

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PLE DE ORIENTAÇÃO FUNCIONAL

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA
UNIVERSITÀ DI PISA - CLI

Abstract - This article presents a didactic sequence based on Classical Functional Linguistics and considering, in addition to grammatical aspects, the discursive-pragmatic aspects of the language in use. The theoretical-methodological contribution is based on perspectives that share reflections on language and its functioning from the functionalist approach in Halliday (1973, 1985) in the works of Casseb-Galvão and Neves (2017), Casseb-Galvão (2006) and Neves (1997), aligned with the didactic proposals presented in the notion of didactic sequence in Dolz and Schneuwly (2004) and in its unfolding for the teaching of Portuguese in Duarte (2015) and Silva (2022). The sequence was carried out, for the most part, with Italian-speaking students of the first year of the university master's degree in Portuguese in 2021, who have proficiency levels in Portuguese from intermediate to advanced (B2/C1).

Keywords: didactics of Portuguese; Portuguese foreign language; Italian context; didactic sequency; Applied Linguistics.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma sugestão de sequência didática para o português como língua estrangeira (PLE) pensando nos aspectos gramaticais e socioculturais do português brasileiro em contexto de ensino e aprendizagem no espaço universitário italiano.

Além das fronteiras nacionais, o ensino do português tem se desenvolvido a partir de uma especial atenção à natureza pluricêntrica¹ da língua, entendendo-a no sentido mais amplo, como institucionalizado por Clyne (1992, p.1) uma língua “com diferentes centros de interação, onde cada um oferece uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas próprias normas (codificada)”. As variedades nacionais são reconhecidas, cada uma com a sua norma própria, entre elas, o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB), consideradas variedades mais estáveis, além

¹ Sobre o Português como língua pluricêntrica, veja os estudos de De Rosa 2008; Mulinacci 2016; e Silva 2018; a respeito do contexto de ensino na Itália, veja o estudo de Carla de Souza Faria 2021.

dos outros padrões linguísticos em desenvolvimento, particularmente o português moçambicano (PM) e o português angolano (PA). Nesse sentido, a prática docente nas universidades italianas também se direciona na oferta de conhecimentos que criam conexões entre as línguas e culturas em português. Em outras palavras, o professor de Português desenvolve suas práticas baseando-se no conhecimento articulado entre “o conceito de língua/linguagem/texto e de discurso” (Almeida Filho 2017, p.3) em português e das culturas em língua portuguesa.

No caso do ensino em contexto universitário, reconhece-se a necessidade de desenvolver competências gramaticais e competências discursivo-pragmáticas que envolvam o diálogo intercultural entre a cultura italiana e as culturas em português. Compreende-se, diante da atual conjuntura multiétnica nas salas de aula, impulsionada pela globalização, a necessidade de se construir um aprendizado da língua portuguesa que seja significativo em contexto internacional levando em consideração a diversidade dos conhecimentos linguísticos e culturais dos aprendizes presentes em classe.

A partir dessa visão, o presente artigo apresenta uma sequência didática em três módulos e orientada a partir da Linguística Funcional Clássica considerando, além dos aspectos gramaticais, os aspectos discursivo-pragmáticos da língua em uso. O aporte teórico-metodológico tem como base perspectivas que compartilham reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento a partir da abordagem funcionalista em Halliday (1973, 1985) nos trabalhos de Casseb-Galvão e Neves (2017), Casseb-Galvão (2006) e Neves (1997), alinhadas às propostas didáticas apresentadas na noção de *sequência didática* em Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004) e no seu desdobramento para o ensino de Português em Duarte (2015) e Silva (2022).

O contexto de aprendizagem sobre o qual se debruça essa proposta constitui-se por alunos itálofonos do curso de português oferecido ao primeiro ano do mestrado universitário. Esses alunos possuem níveis de proficiência da língua portuguesa desde o intermédio ao avançado (B2/C1),² portanto, são alunos que reconhecem e usam estruturas lexicais e gramaticais mais complexas e capazes de oferecer um bom *feedback* ao docente que, a partir do uso de textos orais autênticos e textos escritos, pode ampliar suas ações didáticas para interações mais elaboradas relacionadas à língua em uso nos ambientes socioculturais. Compreende-se que, com esses níveis de proficiência, o discente já se apropriou da

² Seguimos o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QUAREPE), que referência o nível Intermédio como B1 e B2 e Avançado como C1 e C2. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_dcorientador.pdf 12 nov. 2022.

linguagem com práticas discursivas que, muitas vezes, envolvem a própria experiência linguística com outros falantes, nativos ou não, e, sendo assim, demonstram habilidades em compartilhar conhecimentos socioculturais e pragmáticos e adquirir outros.

O presente artigo está organizado em quatro seções. Após essa introdução, na primeira seção dedica-se um espaço para apresentar o aporte teórico da Linguística Funcional orientada ao ensino. A seguir, a segunda seção aborda a noção de *sequência didática*, a partir da perspectiva de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) acerca da construção de atividades pedagógicas pensadas no domínio de um gênero textual específico. A perspectiva funcional entrelaça-se com essa abordagem ao entender que a aprendizagem de línguas pode ser vista dentro de um processo social e gradual de conhecimento, cujos domínios semântico-pragmático e léxico-gramatical são apreendidos simultaneamente. A partir dessa visão, na terceira seção serão apresentados três exemplos de módulos didáticos para o ensino de PLE em contexto italiano. Os módulos foram aplicados em sua maior parte no curso de Mestrado, nas aulas do Leitorado de Língua e Tradução, Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira no ano letivo de 2021. Na quarta seção serão desenvolvidas as considerações finais.

2. Linguística Funcional e ensino de língua portuguesa

Para a perspectiva teórica funcionalista, a língua(gem) assume a sua relevância no contexto real de uso a partir de uma análise funcional de todos os componentes linguísticos que revelam o seu caráter dinâmico (Casseb-Galvão e Neves 2017). Com base em Halliday (1973), entende-se que o uso dessa vertente teórica é capaz de descrever as características específicas da língua(gem) e “abordar o contexto cultural e situacional mostrando uma parte, ou partes, da língua em um particular ambiente, incluindo todas as diferentes facetas da vida das pessoas” (2009, p.4).³ Logo, compreende-se que a linguagem dentro de um sistema social, com suas diferentes interações e naturais negociações entre os interlocutores, seja o resultado das necessidades comunicativas e suas motivações de uso.

Além disso, seguindo essa linha teórica, a estrutura e os dados linguísticos reais não são vistos de forma dissociada, ou seja, as representações linguísticas e as representações conceptuais são dados

³ (Halliday e Webster 2009). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. Continuum. (Tradução da autora). Original: “resonate with the cultural and situational context, and so shows up the part, or parts, that language is playing in any particular environment, in all the varied facets of people’s lives”.

únicos que emergem a partir do uso. Dentro das representações das estruturas formais da língua está a gramática, considerada como um dos setores da língua, relacionada aos domínios da fonologia, morfologia e sintaxe. Ademais, nas representações insere-se o conjunto de palavras, ou seja, o domínio do léxico de uma determinada língua. Para o funcionalismo, tanto o léxico quanto as formas são constituídas de sentido, envolvendo então o domínio da semântica. Nessa mesma linha, segundo Castilho (2010), a propriedade de estruturar as sentenças em formas linguísticas permite a manifestação de um outro domínio: o discursivo. Os falantes, então, criam seus textos e discursos a partir da conexão entre os domínios da língua envolvidos nas práticas sociais e interativas.

