros digitais: vídeos no Youtube, publicações no Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, podcasts... 5. Uso de plataformas digitais: Word, Power Point... Gêneros acadêmicos: 1. Formulário de intercâmbio 2. Aula expositiva 3. Anotações de aula 4. Resumo de leituras/Fichamentos 5. Seminário 6. Apresentação oral de trabalho 7. Pôster 8. Uso de plataformas digitais da universidade: Moodle, fazer matrícula, Google Classroom, Google Meet...

Quadro 5 - Aspectos da dimensão sociocultural

Fonte: elaboração da autora

Como descrito no capítulo sobre metodologia, os tópicos centrais das aulas com Mohamed buscaram inserir a discussão sobre gêneros discursivos, com o intuito de focalizar elementos do nível linguístico-gramatical. Assim, embora tenha havido a preocupação em

situar a produção discursivo-textual, esse não foi o objetivo principal, devido também à curta duração dessas aulas (apenas 8 durante o semestre todo). Por isso, para a escolha dos gêneros discursivos, partiu-se do indicado pela Proposta Curricular (MRE, 2020) e, em seguida, foram acrescentados outros gêneros percebidos nas interações com Mohamed ou aqueles que ele próprio apontou como fundamentais para esse ensino-aprendizagem.

Baseando-se na **Proposta Curricular** (MRE, 2020), o mapeamento partiu dos gêneros oriundos da esfera cotidiana, pois costumam ser mais próximos da realidade da maioria dos possíveis estudantes. Elencam-se aquelas produções tanto escritas quanto orais, com o intuito de se discutir aspectos de linguagem característicos de cada uma dessas modalidades, ou seja, usos de linguagem mais coloquial e informal até os usos mais formais da língua, abrindo espaço para discutir aspectos sobre a norma padrão e, até mesmo, o Novo Acordo Ortográfico, que intentou padronizar, via ortografia, a língua escrita nos diferentes países de língua oficial brasileira, o que abre possibilidade para integrar a dimensão sociocultural à de gêneros discursivos.

Destacam-se os **gêneros relativos à esfera digital**, apresentados no **levantamento empírico**, sobretudo por um apontamento feito por Mohamed. Ele disse que em seu país de origem, a Síria, o uso de plataformas digitais em ambientes escolares e universitários não era comum e que aprender a utilizar essas ferramentas, em especial aquelas relativas à universidade, eram importantes “para não sofrer”. Considerando que essas ferramentas passaram a ser utilizadas de maneira mais acentuada devido à pandemia, que transferiu as aulas para o ambiente digital, saber utilizá-las tornou-se mais do que necessário para seguir acompanhando as disciplinas e demais atividades cotidianas, como ligações entre amigos e familiares, participação em eventos *online*, entre outros.

Além de gêneros digitais, pontuou-se aqueles **gêneros acadêmicos** mais prototípicos não previstos pela Proposta Curricular (MRE, 2020), como as anotações de aulas, elaboração de seminário, apresentação oral de trabalho, resumo de leituras, fichamentos e pôster. A respeito do primeiro item, Mohamed relatou sua dificuldade em acompanhar as aulas expositivas e que cogitou desistir de uma disciplina passados apenas dois meses do início da graduação, pois a “professora [estava] falando palavras que nunca escutei” e que ela “tinha um ritmo de fala para alunos brasileiros”. Ele acrescentou, ainda, que uma outra aluna síria, no ano anterior, passou pela mesma situação, mas ela desistiu da disciplina. Ele relatou que ficava “atrasado” por não conseguir acompanhar o mesmo ritmo do restante da turma e que só conseguiu prosseguir com a disciplina, pois uma colega o ajudou. Ele disse que ela anotava o que a professora dizia e ele copiava essas anotações feitas por ela. Hoje em dia, ele disse que

já consegue “captar o que é importante”, pois, “com o tempo, você domina a língua²², vai se acostumando”. Esse relato demonstra que há um despreparo institucional para garantir a permanência de estudantes que não tem a língua portuguesa como primeira língua ou que ainda em fase de aprendizagem e que a possibilidade de seguir com a disciplina ocorreu com a ajuda de uma colega de sala, já que parecia não haver sensibilidade ou ferramentas didático-pedagógicas por parte da professora em garantir a inclusão e o acompanhamento de Mohamed em sala. Essa situação é também bastante comum para os estudantes indígenas que ingressaram na Unicamp pelo vestibular indígena, cuja primeira aplicação foi em 2019. Ainda na graduação, tive a oportunidade de acompanhar, enquanto PAD²³, alguns estudantes indígenas em algumas disciplinas e eram comuns relatos de que eles ainda não se sentiam “dominando” a língua portuguesa – o uso desse verbo é recorrente –, muitas vezes porque há reforços para marcar essa baixa autoestima linguística, seja pela forma como professor(a) ministra suas aulas, seja na escolha dos textos e das atividades da disciplina.