A frequência de uso é outro elemento fundamental na configuração da representação, uma vez que a frequência e o contexto determinam a representação linguística. Esse aspecto importante da perspectiva funcionalista é relacionado tanto à aquisição quanto à aprendizagem, a depender das experiências dos falantes. Portanto, entende-se que a partir da frequência de uso, os processos cognitivos⁴ ativados no momento da interação auxiliam na ritualização das representações linguísticas na mente dos falantes, reforçando a sua contínua compreensão e produção.

Logo, a preocupação central para a perspectiva funcionalista da linguagem é o estudo da língua em suas diferentes interações sociais, dando ênfase no contexto de uso, como já mencionado, particularmente no contexto social e cultural. Inspiradas em Halliday (1973), Casseb-Galvão & Neves (2017) afirmam que a riqueza epistemológica funcionalista contribui para o ensino de línguas na medida em que sua proposta visa a uma perspectiva que prima pelo caráter dialógico. Nesse viés, diversos linguistas adeptos do funcionalismo corroboram com a visão de que o estudo da língua precisa considerar as situações de uso, dada a natureza de interação social (verbal) como instrumento de comunicação (Martelota e Alonso 2012; Oliveira e Cezario 2007; Antunes 2009, entre outros).

Na perspectiva funcionalista, o ensino centrado no texto tem orientado a concepção de língua pensada como produto da história social e cultural de uma comunidade. Uma visão que insere o texto na sua particularidade, único em cada contexto social, manifestando as formas e

⁴ Os processos cognitivos de domínio geral são estudados na obra *Language, usage and cognition*, de Bybee em 2010 [2016], e são definidos pela categorização, pelo *chunking* (agrupamento de unidades para formar uma unidade complexa), pela memória enriquecida, pela analogia e similaridade, e associação transmodal. Os linguistas de vertentes funcionais (Goldberg 2006; Tomasello 2006) advogam acerca da importância desses processos na produção das múltiplas instâncias linguísticas (morfológico, léxico-semântico e discursivo-pragmático), concebendo, assim, a relação não arbitrária entre a estrutura da forma linguística ligada ao aspecto gramatical da língua e o uso funcional ligado ao aspecto funcional e semântico.

estruturas discursivas do diálogo entre falantes que interagem em contextos diferentes entre si (Casseb-Galvão 2011).

Seguindo a proposta original de Malinowski (1923), desenvolvida posteriormente por Firth, em 1950, Casseb-Galvão e Neves (2017) esclarecem que os contextos de uso da língua podem ter aspectos relacionados à situação e à cultura. Nesse sentido, o contexto de situação diz respeito ao registro da linguagem, a situação de interação humana, um registro que reflete os aspectos de ordem social, além de atividades desenvolvidas pelas pessoas. Já o segundo contexto, o contexto de cultura, diz respeito “ao conhecimento, às crenças, aos princípios sociais inseridos na história cultural dos participantes na interação verbal no contexto de situação” (Casseb-Galvão e Neves 2017, p. 48).

A partir dessa linha teórica, nas últimas duas décadas a perspectiva funcionalista tem sido aplicada em práticas relacionadas ao uso dos gêneros textuais para o ensino de língua materna e língua estrangeira. Observa-se as primeiras propostas de Zabala e do grupo de Genebra ao discutirem a *Sequência Didática* direcionada ao ensino fundamental, em pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que concerne ao francês como língua materna (LM), e de Lousada (2009) e outros autores, para o francês como língua estrangeira (LE). No Brasil, por exemplo, as pesquisas de Duarte (2015), Duarte e Casseb-Galvão (2014), Silva (2022), entre outros estudiosos, têm se dedicado à aplicação e reformulação de *sequências didáticas* no ensino de português como LM e LE, e oferecem vários apontamentos em relação à prática docente e à relevância dos pressupostos funcionalistas nessa proposta. Para essas pesquisadoras, os gêneros discursivos e textuais apresentam-se como instrumentos norteadores para os professores que, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas discursivo-pragmáticas, privilegiam aspectos socioculturais dos contextos específicos de interação. Seguindo esta senda, compartilho a visão dessas autoras, a partir da qual os princípios funcionalistas aplicados ao ensino podem contribuir para aperfeiçoar a prática docente e a aprendizagem linguística.

Sendo assim, é relevante discutir, dentro de uma perspectiva funcionalista, a distinção entre as terminologias ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’, embora não tratemos de modo aprofundado na proposta didática sobre a qual nos debruçamos neste artigo. Com base em Bakhtin (1992), Rojo (2006, p.1766) esclarece que:

os ‘gêneros do discurso’ apresentam algumas características: “uma relação com o conceito de *campo* ou *esfera de criação ideológica*; uma *dupla orientação dialógica* que determinam tanto o gênero como os enunciados a ele pertinentes; a centralidade dos *temas* e a importância das *formas* e, em especial do *acabamento*. (Grifos da autora)

Ao mesmo tempo, os enunciados podem ser construídos com composições híbridas, por exemplo, diferentes gêneros podem constituir um romance (carta, confissão, diário), e tal composição confere sentidos divergentes ou convergentes no enunciado. Por outro lado, Bronckart (2007), ao retomar a concepção de gênero do discurso, propõe a terminologia ‘gênero de texto’, dando um outro significado ao termo discurso. O falante e o interlocutor dispõem de modelos textuais e escolhem o mais apropriado para determinada situação. Os textos caracterizam-se por parâmetros físicos, que envolvem o emissor, o receptor, o espaço-tempo do ato de produção; e por parâmetros sociais e subjetivos, que envolvem o tipo de interação social em ato, os objetivos da interação e os papéis sociais daqueles envolvidos na interação.

Nesse artigo não iremos nos concentrar em específico nas diferenças entre gêneros discursivos e textuais. Entretanto, no que concerne às escolhas das abordagens de gêneros discursivos ou gêneros textuais, concordo com Duarte e Casseb-Galvão (2014) ao conferirem semelhanças e diferenças entre as duas abordagens. Segundo as autoras, as duas visões se aproximam ao considerarem os aspectos sociais e discursivos da linguagem, porém, suas perspectivas de análises linguísticas são distintas, em suas palavras: “Os gêneros discursivos são mais centrados na descrição de situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, e os gêneros textuais centram com mais frequência na descrição da composição e da materialidade linguística de textos” (Duarte e Casseb-Galvão 2014, p.76).

Feita essa breve incursão por alguns dos conceitos-chave do funcionalismo clássico e da sua relação com o ensino de língua portuguesa, na próxima seção serão feitos alguns apontamentos acerca das bases epistemológicas da noção de *sequência didática*, e o seu desdobramento para o ensino de línguas centrado no desenvolvimento de competências discursivo-pragmáticas e da compreensão das relações interculturais em situações reais de interação.

3. Bases epistemológicas da sequência didática e o seu desdobramento para o ensino de PLE

Entende-se por sequências didáticas “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala 1998, p.18). Um aspecto importante desta prática docente é o caráter interativo e social das atividades que pressupõem o desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos previstos no ensino escolar.