3.3 Dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos

Levantamento com base em Silva (2016)
1. Sons inexistentes na língua árabe (/p/ e /v/) 2. Encontros consonantais (pr e br) e dígrafos (gu e qu), também ausentes nesse sistema 3. Verbo <i>ser</i> no presente do indicativo 4. Vogais orais e nasais 5. Verbo <i>tomar</i>, como em <i>tomar banho</i> e <i>tomar café</i> 6. Tempos verbais no passado 7. Diferença entre modos imperativo e subjuntivo 8. Concordância em gênero 9. Letras minúsculas em início de frase

²² Destaca-se o uso da expressão “dominar a língua” feito por Mohamed. Essa noção traz uma ideia de língua fixa, de controle e domesticação da língua muitas vezes disseminada em contextos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e que se mostra incorporada pelo estudante. Ao propor o conceito de *língua adicional* e situando este trabalho em uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1997) e poscolonial de língua(gem) (BIZON; DINIZ, 2019), afasto-me dessa concepção rígida e fechada de língua, compreendendo que há sempre o que ser aprendido – tanto pelos estudantes quanto pelos demais agentes envolvidos no ensino-aprendizagem.

²³ PAD é o Programa de Apoio Didático, da Unicamp, em que estudantes de graduação são monitores de disciplinas e auxiliam na condução das aulas e em demais atividades, como envio dos textos, aplicação de tarefas e outros exercícios, elaboração da lista de chamadas. Na minha experiência com os estudantes indígenas, pude me aproximar de seus relatos quando fui monitora da disciplina de letramentos acadêmicos para os ingressantes indígenas, no primeiro semestre de 2020, e na disciplina LA403, Linguagem e Diversidade, no segundo semestre de 2020.

Levantamento empírico
1. Uso de artigos (definidos e indefinidos) e suas variações em gênero e número 2. Preposições (relações de deslocamento espacial e temporal) e contrações 3. Uso do pronome de tratamento “você” 4. Uso de conectivos 5. Ordem sintática canônica do português (SVO), em comparação à do árabe (VSO) 6. Posição do adjetivo em relação ao substantivo 7. Figuras de linguagem (catacrese) 8. Ambiguidade
Levantamento com base na Proposta Curricular do Itamaraty
Recursos lexicogramaticais 1. Pronomes pessoais a. Nós/a gente 2. Pronomes possessivos 3. Advérbios de lugar: <i>aqui, cá, aí, ali, lá</i> 4. Verbos <i>ter, haver e existir</i> 5. Discurso direto e indireto Recursos fonético-fonológicos 1. Vogais abertas e fechadas 2. Sensibilização para o ritmo e a prosódia em português brasileiro 3. Percepção de alguns fenômenos típicos da pronúncia em português brasileiro cotidiano (exemplos: “pra”, “tô”, supressão do -r no infinitivo)

Quadro 6 - Aspectos da dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético- fonológicos

Fonte: elaboração da autora

Em termos dos aspectos concernentes a essa dimensão, partimos do elaborado por Silva (2016) e que, em muitas ocorrências, foi possível observar na produção de Mohamed. Como pontuado, Mohamed já tem um nível de português considerado intermediário-avançado, a depender das diferentes competências (por exemplo, ele possui uma proficiência maior para compreensão oral do que para produção oral) e, por isso, o enfoque dos nossos encontros foi o refinamento de alguns aspectos, sobretudo por meio de explicações linguísticas ou gramaticais,

dado sua posição enquanto estudante de Letras. Porém, a lista elaborada prevê a abordagem tanto de elementos mais iniciais quanto mais avançados, com o objetivo de fornecer dados para os diferentes contextos de ensino e os diferentes aprendizes.

Com relação aos três primeiros itens – **sons inexistentes na língua árabe (/p/ e /v/)** e **encontros consonantais (pr e br) e dígrafos (gu e qu)** e **verbo ser no presente do indicativo**, ausente no árabe – não há explicações propostas por Silva (2016), a não ser para o fonema /p/, mencionado no capítulo anterior.

Em termos das **vogais orais e nasais**, a autora explica que o árabe apresenta apenas três sons vocálicos orais, sendo necessário enfatizar os sete sons vocálicos orais e as cinco vogais nasais do português.

Acerca do **verbo tomar**, Silva (2016) relata um questionamento de uma aluna sobre a como seria possível um verbo que expressa “beber algo” significar “banhar-se”. A autora explica, que no árabe se usa o verbo beber (*shariba*) para se referir à ingestão de líquidos e que, no português, isso se expressa geralmente com o verbo *tomar*. Perguntei a Mohamed acerca dessa questão e ele reforçou o explicado pela professora, além de acrescentar outros usos incomuns que se faz do verbo *tomar* no português se comparados ao árabe, como em *tomar sorvete* ou *tomar remédio* (no árabe, isso seria expresso pelo verbo *comer* – exceto para remédios líquidos, em que se usa o verbo *shariba*). Ele ainda acrescentou que a origem da palavra árabe para *xarope* (*sharap*) significa *beber*, o que faz surgir a hipótese da derivação dessa palavra para o português e outras línguas latinas e até mesmo para o inglês (*syrup*).

Nas aulas com Mohamed, alguns dos itens que foram alvo de discussão, a partir do exposto por Silva (2016) foram tempos verbais no passado (item 6), diferença entre modos imperativo e subjuntivo (item 7) e concordância em gênero (item 8). A respeito dos **tempos verbais no passado**, Silva (2016) explica que, no árabe, há apenas duas conjugações, o perfectivo (o pretérito perfeito) e o imperfectivo.

As noções verbais de pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente e do pretérito, assim como as formas de subjuntivo e imperativo são formadas a partir do imperfectivo com auxílio do verbo ser, como verbo auxiliar, com partículas e advérbios (SILVA, 2016, p. 16)

No contato com Mohamed, ele disse que aprendeu sozinho o uso desses verbos e que demorou 4 meses para entender a diferença entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito, sem, no entanto, saber suas nomenclaturas. Numa das aulas em que focalizamos esse tópico, sistematizamos cada um dos tipos e suas nomenclaturas e ele disse, finalmente, ter

compreendido a diferença, dizendo que, até então, ninguém havia explicado essas classificações a ele.

Com relação aos **modos imperativo e subjuntivo**, a dificuldade observada por Silva (2016), a distinção semântica, ocorreu também nas aulas de estágio. Para sistematizar, apontamos, apoiadas no que a autora propõe, as diferentes intenções comunicativas que cada modo expressa: o imperativo está, geralmente, relacionado à expressão de uma ordem direta, enquanto o subjuntivo à expressão de um pedido ou desejo. Por serem formas derivadas do presente do indicativo, essa confusão ocorria, certamente, devido à mesma estrutura morfossintática que muitos verbos apresentam, em especial os verbos de primeira conjugação. Essa distinção deve, então, se apoiar não na morfologia dos verbos, mas em seus usos situados, o que reforça a importância de um ensino cuja perspectiva seja a discursiva, pautando-se em textos e em situações próximas da realidade para uma compreensão mais adequada do uso da língua.

A **concordância em gênero** é uma questão que perpassa a maioria dos contextos de ensino de línguas, uma vez que cada língua atribui (ou não) gêneros às diferentes classes de palavras, não havendo uma relação unívoca de atribuição de gênero gramatical entre as diferentes línguas. Algumas produções de Mohamed exemplificam essa questão, por exemplo “eu penso na árabe”. Esse exemplo ilustra não apenas uma confusão entre o gênero atribuído à palavra *árabe*, mas também ao uso não esperado do artigo nessa sentença.

Por fim, o último item baseado em Silva (2016) diz respeito ao **uso de maiúsculas** no português, já que não há essa distinção entre maiúsculas e minúsculas no árabe. Nas produções de seus alunos, a autora aponta recorrência de minúsculas em início de frase ou após ponto final. Ainda que esse não tenha sido um ponto observado nas produções de Mohamed, talvez pelo seu conhecimento de outras línguas que fazem uso de maiúscula nesses casos, trata-se de um elemento importante para a produção escrita do português, em especial em contextos mais formais ou avaliativos.

Parto, agora, para a explicação dos elementos que foram observados no **levantamento empírico**, bem como nas estratégias utilizadas para sistematizar cada um deles. O primeiro tópico abordado nas aulas foi o **uso de artigos**, apoiando-nos no material *Pode entrar*. Um dos objetivos dessas aulas era auxiliá-lo na leitura dos textos das disciplinas em que ele estava matriculado e, por isso, muitas vezes utilizamos essas leituras para embasar a discussão do tópico linguístico ou gramatical. Nesse caso, tratamos de uma atividade que o aluno precisava entregar para a disciplina de Aquisição da Linguagem. A pergunta dessa atividade era sobre a defesa de uma abordagem inatista para a aquisição de linguagem, a partir da qual focalizamos

i) a aproximação entre questões do português e do árabe, pensando a partir dos processos de aquisição de linguagem e ii) a introdução do tópico gramatical que planejamos trabalhar, os artigos.