No ensino de línguas, a partir da construção de atividades que visam ao domínio de um gênero textual, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática (doravante SD) tem por objetivo desenvolver nos alunos atitudes e competências linguísticas de percepção da maneira mais adequada de usar a linguagem em determinada situação de comunicação. De modo específico, os autores organizam um modelo de SD através de módulos, a partir dos quais sistematizam quatro etapas: i. apresentação da situação; ii. produção inicial; iii. etapa com módulos; iv. produção final. A cada etapa, as tarefas tornam-se mais complexas ao ponto de desenvolverem o domínio do gênero selecionado para o ensino, incluindo seus aspectos estruturais e enunciativos. Em todas as etapas, alunos e professores concordam com o estudo e a produção do gênero específico, além das temáticas que serão desenvolvidas a partir do mesmo gênero, sendo o professor o intervencionista social e formal da organização das atividades e possibilitando ao aluno refletir acerca da temática e das questões relacionadas às escolhas linguísticas contextualizadas e funcionais ao texto a ser produzido. Para Duarte (2015), tal metodologia apresenta-se em sua essência “a tradição do pensar pedagógico de modo organizado, em que se prevê um direcionamento de ações dirigidas para se alcançar determinado fim, diminuindo as margens do improvisado na ação docente” (Duarte 2015, p.48).

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa de Lousada (2009) direcionada ao ensino de francês como LE para alunos anglófonos estabeleceu critérios para uma SD de modo compatível com o tipo de curso. Devido às limitações ligadas à quantidade de alunos e poucas horas de aulas da disciplina, a pesquisadora não realizou a primeira etapa de produções iniciais, mas optou por começar diretamente pela análise de um texto pertencente ao modelo de gênero no qual intentavam trabalhar. Os resultados do estudo apontaram a necessidade de tempo para se realizar uma análise aprofundada e para que os alunos fossem mais autônomos a respeito das características do gênero e das escolhas linguísticas no momento da produção textual. Outro dado relevante foi a importância de se trabalhar os aspectos discursivos do gênero, para que se desenvolva a autonomia na produção e competências pragmáticas da LE na sua modalidade escrita.

Ao se debruçar sobre os diferentes modelos de SD, em especial, daqueles desenvolvidos para o ensino de LE, foi possível observar as variações metodológicas de aplicação que se distribuem em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Em um estudo doutoral, por exemplo, Silva (2022) elaborou uma SD a partir de especificidades do curso de português língua estrangeira (doravante PLE) para estudantes universitários itálofonos. Tendo em vista as necessidades do público-alvo de seu estudo, a pesquisadora considerou adaptações metodológicas ao

modelo de Dolz, Noverraz e Schnneuwly (2004) seguindo a pauta do programa acadêmico da instituição italiana. Sob bases sociodiscursivas, objetivou-se em sua pesquisa ampliar as habilidades sociolinguísticas e os conhecimentos gramaticais em PLE. Nesse contexto específico, por meio do estudo dos processos históricos, culturais e literários do Brasil, e baseando-se particularmente na literatura de João Guimarães Rosa, a proposta da SD inter-relacionou o ensino da morfologia do português brasileiro (PB) com os aspectos culturais e sociais do Brasil e do estudo da produção literária do autor. Um trabalho articulado a partir das construções morfológicas e das escolhas lexicais que podem ser encontradas nos textos do escritor mineiro.

Esse desdobramento da metodologia não buscava somente desenvolver a autonomia discente a respeito dos gêneros textuais e discursivos, mas oferecia a oportunidade de lançar mão de diferentes recursos encontrados nos materiais de diferentes origens, sejam materiais orais autênticos ou textos escritos e literários. No caso do presente trabalho, o uso de materiais autênticos, textos ou diálogos que revelem o uso real da língua, oral ou escrita, será o foco central, com o intuito de oferecer ao estudante de PLE, a partir da análise da língua, habilidades discursivo-pragmáticas que ampliem os conhecimentos socioculturais sobre o português brasileiro.

Diante dessas considerações, apresenta-se, a seguir, três módulos didáticos relacionados entre si, e pensados a partir das paisagens socioculturais da língua e da cultura brasileiras para alunos universitários itálofonos que estão nos níveis intermediário ou avançado.

4. Módulos didáticos para o ensino do PLE em contexto universitário italiano

No livro *O Português Afro-brasileiro*, de Dante Lucchesi *et al.* (2009), o panorama da história sociolinguística do Brasil é contextualizado através de descrições linguísticas e análises das condições históricas que ocorreram no período colonial e pós-colonial do país. De modo significativo, tais descrições auxiliam a compreender a clivagem na realidade linguística da sociedade brasileira, sinalizando as características do PB contemporâneo justificadas pelas situações de contato entre línguas (africanas e indígenas) ao longo da história do Brasil. Segundo Lucchesi (2009), tais condições de contato cooperaram e estão “na base da formação da norma linguística popular, o padrão linguístico atual da grande maioria da população do país” (2009, p.42). A partir de pesquisas aprofundadas, com base nos fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista, o

autor sistematizou a visão da polarização sociolinguística do Brasil, destacando que:

[...] desde o início do empreendimento colonial, em meados do século XVI, até o final do século XIX, a organização socioeconômica do Brasil pouco se alterou. Tratava-se de uma sociedade predominantemente rural, com modestos núcleos urbanos, que mantinham uma incipiente vida institucional, à qual só uma pequena elite tinha acesso. Já a grande maioria da sua população — constituída por índios, africanos e mestiços — era mantida sob a mais violenta exploração e totalmente segregada da vida institucional ou de qualquer cidadania. Assim, criam-se as condições objetivas para a polarização sociolinguística do Brasil. (Lucchesi 2009, p. 52) (Grifo do autor)

Com base nessas considerações, é possível introduzir a questão sociolinguística aos estudantes universitários que possuem um nível linguístico mais avançado, pensando no ensino do português, em especial, na composição gramatical, lexical e semântica do PB. Ao se aprofundar e estudar essa variedade do português, o estudante se aproxima de uma língua internacional que está presente em textos de diferentes gêneros: nas mídias, na literatura, em gêneros artístico-musicais, dramáticos e cinematográficos, acadêmicos, entre outros. Tal produção linguística e sociocultural é bem reconhecida internacionalmente, basta observar as traduções literárias ou audiovisuais do italiano para o PB, bem diferenciadas dos aspectos linguísticos do Português Europeu (PE), por exemplo.

Portanto, a proposta didática parte do objetivo de oferecer aos alunos o alcance de competências linguístico-comunicativas e discursivo-pragmáticas, considerando não somente exercícios baseados em estruturas gramaticais que podem apresentar-se com formas desconectadas do contexto de uso. Pelo contrário, busca-se ir além, na direção de formas e funções ligadas ao contexto de situação e de cultura, como mencionado anteriormente. Tem-se também o objetivo de desenvolver uma SD fundamentada na perspectiva funcionalista, que visa à apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos sociolinguísticos orientados ao ‘pensar criticamente’, a partir da história da língua portuguesa para além das diferenças entre as normas europeia, brasileira ou luso-africanas.

O pouco conhecimento dos alunos acerca das normas populares e do padrão linguístico do PB impulsionou-me à elaboração de módulos didáticos, tendo em vista a escolha de um tema específico. Sendo assim, o *Mês da Consciência Negra*, que é relacionado no Brasil ao mês de novembro, foi escolhido para orientar o estudo de construções específicas do PB. Ademais, o argumento selecionado auxilia a motivar um diálogo com viés intercultural, a respeito de temáticas atuais relacionadas ao contato sociocultural e linguístico no tempo e na história entre a Europa e a

América ou África, temas que levam a outros subtemas, como, por exemplo, ao tema da questão racial. Essa conjuntura didática oferece oportunidades para o desenvolvimento de uma sensibilidade sociolinguística que permita cada vez mais ampliar competências na compreensão e no uso social (ou socializante) da língua. Portanto, a proposta didática tem a sua relevância na contemporaneidade e na realidade sociocultural dos estudantes, que também reconhecem na própria realidade italiana o contato linguístico com outras línguas e culturas presentes no país, através da imigração. Seguindo essa visão, os três módulos didáticos apresentados nas subseções a seguir foram desenvolvidos considerando contextos específicos de uso linguístico do Português do Brasil.

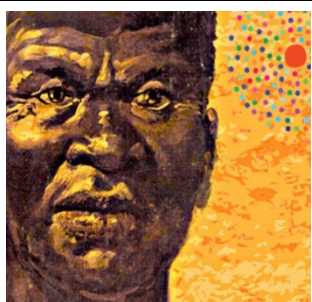
Os módulos aqui elaborados foram aplicados nas aulas do Leitorado da turma de Mestrado na Universidade de Pisa durante os meses de novembro e dezembro de 2021. Como proposta de SD, inicialmente, foi feita uma reflexão a respeito da realidade sociolinguística brasileira. Apresentei o tema central *Mês da Consciência Negra no Brasil* como pretexto, sugerindo aos alunos que se faria uma ampliação deste tema para argumentos específicos que seriam tratados posteriormente, com o objetivo de explorar diferentes domínios da linguagem, desde o morfológico, o léxico-semântico, o sintático e o discursivo-pragmático. Por isso, a partir dos argumentos centrais, a cada duas ou três aulas um texto introdutório, oral ou escrito, era apresentado e compreendia os aspectos históricos e sociolinguísticos relacionados ao domínio pragmático da língua. A partir do texto introdutório, os módulos abordados seguiriam outros domínios da linguagem relacionados ao morfológico, lexical e gramatical. De acordo com as teorias funcionalistas, esses domínios não são separados e descritos de forma dicotômica, sendo assim, os módulos foram delineados com base nas seguintes perspectivas:

- histórica: colonização portuguesa e tráfico negreiro; formação dos povoados quilombolas;
- sociocultural: racismo no Brasil e no mundo; o tema da decolonialidade;
- discursiva: relacionado à expressão “lugar de fala”; trabalho com textos informativos e argumentativos que incluem essa expressão;
- sintático-gramatical: tempos compostos do modo subjuntivo; voz passiva e voz ativa em textos argumentativos;
- lexical: evidenciação do léxico de origem africana no português;
- morfológica: composição e derivação.

Os textos orais trabalhados nos módulos são textos autênticos, alguns textos acadêmicos ou textos de canções específicas, capazes de desencadear motivações para conversações em sala de aula, ou motivar a produção de textos escritos. Além disso, esses mesmos textos auxiliam a aprendizagem no desenvolvimento de competências sociolinguísticas voltadas para situações específicas de uso da língua, em situações reais de interação. A título de explicação, para este artigo, procuro resumir as temáticas tratadas em cada módulo durante as aulas realizadas no período em questão, oferecendo, ainda, sugestões de outras aplicações didáticas que podem ser desenvolvidas posteriormente.

4.1. *Perspectiva histórica e sociocultural*

Atualmente, reconhece-se que o primeiro registro histórico da formação de um povoado quilombola foi o *Quilombo dos Palmares*, registrado em 1597 (Araújo 2022). Neste povoado, cuja população era formada por negros fugidos da escravidão que ocorria em terras brasileiras, o sistema social e econômico desenvolvido durou mais de um século. A partir desse conhecimento, o quadro a seguir mostra os argumentos que podem ser tratados no primeiro módulo introdutório, com textos descritivos ou narrativos que tratam a história relacionada à essa temática.

 <p>Quem foi Zumbi dos Palmares?</p>	<p>Argumentos que podem ser trabalhados ligados à História do Brasil como ponto de partida.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø História dos Quilombos; Ø Personagem “Zumbi dos Palmares”; Ø Dia da Consciência Negra no Brasil.
--	--

Quadro 1
Exemplo de Módulo didático no ensino de PLE.

Textos sobre a história de *Zumbi* e a formação dos quilombos podem ser encontrados através de pesquisas em documentos oficiais históricos, em livros e na *internet*. A partir de textos selecionados pela professora, os aprendizes compreenderam a história da luta pela liberdade da escravidão no Brasil e sua associação ao líder *Zumbi dos Palmares*, símbolo das

origens do movimento negro no Brasil.⁵ Textos orais, como vídeos com relatos autênticos de habitantes das aldeias remanescentes quilombolas, ou textos escritos relacionados à história do Brasil podem ser usados para trabalhar, além da história, o léxico, que também faz parte dos discursos nas redes sociais da atualidade. Logo, pode-se compreender o léxico de palavras tais como ‘quilombos’, ‘quilombolas’, ‘mocambos’, ‘palmares’, ‘engenhos’, ‘senzalas’, ‘cativeiros’, ‘cativos’, entre outras palavras que fazem parte de um contexto histórico e social bem específico do Brasil. Acrescenta-se ao contexto histórico aqui selecionado, outras expressões no âmbito econômico, tais como ‘atividade açucareira’, ‘cafeeira’ e ‘mineradora’, que envolvem um outro domínio semântico e que podem ser vistas de forma mais abrangente, oferecendo ainda mais léxico aos estudantes. Como ampliação da proposta didática, podem ser usados gêneros textuais informativos ou argumentativos que tratam o tema da negritude, da escravidão social e do racismo estrutural, textos estes selecionados nas redes sociais ou em sites acadêmicos, dependendo dos objetivos didáticos e dos interesses da classe.

No nosso caso, para o tema selecionado, um texto informativo introduziu o contexto histórico no primeiro módulo, oferecendo vocabulário e subsídios para a discussão e produções escritas nos módulos seguintes.

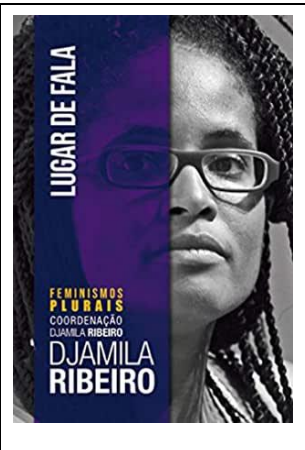
A partir de uma abordagem teórica funcionalista, pensando nas competências organizacionais (gramaticais e textuais) no ensino de línguas, compreende-se que o processo de produção e interpretação do significado de palavras específicas pode ser melhor desenvolvido através de textos que envolvem diferentes contextos de situação e de cultura (Casseb-Galvão e Neves 2017), além de eventos de comunicação cujos personagens estão bem enredados em molduras interacionais num determinado contexto. De forma sistemática, durante as três aulas desse primeiro módulo, percebeu-se a necessidade de abrir um espaço para discutir a história do Brasil e da colonização, suas consequências relacionadas ao tráfico de escravizados ao continente americano, ampliando, assim, a discussão para a história mundial a partir dos conhecimentos trazidos pelos próprios discentes para a sala de aula. Nesse viés, o ensino de línguas pode ser considerado como um espaço para

⁵ No site *Rotas da escravidão* podem ser encontradas pesquisas recentes, com destaque às rotas realizadas pelos navios negreiros e acerca das regiões africanas de onde as pessoas eram sequestradas. <https://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>. Os apontamentos sobre o Tráfico Negreiro no Brasil estão disponíveis em: <https://cursoenemgratuito.com.br/trafico-negreiro/>. Pesquisas sobre os Quilombo dos Palmares, disponíveis em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/episodio/quilombo-dos-palmares>. 12 nov. 2022.

debater questões atuais dentro do enfoque da globalização e do mundo ocidental e pós-colonial.