A partir da leitura do texto discutido e da seleção de duas frases específicas, abordamos a questão dos artigos definidos e indefinidos e como seus usos geram diferenças de sentido significativas. Discutimos também a diferença entre o artigo *um* e o numeral *um*, o uso de artigos definidos antes de nomes e sua variação no Brasil.

Abordagem inatista para a aquisição da linguagem

- Universalidade: todos os seres humanos adquirem igualmente bem **uma língua** natural
- Mecanismo inato: a hipótese racionalista vê **a linguagem** como parte do programa genético dos seres humanos

Um dos argumentos mais conhecidos em defesa da hipótese inatista: **a pobreza do estímulo.**

Esse “um” é artigo?

Observe como funcionam os artigos nessas frases. Como funcionam os artigos definidos e indefinidos nessas frases

Figura 3 - Explicação sobre artigos definidos e indefinidos I

Fonte: a autora

Para tratar desse tópico, apresentamos as explicações trazidas pelo material *Pode entrar* para reforçar as nossas considerações, seguidas dos exercícios propostos pelo material que foram discutidos na aula seguinte.

3.7 GRAMÁTICA

Artigos definidos: são usados acompanhando um substantivo de maneira precisa, como por exemplo: “A caneta” ou nome próprio “O João”:

Gênero: feminino (A) ou masculino (O)

Número: singular (O/A) ou plural (OS/AS)

Artigos definidos		Feminino	Masculino
Singular		A	O
Plural		AS	OS

Artigos indefinidos: são usados acompanhando um substantivo de forma genérica, como por exemplo: “Uma caneta” ou nome próprio “Um menino”:

Gênero: feminino (Uma) ou masculino (Um)

Número: singular (Uma/Um) ou plural (Umas/Uns)

Artigos indefinidos		Feminino	Masculino
Singular		UMA	UM
Plural		UMAS	UNS

Figura 4 - Explicação sobre artigos definidos e indefinidos II

Fonte: *Pode Entrar - Português do Brasil para refugiados e refugiadas*

Complete a Tabela 1 com os artigos definidos: A, O, AS, OS; e a Tabela 2 com os artigos indefinidos: UM, UMA, UNS, UMAS

TABELA 1	A	carteira	TABELA 2	UMA	carteira
2.	_____	celular	2.	_____	celular
3.	_____	chaves	3.	_____	chaves
4.	_____	tênis	4.	_____	tênis
5.	_____	guarda-chuva	5.	_____	guarda-chuva
6.	_____	câmera fotográfica	6.	_____	câmera fotográfica
7.	_____	perfume	7.	_____	perfume
8.	_____	anel	8.	_____	anel
9.	_____	brincos	9.	_____	brincos
10.	_____	gravatas	10.	_____	gravatas
11.	_____	colar	11.	_____	colar
12.	_____	cinto	12.	_____	cinto

Figura 5 - Exercícios de fixação sobre artigos definidos e indefinidos I

Fonte: *Pode Entrar - Português do Brasil para refugiados e refugiadas*

No encontro seguinte, foram discutidos os exercícios e retomamos a leitura para a disciplina de Aquisição da Linguagem por meio de outro exercício elaborado por nós para verificar a compreensão do tópico linguístico:

Vamos praticar?

1. O fato de que todas __ crianças normais adquirem uma língua sem esforço e sem instrução é conhecido como universalidade da linguagem;
2. Além de ser universal e uniforme, __ processo de aquisição de linguagem é também muito rápido.
3. A última propriedade que notaremos é __ sequência de estágios pelos quais as crianças passam ao adquirir ____ língua.
4. Crianças aprendendo ____ língua, não importa qual seja ela, seguem __ padrão quase idêntico.

Figura 6 - Exercícios de fixação sobre artigos definidos e indefinido II

Fonte: a autora

Vamos praticar?

1. ____ *input* além de pobre (no sentido de não ser completo) é degradado, ou seja, contém inúmeras imperfeições, típicas da situação de fala.
2. Esse é ____ verdadeiro problema do *input*: ele não fornece (e não tem como fornecer) informações sobre o que não é possível na língua, mas todos nós, falantes de ____ língua natural, sabemos intuitiva e claramente o que é possível ou não em nossa língua.
3. O *input* é da ordem da língua-E, mas o que a criança está desenvolvendo dentro de si é ____ língua-I.