4.2. *Perspectiva discursiva, intercultural x transcultural*

Reconhece-se que o tema escolhido funcionou como âncora, a fim de incentivar a conversação com desenvoltura e apreender o uso de diferentes expressões atuais e, posteriormente, adquirir expressões ligadas aos discursos específicos e produzidos no contexto de temáticas sociais como essas. Tais expressões são muitas vezes desconhecidas pelos aprendizes de PLE, como, por exemplo, a expressão “lugar de fala”,⁶ escolhida para o próximo módulo e delineada no quadro 2.

	<p>Argumentos que podem ser trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Discursos: “lugar de fala” Através da utilização de recursos didáticos multimodais, os textos orais autênticos podem ser âncoras para compreender os discursos da atualidade. · Decolonialismo e Eurocentrismo Leitura e compreensão de textos escritos e orais podem ajudar a reconhecer as diferentes funções do texto que estão relacionadas ao fluxo informacional do texto, portanto, à voz verbal.
--	--

Quadro 2

Exemplo de Módulo didático no ensino de PLE.

A luta por representações das minorias em espaços de prestígio na sociedade tem sido tema de debates em jornais e *Talk Shows* no Brasil e no mundo. O livro “O que é lugar de fala”, escrito pela filósofa e jornalista brasileira Djamila Ribeiro, em 2017, traz à luz os problemas femininos, sociais e raciais que estão presentes, não somente na sociedade brasileira, mas também na sociedade global. Para falantes de língua italiana, essa expressão pode não ser inicialmente muito bem compreendida. Ao ampliar o tema, a partir da história do tráfico negreiro e dos representantes dos movimentos de libertação da escravidão, passa-se aos temas da contemporaneidade que envolvem questões pós-coloniais nos países da

⁶ O livro de Djamila Ribeiro (2017) *O que é: lugar de fala?* pode ser encontrado no site do Sindicato dos Jornalistas do Ceará. <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. 12 nov. 2022.

América do Sul. Nesse sentido, o texto dessa autora pôde trazer reflexões que estão no cerne da sociedade contemporânea.

Segundo Ribeiro (2017), em uma sociedade patriarcal e muitas vezes racista, os discursos têm sido legitimados pelo homem branco e hétero, onde os espaços e as perspectivas sociais dos grupos minoritários, por exemplo, homens e mulheres negras, ainda precisam ser considerados. Em seu livro, a estudiosa fala do direito e da autoridade para falar e para serem ouvidos, sujeitos cujos corpos foram esvaziados e vozes silenciadas por séculos. O ‘lugar de fala’ compreende o lugar social de qualquer pessoa. Em um mundo organizado por distribuição desigual de pensamentos, as posições sociais e as marcas políticas delimitaram o acesso das pessoas afrodescendentes aos espaços de prestígio da sociedade, como a própria filósofa esclarece:

[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges, para a matéria O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. (Ribeiro 2017, p. 47)

Nesse sentido, a discussão em sala de aula estende-se para pensar o discurso em português (nos termos de Bakhtin 1992), no qual a expressão ‘fala’ é situada numa maneira mais ampla de discutir poder. O ‘lugar de fala’, como lugar social do sujeito, é um lugar de diálogo entre todos, cada um com a sua experiência social e visão de mundo, oferecendo, assim, possibilidades para mudar realidades desiguais.

Para entender a expressão, nesse módulo, em sala de aula, primeiramente assistiu-se a um fragmento de entrevista no qual a estudiosa Djamila Ribeiro explicava a expressão ‘lugar de fala’.⁷ Logo em seguida, os estudantes sentiram a necessidade de compreender melhor o que seria essa expressão através da discussão em classe e da compreensão de outras expressões relacionadas. Em outra aula, uma parte do texto da autora foi lida, desenvolvendo os domínios lexicais e semântico e discursivo-pragmáticos do contexto sociolinguístico da obra. Realizaram, assim, um trabalho de compreensão da leitura, com perguntas específicas acerca do texto. Para os aprendizes, o ‘lugar de fala’ foi entendido como o espaço

⁷ Vídeo no YouTube no canal “Curta Canal”. Djamila Ribeiro fala sobre “O que é lugar de fala?”, o primeiro livro da coleção Femininos Plurais. <https://youtu.be/S7VQ03G2Lpw>. 12 nov. 2022.

social de experiências sociais e psicológicas, lugar a partir do qual o sujeito emite o seu discurso e o seu ponto de vista a fim de se abrir um diálogo construtivo no grupo, sem excluir os pensamentos de todos os envolvidos na interação. A partir dessa consideração, o ‘lugar de fala’ não pode ser confundido, segundo a autora, com uma maneira de falar de representatividade da população. Em um ambiente social onde as relações acontecem é preciso dialogar a partir das diferentes visões que cada um tem, sobre si e sobre o outro, por isso mesmo que, para a autora, todos os seres humanos têm o próprio ‘lugar de fala’ porque estão localizados socialmente.

O polo semântico envolvido nos discursos serviu como possibilidade para observar outras construções da língua. Pensar também nos discursos que envolvem palavras, analisadas como estruturas metaforizadas da língua e do pensamento humano, tais como “branquitude e negritude⁸, brancura, negrura, branquidade, negridade”. Ou, ainda, expressões que podem ser encontradas em textos orais ou escritos dentro dessa temática: “corpos e vozes esquecidas, ou outros adjetivos para os substantivos corpos e vozes, tais como “esvaziados, silenciados e apagados”.

Após a introdução do tema, com a história e particularidades léxico-semânticas desenvolvidas no primeiro módulo, no segundo módulo o tema foi ampliado para o domínio pragmático-discursivo da linguagem, cujo conteúdo informacional, complexo e atualizado a respeito dos problemas sociais do Brasil e do mundo motivou o interesse dos alunos à discussão. A orientação social do argumento deste segundo módulo foi capaz de sustentar a didática ao centrar o texto como unidade de uso linguístico. Certamente, o conhecimento pragmático do assunto tratou oportunizou situações comunicativas relevantes ligadas ao tema e a elaboração de textos escritos. Ao trabalhar o contexto de situação social em sala de aula, criaram-se oportunidades para motivar discussões articuladas, incluindo as diferentes realidades dos alunos e alunas, com momentos de troca de bagagem cultural sobre uma variedade de assuntos em língua portuguesa: racismo, feminismo, neoliberalismo, colonialidade e decolonialidade,⁹ em suma, discursos que envolvem heteronormatividades sociais.