Figura 7 - Exercícios de fixação sobre artigos definidos e indefinidos III

Fonte: a autora

O segundo tópico linguístico planejado eram as **preposições**. Como o uso das preposições é bastante amplo e variado, optamos por iniciar essa conversa explicando como as preposições ajudam a estabelecer relações de deslocamento espacial e temporal. Para isso, partimos do seguinte slide:

Como falamos sobre lugares para onde vamos, por onde passamos, quanto tempo demoramos...?

Para falar sobre como nos deslocamos, usamos termos que indicam relações de **movimento**. Muitos desses termos são **preposições**.



The screenshot shows a navigation app interface. It lists three directions with prepositions highlighted in red circles: 'Siga na direção sudoeste na R. Francisco Bogon em direção à Rua José Pugliesi Filho', 'Continue em Rua José Pugliesi Filho. Pegue a Av. Dr. Luís de Tella até R. Carolina Maria de Jesus em Cidade Universitária', and 'Dirija até R. Sérgio Buarque de Holanda'. Below the directions, it shows the address of the Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Figura 8 - Explicação sobre uso de preposições I

Fonte: a autora

Em seguida, introduzimos os seguintes textos, lendo-os em voz alta:



Figura 9 - Explicação sobre uso de preposições II

Fonte: a autora



Figura 10 - Explicação sobre uso de preposições II

Fonte: a autora

A partir desse texto surgiram algumas dúvidas, como a diferença entre *pra* e *para* (explicamos que é uma questão de variação – na fala ou em situações coloquiais usamos mais *pra*, uma variante informal, e *para* é mais prototípico da escrita formal), o uso de preposição *a* para indicar o sentido do movimento (explicamos que, quando seguida do artigo *a* ou de outro elemento iniciado pela vogal *a*, deve-se usar a crase), o uso de *por* para indicar o atravessamento de um trajeto (para isso, aproximamos o uso dessa preposição com *by*, no inglês).

Seguidas essas dúvidas iniciais, destacamos em laranja as preposições usadas no texto para indicar deslocamento espacial. Com relação à expressão *rua de terra* explicamos que a preposição *de*, além de poder indicar deslocamento espacial e temporal, é usada para caracterizar e especificar algum substantivo – não faria sentido dizer, por exemplo, *rua terra**. Explicamos, ainda, que algumas preposições, quando precedidas de determinados artigos ou pronomes, devem ser contraídas, como acontece com *em*, *para*, seguido do artigo *o*, podendo virar *pro*. Em seguida, como ilustram as imagens abaixo, partimos para uma sistematização acerca dos usos de determinadas preposições, quando enfocamos o deslocamento espacial.

Deslocamento de espaço

Aproximação: indo na direção a um lugar

- Foco no ponto de chegada de onde vou:
 - Vou **ao** cinema;
 - Vou **no** cinema;
 - Vou **para** o cinema;
 - Vou **até** o cinema;
- Foco no percurso:
 - Passo **por** uma estrada;



Figura 11 - Explicação sobre uso de preposições III

Fonte: a autora

Deslocamento de espaço

Afastamento: se afastar de um lugar e ir até outro;

- Estabelece uma relação entre o lugar de onde eu saio e para onde vou;
 - Fui **de** casa até a UNICAMP;
 - Vim **do** mercado direto pra casa;

Figura 12 - Explicação sobre uso de preposições IV

Fonte: a autora

O terceiro item do levantamento empírico diz respeito a um **pronome de tratamento** bastante utilizado no português, *você*. Embora sua conjugação seja da terceira pessoa, seu uso é para se referir à segunda pessoa do discurso em algumas localidades do Brasil, em especial a região sudeste. Além disso, é um pronome invariável em gênero, o que é diferente no árabe. Segundo explicações de Mohamed, no árabe há o pronome *you* que se conjuga tanto no feminino quanto no masculino, seja no plural ou no singular e, assim como no português, usa-se a forma masculina para se referir a ambos os gêneros.

Dentre outros tópicos destacados por Mohamed estão **uso de conectivos**, tais como *além disso*, *também*, *contudo*, *entretanto* e que são importantes para produção e leitura de diversos gêneros discursivos, como artigos de opinião, resenhas, contos, crônicas, romances, e a **ordem sintática canônica** do português (SVO), em comparação à do árabe (VSO).

Outro elemento que se destaca é a **posição do adjetivo em relação ao substantivo**. Como mencionado, a autora atribui esse uso à influência do inglês, e não do árabe, que segue a mesma ordem do português. Isso pode ser explicado, com base em conversas com Mohamed, pelo fato de o inglês ser, em geral, a segunda língua aprendida por falantes de árabe no contexto escolar, o que levaria à aproximação de algumas características dessa língua com o português. Tem-se, neste caso, um indício da compreensão que embasa o termo *língua adicional*, ao invés de *língua estrangeira*, uma vez que os repertórios se associam e se mesclam na aprendizagem.