⁸ “O sufixo nominal do termo ‘branquitude’ designa a ideia de que é um estado, uma qualidade ou uma instância do ser” (França, 2018, p. 57). Da mesma forma, temos a palavra ‘negritude’ em dicionários brasileiros, como essa definição: “1. Estado ou condição das pessoas da raça negra; 2. Ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente (sic) na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental” (Ferreira 2006, p. 173).

⁹ Para aprofundamento, veja o site do Instituto Goethe. Descolonizando o conhecimento. <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. 12 nov. 2022.

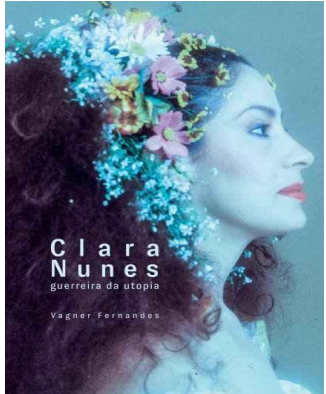
Esses temas podem ser considerados marcas do hibridismo social e linguístico nas sociedades contemporâneas constituídas a partir das consequências do colonialismo e da imigração global. Nesse sentido, a sequência didática ao tratar o tema da ‘Consciência Negra’ pode ser significativa por tratar conceitos inerentes aos discursos da atualidade em língua portuguesa.

No que diz respeito à abordagem da SD, o módulo pode ser aprofundado, trabalhando de forma mais ampla o conteúdo informacional dos textos, o sentido dos discursos e a semântica contextualizada. Além disso, pode relacionar as experiências dos discentes e os seus conhecimentos sociolinguísticos no sentido de trabalhar enunciados propositivos conectados ao tema do racismo. Por exemplo, criar uma atividade de interação oral a partir de um contexto de situação envolvendo racismo. Os discentes, como atores da interação, com a finalidade de influenciar, expressam pontos de vista, sugerem ou estabelecem relações com seus interlocutores. Nesse sentido, a produção de estruturas oracionais que envolvem conectivos e mecanismos linguísticos relacionados à coesão e à coerência no plano textual podem ser trabalhados na modalidade oral. No nosso caso, este módulo foi realizado em duas aulas, e trabalhou-se a distribuição da informação no texto escrito, de acordo com a relevância dos argumentos e da estrutura oracional no texto, compreendendo como ocorrem as vozes ativas e passivas em gêneros textuais argumentativos e informativos. O módulo, representado pelo quadro 2 desta seção, pôde ser, assim, desenvolvido pelo docente de maneira a satisfazer as exigências didáticas da classe.

4.3. Perspectivas gramaticais, morfológicas e lexicais

Nesta subseção, deseja-se apresentar uma ideia de módulo didático voltado para as descrições e análises metalinguísticas das formas e significados em nível de unidades. Numa perspectiva teórica funcional, como já mencionado, os domínios da linguagem não atuam de forma dicotômica, ou seja, separando-se o domínio lexical do domínio morfológico e gramatical, sendo assim, no ambiente de ensino esses domínios são vistos como estratos de conteúdo como um contínuo de significados.

O quadro a seguir objetiva apresentar possíveis argumentos que podem ser aprofundados a partir do tema escolhido para a sequência didática.

	<p>Argumentos que podem ser trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Léxico e vocábulos de origem africana no português brasileiro. · Léxico ligado aos processos coloniais e decoloniais do português brasileiro. · Léxico ligado aos estilos musicais: pagodes e sambas. · Vocábulos emprestados das línguas africanas que sofreram remanejamento, tanto no plano formal quanto no plano semântico.
---	--

Quadro 3

Exemplo de Módulo didático no ensino de PLE.

O quadro 3 elucida alguns argumentos que podem ser tratados neste módulo. Reconhece-se que cada um deles apresenta um grande potencial relacionado à temática escolhida, com possibilidades de trabalhar morfologia da língua portuguesa e formação de palavras, através de textos de canções ligados aos estilos musicais específicos da afrodescendência brasileira.

Pesquisas de Fiorin e Petter (2014) sobre as palavras de origem africana no Brasil observam a historicidade de termos, através do registro de estudiosos dos séculos XIX (1826-1897) e início do século XX, que focalizavam estudos clássicos da primeira metade do século. Segundo os autores, embora os estudos sobre a etimologia de origem africana no PB representem ainda um desafio, é possível afirmar que a maioria do léxico africano vem das línguas dos povos Banto (quimbundo, umbundo e quicongo). Nesse sentido, a criatividade na aplicação dos códigos linguísticos e as subjetividades contidas na semântica de expressões de origem africana, ao longo do tempo, podem ser encontradas em canções de sambas e pagodes brasileiros. O samba ‘Guerreira’, de João Nogueira e Paulo César Pinheiro, na voz de Clara Nunes, é um exemplo de composição ligada às religiões afro-brasileiras, cujas palavras estão inseridas em músicas de diferentes estilos. A letra da canção a seguir mostra um grande potencial para o ensino de palavras de origem africana no português.

Se vocês querem saber quem eu sou / Eu sou a tal mineira / Filha de Angola, de Ketu e Nagô / Não sou de brincadeira / Canto pelos sete cantos / Não temo quebrantos / Porque eu sou guerreira / Dentro do samba eu nasci, / Me criei, me converti / E ninguém vai tombar a minha bandeira / Bole com samba que eu caio e balanço o balaio no som dos tantãs / Rebolo, que deito e que rolo, / Me embalo e me embolo nos balangandãs / Bambeia de lá que eu bambeio nesse bamboleio / Que eu sou bambambã /

E o samba não tem cambalacho, / Vai de cima embaixo pra quem é seu fã /
 Eu sambo pela noite inteira, / Até amanhã de manhã / Sou a mineira
 guerreira, / Filha de Ogum com Iansã.

Nesse pequeno texto da canção é possível aprofundar e compreender as performances sociais que estão embutidas em palavras relacionadas à temática. Como se vê, o texto da canção apresenta vocábulos específicos de origem africana em negrito: *balangandãs* e *bamboleio*, que significam, respectivamente: ‘acessórios, penduricalhos, feitos de metal, de frutos, ou pedaços de animais’ e ‘balançar o corpo ou os quadris, gingar ou requebrar’. É possível afirmar que vocábulos produzidos com algumas alterações em PB, por influência das línguas africanas, estavam presentes em textos de 1897 e no uso cotidiano das interações e relações sociais no Brasil (Fiorin e Petter 2014; Lucchesi 2009).

Sendo assim, uma vez aprofundadas certas nuances do PB atual, é possível dar continuidade ao trabalho com o léxico e o domínio morfológico da língua. No ensino do PLE, em classes de nível intermediário e avançado, é relevante aprofundar-se em questões de contato linguístico, justificando, assim, o caráter pluricêntrico do português falado na ex-colônia. Para os discentes universitários, torna-se indispensável o conhecimento desses deslocamentos e contatos linguísticos ocorridos ao longo da história do Brasil.