Por fim, destacam-se dois outros elementos que surgiram nas interações com Mohamed. O primeiro deles foi a respeito da expressão *céu da boca* que, no árabe, seria *teto da boca*. Esse é um uso de **catacrese**, um tipo de metáfora que não é percebida mais como tal, pois já foi bastante absorvida no uso cotidiano. Ao contrastar essa expressão com a versão em árabe, Mohamed comentou que “não se fala “*céu do carro*”, o que evidencia os diferentes referentes utilizados para compor as expressões em cada um dos idiomas, algo que abre espaço para discutir, em associação à dimensão sociocultural, aspectos diferentes de cada uma dessas culturas e construções de outras figuras de linguagem.

O último item diz respeito à **ambiguidade**, um dos tópicos abordados nas aulas de estágio. Na aula do dia 17 de novembro de 2020, o aluno compartilhou suas dúvidas a respeito de uma atividade para a disciplina Linguística e Ensino de Português, que consistia na escolha de 5 perguntas referentes aos textos lidos e discutidos até aquele momento do curso. Antes desse encontro, o aluno havia nos enviado as respostas via WhatsApp e uma delas não estava de acordo com o que foi solicitado. Quando nos reunimos, perguntamos a ele se havia

dificuldades e ele relatou não ter entendido a pergunta. Abaixo, reproduzo o enunciado da questão:

Leia com atenção as duas manchetes de jornal abaixo para, na sequência, fazer o que se pede.

Manchete A:

Polícia divulga imagem de assalto em condomínio (*Correio Popular*, 17/12/2019)

Manchete B:

Enfermeiros consolam mãe que perdeu bebê com carta e ato viraliza (*FSP*, 03/10/2019)

*Escolha uma das duas manchetes – A ou B – identificando, primeiramente, o constituinte diretamente envolvido na ambiguidade e as possíveis interpretações da manchete escolhida. Apresente elementos **metodológicos** para facilitar o trabalho, pelos seus futuros alunos, de identificação da função sintática do constituinte ambíguo em cada leitura.*

Figura 13 - Questão sobre ambiguidade feita em uma atividade para Mohamed

Fonte: arquivo pessoal

Antes de iniciarmos a discussão sobre a manchete escolhida (A), perguntamos o que ele entendia por ambiguidade, já que esse é o tópico central nessa pergunta. Ele disse que não sabia direito do que se trata, que imaginava ser algo como uma frase certa e outra errada, e explicamos que ambiguidade se refere à possibilidade de mais de uma interpretação para uma mesma frase. No caso de manchete A, explicamos que a ambiguidade se dava pela posição do elemento *em condomínio*, que poderia se referir tanto ao local do assalto quanto ao local em que as imagens foram divulgadas – este último sentido foi difícil para que o aluno compreendesse²⁴, o que imaginamos estar ligado à estrutura sintática e semântica do árabe. Explicamos também que, pela forma como a manchete está escrita, não era possível saber o que de fato aconteceu – para isso seria preciso ler a notícia na íntegra. Para explicar o funcionamento da ambiguidade, projetamos a figura abaixo. No exemplo 2, mostramos como a ambiguidade poderia ser desfeita ao deslocar o elemento “de assalto”.

²⁴ Destaca-se que este sentido não é também óbvio para os falantes de português. A interpretação de que o assalto ocorreu no condomínio é mais evidente, dada a compreensão da realidade em que nos inserimos. Para que se compreenda a ambiguidade, é necessária uma percepção metalinguística mais sensível, para que se atrele a divulgação da imagem ao local (condomínio).