Além do uso de textos informativos e argumentativos, que explanam o domínio pragmático das discussões raciais no Brasil com expressões específicas, pode ser de extrema importância o uso de dicionários físicos ou vocabulários *online*, a fim de serem consultados os significados das expressões mencionadas nos módulos. Podem ser realizadas atividades que se relacionam com as principais áreas da morfologia, como a derivação e composição de palavras. À exemplo deste módulo didático, as unidades linguísticas tratadas em nossa aula foram palavras constituídas de estruturas simbólicas convencionais e que fazem parte de processos de composição de palavras, ou seja: prefixações (‘anti-racismo’), derivações (‘branqui-tude’, ‘negri-tude’), compostos neoclássicos (‘xeno-fobia’), compostos lexicais (‘criado-mudo’), expressões parcialmente especificadas (‘pé-de-moleque’ ou ‘pede moleque’) e idiomatismos (‘da cor do pecado’, ‘dar com o pau’, ‘lista negra’), além de palavras de derivação específica como ‘mulata’ e ‘denegrir’. Essas últimas palavras podemos encontrá-las no dicionário *online* informal do PB¹⁰ com as seguintes referências de significados.

¹⁰ <https://www.dicionarioinformal.com.br/mulata/> 12 nov. 2022.

Mulato (a) = Adj.es.f.(o)

1. Que ou aquele que descende de pai branco e mãe negra ou vice-versa.

[...]

4.P.ext. Que ou aquela que tem ancestrais brancos e negros, tendo a cor da pele entre branca e negra. *Aum. irregular: mulataça. *Dim. irregular: mulatete (é). *Col. mulataria s.f. mulame s.m

5.Palavra de origem espanhola, feminina de "mulato", "mulo" (animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua). As palavras "mulato" e "mulata" foram usadas de forma pejorativa para os filhos mestiços das escravas que coabitaram com os seus senhores brancos e deles tiveram filhos.

Denegrir = verbo transitivo direto.

1.Tornar negro, escuro; enegrecer, escurecer;

2.Fig. Macular, manchar;

3.Fig. Desacreditar, desabonar, infamar: Verbo pronominal.

4.Tornar-se negro, escuro; enegrecer-se, escurecer-se: Seus cabelos denegriram-se com os cosméticos. [Sin. ger.: denegrecer. Irreg. Conjug.: v. agredir.]

Foi possível, também, fazer menção às noções de inovação semântica relacionadas a algumas palavras de origem africana no Brasil, como, por exemplo, a palavra ‘moleque’ (kimbundu, kikongo: ‘muleke’). Em quimbundo, o termo era associado a ‘rapaz, garoto ou criado de servir’; em quicongo, teria tido o significado de ‘irmão menor, sobrinho, servente, jovem, moço’. No dicionário brasileiro Aurelio XXI, encontramos: “Moleque [Do quimb. Mu’leke, ‘menino’] S.m. 1. negrinho; 2. Bras. Indivíduo sem palavra, ou sem gravidade; 3. Bras. Canalha, patife, velhaco; 3. Bras. Menino de pouca idade (...)”.¹¹ Essa inovação semântica, como empréstimo da língua da família Banto foi reinvestida numa série de formas derivadas, como bem elucidada a figura 2, a seguir:

¹¹ Os estudos de Emílio Bovini em Fiorin e Petter (2014) destacam como os vocábulos mais antigos de origem africana foram submetidos a remanejamentos semânticos, muitas vezes perdendo a relação semântica com a construção de partida, seja no plano formal seja no plano de sentidos.

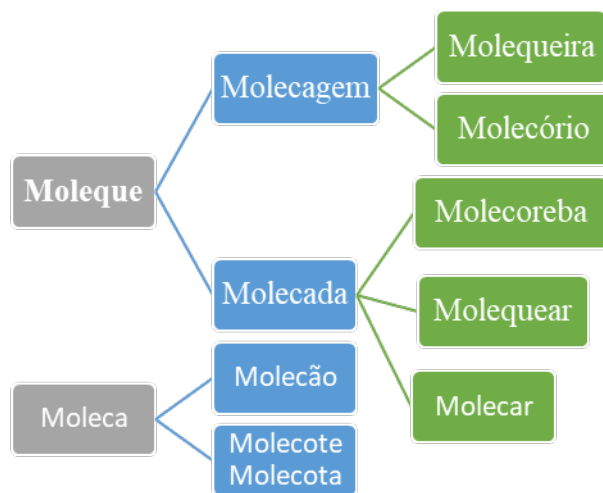


Figura 2

Derivação da palavra moleque. Adaptado de Bovini (2014, p. 142).

A figura 2 mostra as diferentes configurações no PB das palavras derivadas do vocábulo ‘moleque’. No ensino de PLE é necessário descrever essas diferentes derivações e os contextos de uso dos vocábulos que muitas vezes podem ser usados em contextos de interações informais e familiares.

Além desse exemplo, a temática que funcionou como âncora para a construção dos módulos didáticos conceituais pode abrigar outras configurações didáticas. Por exemplo, as relações interculturais e transculturais do conceito de cores, que vão além das palavras e das cores em si, e que são visões diferenciadas das culturas com base nas experiências humanas (sociais e biológicas). Um exemplo é a palavra ‘negro’, que assume diferentes semânticas no discurso, seja na Itália ou no Brasil. Em terras brasileiras, a partir do movimento negro, os termos ‘negro(a)’ e ‘preto(a)’ são usados de forma a referenciar positivamente, oferecendo valor e identidade ao afrodescendente brasileiro.¹² Reconhece-se, assim, que nos discursos da atualidade não há necessidade de se esconder, por trás de palavras que suavizam a cor da pele – em português brasileiro as palavras ‘mulato(a)’ e ‘moreninho(a)’ serviam de sinônimos para suavizar o racismo em outra época –, como em italiano, a expressão ‘di colore’, ou seja, ‘pessoa de cor’, é usada para suavizar o racismo interpretado ao dizer a palavra ‘nero(a)’.

Diante dessas considerações, percebe-se que as sensibilidades nas questões culturais tratadas em sala de aula podem ser vistas e revisitadas, do ponto de vista histórico e cultural, ao se trabalhar a temática que foi relacionada neste artigo. O próprio modo como cada cultura interpreta os

¹² Para uma reflexão sobre o uso dos termos: <https://www.sinjus.org.br/negro-ou-preto-uma-reflexao-sobre-o-uso-dos-termos/> 12 nov. 2022.

termos preto e negro reflete também a percepção do mundo pelo olhar do outro. Por isso mesmo, ao ouvir, refletir e reproduzir realidades diferentes das suas, os discentes universitários itálofonos estão desenvolvendo habilidades sociolinguísticas e pragmáticas em língua portuguesa, aprendendo a serem abertos ao novo, às novas histórias e às novas realidades e existências, ao mesmo tempo em que falam de si e constroem o seu próprio ‘lugar de fala’.

5. Considerações finais

Neste trabalho, objetivou-se propor uma sequência didática de base teórica funcional para o ensino de nível universitário e acadêmico italiano. Com o escopo de desenvolver habilidades e competências sociolinguísticas, discursivo-pragmáticas, foi possível responder às demandas do ensino de línguas estrangeiras situando-o com uma didática contextualizada nas problemáticas da contemporaneidade sob bases críticas.