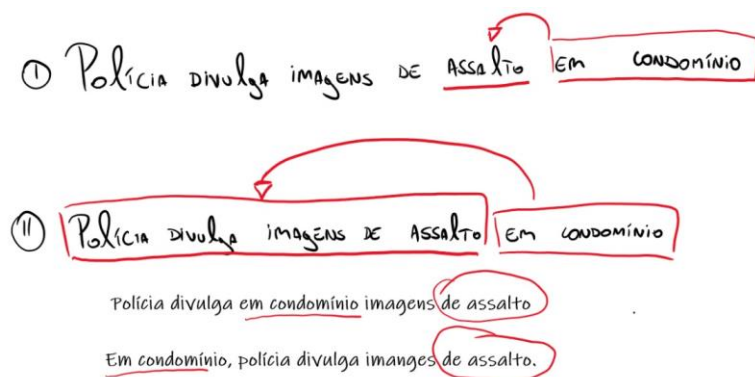


Figura 14 - Explicação da ambiguidade na frase

Fonte: a autora

Finalmente, com relação aos elementos destacados pela **Proposta Curricular** (MRE, 2020), segui a divisão proposta entre recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos, para que o trabalho com a língua possa ser feito em seus diferentes níveis. Os **recursos lexicogramaticais** considerados relevantes para esse contexto de ensino-aprendizagem envolvem os pronomes pessoais e possessivos. Dentre uma das possibilidades de tratar deste tópico, está a variação entre os usos de *nós* e *a gente*, geralmente feita a partir dos contextos de uso. *Nós* é comumente mais utilizado em contextos, escritos ou orais, mais formais, enquanto *a gente* é mais usado em situações informais e coloquiais, sejam escritos ou orais. Destaca-se também o uso de diferentes advérbios de lugar, como *aqui*, *cá*, *aí*, *ali*, *lá*, e que possibilitam uma discussão sobre dêixis e sobre a importância de se ter em mente o contexto de produção de determinado enunciado ou discurso para compreendê-lo.

Outra discussão relevante é a diferenciação entre os **verbos** que indicam pertencimento ou posse, como **ter**, **haver** e **existir**, em especial devido ao caráter impessoal do verbo *haver* quando expressa essa noção. Até mesmo certos falantes de português como primeira língua costumam conjugá-lo de acordo com a pessoa do discurso, cometendo uma hipercorreção, muitas vezes utilizada como uma estratégia de assimilação e pertencimento por meio da língua, como Nascimento (2019) discute ao tratar sobre o racismo linguístico. Por fim, o outro elemento relevante para a produção textual são os usos de **discurso direto e indireto**, utilizados tanto em discursos cotidianos quanto no contexto acadêmico. Trata-se de uma estratégia textual de reportar um enunciado ou discurso e que implica diferentes efeitos de sentidos em determinada produção discursiva, o que se configura como uma discussão importante para o ensino-aprendizagem de uma língua.

Quanto aos **recursos fonético-fonológicos**, é importante destacar a diferença entre as **vogais abertas e fechadas**. Uma forma de sistematizar a diferença entre, por exemplo, /e/ e /ɛ/, seria explicando que o primeiro é grave, associando-o a um som curto e o segundo, agudo, associando-o a um som longo. Essa estratégia permitiria discutir aspectos relativos **ao ritmo e à prosódia em português brasileiro**, algo destacado por Mohamed em aula. Ao comparar a prosódia do português com a do árabe, ele disse que a pronúncia do árabe é forte, uma “língua brava” como alemão, e os momentos em que “se respira”, “se pausa” são bastante diferentes do português, de modo que as pronúncias dessas línguas são bem distintas.

Finalmente, deve-se atentar para alguns **fenômenos típicos da pronúncia em português brasileiro cotidiano**. Tem-se casos de metaplasmos, como a redução da preposição *para* para *pra*, de verbos como *estou* para *tô*, a supressão do -r em verbos infinitivo em algumas variantes do português e que, por vezes, podem deixar de ser compreendidas como variáveis de uma mesma palavra. Por isso, esse deve ser um tópico relevante para o ensino-aprendizagem do português, sobretudo por serem recursos bastante utilizados na oralidade e que passaram a ser incorporados em situações menos formais de produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou elencar, a partir de três dimensões – **sociocultural, discursiva e dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos** – aspectos considerados importantes para o ensino-aprendizagem de português como língua adicional para falantes de árabe. Esse elenco teve como base minha experiência de ensinar português para um estudante sírio na disciplina de estágio supervisionado, no curso de Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira, bem como as reflexões de Silva (2016) e a discussão teórica presente na *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (MRE, 2020). Acopladas ao elenco de aspectos, trouxe explicações de cada uma das escolhas e exemplificações de possíveis usos desses elementos, que podem se dar de maneira a transpassar as dimensões mencionadas.

É importante ressaltar que o mapeamento elaborado não pretendeu exaurir e encerrar as possibilidades de tópicos, temáticas e discussões a serem promovidas nesse contexto de ensino. Dada a ausência de materiais didáticos e propostas curriculares para o ensino de português como língua adicional para o contexto aqui focalizado, notadamente aqueles afiliados a uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1997) e poscolonial (BIZON; DINIZ, 2019) de língua(gem), o presente trabalho apresenta-se como um ponto de partida ou um possível referencial para trabalhos futuros. Acredito que, a partir dessa visão teórica, seja possível ensejar (co)construções de experiências de acolhimento, inclusão e pertencimento.

Nesse exercício colaborativo, destaco a interculturalidade (MAHER, 2007) como um de seus eixos fundamentais, uma vez que é a partir do contato com o Outro e pela possibilidade de ouvi-lo que se propôs conceber este trabalho. Uma conversa com Mohamed ilustra essa tentativa. Em dada ocasião, quando lhe perguntei sobre como se relacionava com o português, ele respondeu pensar e escrever em árabe para depois traduzir para o português, compreendendo essa relação com a língua a partir de dispositivos tradutórios. Revelou também que a produção escrita, em especial nos contextos acadêmicos, ainda o deixava inseguro. Contou também que estava sendo acompanhado por uma outra colega de curso que o estava ajudando nas disciplinas, e que os encontros com ela procediam da seguinte forma: ele explicava oralmente o que havia entendido das leituras dos textos solicitados pelos professores, enquanto ela transcrevia sua fala e, depois, em conjunto, eles ajustavam o texto. Segundo Mohamed, esse exercício estava ajudando a ganhar segurança na produção oral e escrita a partir da compreensão de leitura dos textos, e evidenciando aumentar sua autoestima linguística no português. A meu ver, isso indica uma postura sensível ao aluno e às diferenças que lhe são

constitutivas, ajudando também a destacar os avanços no processo de aprendizagem, ao invés de topicalizar, muitas vezes de forma estruturante, “erros” ou interpretações equivocadas.

Destaco também o papel do Estágio Supervisionado como um espaço de diálogo entre estudantes de graduação e pós graduação, o que aproxima também estudantes indígenas, refugiados e internacionais. A possibilidade de tratar do ensino de línguas neste contexto pode ser considerada uma política linguística importante no auxílio a esses estudantes que, muitas vezes, não se veem nesse modelo e contexto acadêmico. Essa aproximação entre estudantes é uma aposta na horizontalidade das relações dentro do ambiente universitário, permitindo que não apenas esses novos sujeitos sejam tocados por essa experiência, mas sobretudo que a universidade e seus membros possam repensar as formas e as práticas que a compõem.

Por fim, este trabalho teve como objetivo trazer contribuições para as discussões sobre políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006), sobretudo em termos do contexto universitário público, de modo a contribuir com reflexões sobre acolhimento e, sobretudo, sobre formas de promover a permanência de migrantes e refugiados no país e no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados. 1951. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello, 2020. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf> . Acesso em: 18 nov. 2021

BAENINGER, Rosana; FERNANDES, Duval. (Org.). **Atlas do Observatório das Migrações em São Paulo - Migração Refugiada.** 1. ed. Campinas: NEPO/UNICAMP-FAPESP, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G:** a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 414 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=911713. Acesso em: 20 nov. 2021.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 43, p. 155-191, 2019.

FRAZATTO, Bruna Elisa. Português como língua adicional no programa Idiomas sem Fronteiras na Unicamp: internacionalização e políticas linguísticas em foco. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 288-310, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73034>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FRAZATTO, Bruna Elisa; FANG, Yu Pin. Internacionalização das universidades e a necessidade de políticas de línguas para fins específicos: uma proposta de unidade didática para aprendizes japoneses de português como língua adicional (PLA). In: **EJHIB 2019 - Social, linguistics and human mobility and integration**, 2019, São Paulo. Conference Proceedings, 2019.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda. C. **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília : FUNAG, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OUTRA ESTAÇÃO: 79: Guerra da Síria: 10 anos. Locutor: Joabe Andrade. Entrevistados: Samuel Feldberg e Carolina Moulin. [S.l.]: Rádio UFMG Educativa, 11 de novembro de 2021. Podcast. Disponível em: <https://www.megafono.host/podcast/outra-estacao/79-guerra-da-siria-10-anos> . Acesso em: 07 mar. 2022.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Abingdon: Routledge, 2006.

SILVA, Bianca Graziela Souza Gomes da. Ensino de português para falantes de árabe. **(Con)textos Linguísticos**, v. 10, p. 10-26, 2016.

SOARES, Laura Fontana; SIRIANNI, Gabrielle. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 25, n. 44, p. 428-453, ago. 2018. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/33979>>. Acesso em: 20 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/matraca.2018.33979>.

VARGENS, João Batista de Medeiros; HARD, Geni; LIMA, Suely Ferreira; SILVA, Bianca Graziela. Souza. Gomes da; MENEZES, Heloísa Ellery de. **Português para falantes de Árabe**. 1. ed. Rio Bonito: Almadena, 2007.