Como propõem Casseb-Galvão e Neves (2017), a abordagem funcional que considera a língua como rede de domínios interligados pode orientar o ensino a partir de conteúdos conceituais relacionados às atitudes sociais e culturais dos usuários de uma língua. Em nosso trabalho, essa abordagem, com base na noção de *sequência didática* em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e no seu desdobramento para o ensino do PB em Duarte (2015) e do PLE em Silva (2022), possibilitou o aprofundamento de conceitos relacionados aos domínios gramaticais, morfológicos, lexicais, semânticos e pragmáticos da língua portuguesa. Para além disso, também as relações históricas e sociais do Brasil discutidas em sala de aula serviram como base para análises de diferentes fenômenos linguísticos que vão desde a constituição do léxico e da gramática, passando por gêneros discursivos influenciados pelos contextos sócio-históricos.

Em classes de níveis intermediário e avançado, os princípios funcionalistas, cujo escopo ultrapassa a descrição linguística, ofereceram a possibilidade de selecionar um tema específico, baseando-se no panorama sociolinguístico da variedade brasileira do português. Compreendendo as funções da língua que se refletem na estrutura linguística e configuram-se no ambiente sociocultural, o aprendiz pode refletir e discutir acerca de questões da contemporaneidade, concebendo a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos escritos e nos textos orais assistidos. Dessa maneira, a SD, alinhada aos pressupostos teóricos funcionalistas, através do trabalho com textos diversificados e acadêmicos, ou textos orais autênticos, pode proporcionar aos discentes o conhecimento sociolinguístico e ampliar competências sociopragmáticas.

Nota biográfica: Ana Luiza Oliveira de Souza tem Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Linguísticas e Literaturas Estrangeiras pela Università di Pisa. É professora de Língua Portuguesa na função de Colaboradora Esperta Linguística no Centro Linguístico (CLI) da Universidade de Pisa, ministrando aulas no nível da graduação e mestrado. No âmbito científico, a partir da Linguística Funcional Centrada no Uso e do modelo teórico da Gramática de Construções, suas áreas de pesquisa são: Aquisição e Ensino-aprendizagem de PLE /PL2 / PLH; Políticas Linguísticas; Multilinguismo e Educação Multilíngue.

Email: analuiza.desouza@unipi.it

Referências Bibliográficas

- Almeida Filho J.C.P. 2017, *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*, Museu da Língua Portuguesa, pp. 1-15, <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Consultado em 18 de janeiro de 2023.
- Antunes I. 2009, *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, Parábola Editorial, São Paulo.
- Araújo Z. 2022, *Zumbi dos Palmares: Tempo e Presença*, in “Tempo e Presença”, pp. 11-13. <https://kn.org.br/oq/uploads/conteudos/zezito.pdf>. Consultado em 18 de janeiro de 2023.
- Bakhtin M.M. 1992, *Os gêneros do discurso*, in M.M. Bakhtin *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, São Paulo, pp. 277-326.
- Bovini E. 2014, *Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil*, in Fiorin e Petter (orgs), *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*, Contexto, São Paulo, pp. 101-144.
- Bronckart J.P. 2006, *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras, Campinas.
- Bronckart J.P. 2007, *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, trad. Machado R.A. e Cunha P., 2ª ed., Educ, São Paulo.
- Bybee J. 2016, *Língua, uso e cognição*, trad. Furtado da Cunha M.A., Cortez Editora, São Paulo.
- Casseb-Galvão V.C. e Neves M.H.M. (orgs.) 2017, *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*, Parábola Editoria, São Paulo.
- Castilho A.T. 2010, *Nova gramática do português brasileiro*, Fapesp, São Paulo.
- Clyne M. 1992, *Pluricentric languages: differing Norms in Different Nations*, Mouton de Greyter, Berlin.
- De Rosa G.L. 2008, *Unimultiplicidade e Policentrismo do Português no Século XXI*, in “Dialogi z Luzofonią”, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW, Warszawa, pp. 342-357.
- Dolz J., Noverraz M. e Schneuwly B. 2004, *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, in Dolz J. e Schneuwly B. (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*, trad. Rojo R. e Sales Cordeiro G., Mercado de Letras, São Paulo, pp. 21-39.
- Duarte M.C. 2015, *Uma proposta de sequência didática funcionalista*, tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Duarte M.C. e Casseb-Galvão V.C. 2014, *Funcionalismo e ensino: bases teórico-metodológicas para uma sequência didática*, in “Temporis (ação)” 14(1), pp. 69-91.
- Ferreira L.F. 2006, “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes, in “Via Atlântica” 9, pp. 163-183. <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50048>. Consultado em 18 de janeiro de 2023.
- França J. 2018, *Elementos para um debate sobre os brancos e a branquitude no Candomblé: identidades, espaços e responsabilidades*, in “Revista Calundu” 2(2), pp. 55-81.
- Fiorin J.L. e Petter M. (orgs.) 2014, *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*, 2. ed., Contexto. São Paulo.

- Goldberg A. 2006, *Constructions at work: the nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford.
- Halliday M.A.K. 1985, *An introduction to functional grammar*, Edward Arnold, Londres.
- Halliday M.A.K. 1973, *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, Londres.
- Lousada E.G. 2009, *Gêneros textuais e ensino de produção escrita: um caso de ensino do francês em nível universitário*, in “SIGNUM: Est. Ling.” 12(2), pp. 167-184.
- Lucchesi D., Baxter A. e Ribeiro I. (orgs), 2009, *O português afro-brasileiro*, EDUFBA, Salvador.
- Malinowski B. 1923, *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in Ogden C.K. e Richards I. A. (eds.), *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, Harcourt, Brace and Company, New York, pp. 296-336.
- Martelotta M.E., Alonso K.S. 2012, *Funcionalismo, Cognitivismo, e a dinamicidade da língua*, in Sousa E.R. et al. (orgs), *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*, Contexto, São Paulo, pp. 87-151.
- Mulinacci R. 2016, *Não falem português, falem brasileiros. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”*, in Teixeira J. (org.), *O português como língua internacional num mundo global. Problemas e potencialidades*, Edições Húmus, Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, pp. 103-127.
- Neves M.H.M. 1997, *A gramática Funcional*, Martins Fontes, São Paulo.
- Oliveira M.R. e Cezario M.M. 2007, *PCN à luz do funcionalismo linguístico*, in “Linguagem & Ensino” 10 [1], pp. 87-108.
- Ribeiro D. 2017, *O que é: lugar de fala?* Editora Letramento, Belo Horizonte.
- Santos H.T. 2016, *Gramática Sistêmico-Funcional e o Ensino De Língua Portuguesa*, in “Linguagem” 25 [1]. <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/78>.
- Silva A.S. 2018, *O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional*, in Barroso H. (ed.), *O Português na casa do mundo, hoje*, Edições Húmus, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 111-132.
- Silva S.F.M. 2022, *Morfologia do Português Brasileiro em sequência didática no contexto universitário italiano*, tese de Doutorado, Programa de Pós – Graduação em Letras Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Souza F.C.V. 2021, *Por uma didática do português: trajetórias e desafios de uma língua pluricêntrica*, in “QuaderniCIRD” 22, EUT, Trieste, pp. 10-32.
- Tomasello M. 2006, *Construction Grammar for kids*, in “Constructions Journals” Special Volume 1, pp.1-11.
- Zabala A. 1998, *A prática educativa: como ensinar*, trad. Rosa E.F., Artmed, Porto Alegre.