



Westsächsische Hochschule Zwickau
University of Applied Sciences
HOCHSCHULE FÜR MOBILITÄT | UNIVERSITY FOR MOBILITY



Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
Fakultät der Westsächsischen Hochschule Zwickau

15. Deutscher Lusitanistentag Zwickau

Sektion 11:

**Portugiesisch als Weltsprache für das 21. Jahrhundert –
linguistische und kulturelle Voraussetzungen, (fremd-)
sprachenpolitische Implikationen und fachdidaktische
Perspektiven**

Secção temática 11:

**O português como língua mundial para o século XXI:
Pré-requisitos linguísticos e culturais, implicações da
política linguística (estrangeira) e perspectivas
didáticas**

Sektionsleitung / Coordenação: :

Daniel Reimann (Humboldt-Universität zu Berlin) & Gianluca Campos
Sardo (Universität Mainz & Universität des Saarlandes)

Stand / última atualização: 07/09/2023

Sala / Raum PKB 401

Resumos – Abstracts

Daniel Reimann (Humboldt Universität zu Berlin)

4a/Mi, 20/09/2023, 9h15

**Portugiesisch als Schulfach für das 21. Jahrhundert –
zur Entwicklung einer Fachdidaktik Portugiesisch
als Grundlage der Etablierung eines Schulfaches**

Der Beitrag versteht sich als theoretisch-konzeptionelle Grundlegung einer Fachdidaktik Portugiesisch. Er rekapituliert die Kontextbedingungen, Gründe und Notwendigkeit, Portugiesisch als Schulfach in Deutschland einzurichten und erörtert vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fachdidaktik des Portugiesischen, die es in Deutschland bislang beinahe nicht gibt. Vor diesem Hintergrund werden Einblicke in die Entwicklung eines Handbuchs zur Fachdidaktik Portugiesisch gegeben, das eine Einrichtung und Etablierung des Faches als akademische Disziplin an den Universitäten erleichtern soll.

*Gianluca Campos Sardo (Johannes Gutenberg-Universität Mainz
& Universität des Saarlandes)*

4a/Mi, 20/09/2023, 10h

**Angehende Portugiesischlehrkräfte – Eine Interviewstudie zu
Einstellungen von Mainzer Lehramtsstudierenden des
Studienprogramms „Zertifikat über die fachwissenschaftlichen
Voraussetzungen zu Erlangung der Unterrichtserlaubnis in
Portugiesisch“ zum Portugiesischen als Schulfremdsprache**

Seit dem Wintersemester 2022/23 bietet die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) folgende Zusatzqualifikation an: *Zertifikat über die*

fachwissenschaftlichen Voraussetzungen zur Erlangung der Unterrichtserlaubnis in Portugiesisch. Dieses Studienprogramm ist mit der Zielsetzung verbunden, Portugiesischlehrkräfte auszubilden. Es richtet sich an Studierende, die im 3. oder einem höheren Semester in dem Bachelor of Education oder in dem Master of Education an der JGU eingeschrieben sind [nähere Informationen: <https://www.studium.uni-mainz.de/zusatzqualifikation-zertifikat-portugiesisch/>]. Bis zum jetzigen Zeitpunkt haben sich bereits mehrere Studierende für dieses Zertifikat eingeschrieben. Vor diesem Hintergrund stehen in diesem Beitrag folgende Forschungsfragen im Fokus: (1) Welche Motive führen dazu, dass sich die Lehramtsstudierenden für die Portugiesischzusatzqualifikation einschreiben? (2) Welche Einstellungen haben die Mainzer Lehramtsstudierenden zur universitären Portugiesischlehramtsausbildung? (3) Welche Einstellungen haben die Studierenden der Zusatzqualifikation zum Portugiesischen als Schulfremdsprache in Deutschland und (4) wie schätzen sie ihren zukünftigen Werdegang als Portugiesischlehrkraft ein? Um Antworten auf die formulierten Forschungsfragen zu erhalten, wurden insgesamt vier Mainzer Portugiesisch-Lehramtsstudierende des genannten Studienprogramms interviewt. Vorliegender Beitrag soll erste Einblicke der Lehramtsstudierenden zur Portugiesischzusatzqualifikation offenlegen und Verbesserungsvorschläge für die zukünftige Weiterentwicklung des Zertifikats formulieren.

Untersuchungen zum iberoromanischen Tertiärsprachenerwerb deutschsprachiger Lernender

Das Promotionsprojekt lässt sich an der Schnittstelle von Linguistik und Fremdsprachendidaktik verorten. Es sollen hierbei die Besonderheiten bzw. Vorteile untersucht werden, die sich beim Erwerb¹ von Portugiesisch als Tertiärsprache nach Spanisch bei Lernenden mit Deutsch als Erstsprache ergeben.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat seit der Jahrtausendwende eine Vielzahl an Publikationen hervorgebracht, allerdings fehlt es bislang weiterhin an empirischen Untersuchungen. Zu nennen sind für den Erwerb romanischer Sprachen vor allem die Arbeiten von Müller-Lancé (2006), und Mordellet-Roggenbruck (2011); das Portugiesische wird hier allerdings nicht betrachtet.

Die empirischen Untersuchungen meines Projekts sind von einer sich aus der Komplexität der Thematik ergebenden Methodenvielfalt gekennzeichnet und sollen einen Beitrag zum besseren Verständnis von L3-Erwerbsprozessen leisten. In einem ersten Schritt wird ein Aspekt des Spracherwerbs eng verwandter Sprachen beleuchtet, der die rezeptive Sprachkompetenz *Lesen* betrifft. In der Literatur wurde vermehrt auf die Vorteile und teilweise Leichtigkeit hingewiesen, fremdsprachige kurze

¹ Ich verstehe in meiner Arbeit „Erwerb“ als Oberbegriff für alle gesteuerten und ungesteuerten Vorgänge, die zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen dienen. „Lernen“ hingegen beschreibt die besondere Form des Erwerbs in einer gesteuerten Lernsituation (bspw. im Unterricht), wengleich auch hierbei immer ungesteuerte Prozesse mit involviert sind.

Texte sofort lesen zu können, wenn eine eng verwandte Sprache beherrscht wird. Für die konkrete Sprachenkombination dt. – esp. – port. wurde dies meinen Recherchen nach noch nicht erwiesen:

Hypothese 1):

Bei Spanischkompetenzen ab einem mittleren Niveau (mind. B1) können kurze portugiesische Lesetexte in ihren Kernaussagen ohne Instruktion verstanden werden.

Zur Überprüfung dieser Aussage wurde eine fragebogengestützte Untersuchung entwickelt. Spanischstudierenden wird ein aktueller portugiesischer Zeitschriftenartikel präsentiert, der ohne weitere Hilfsmittel bearbeitet werden soll. Die Befragten sollen einerseits gezielte Fragen zum Vokabular beantworten und andererseits die Kernaussagen des Textes in eigenen Worten wiedergeben. Es wird für jede befragte Person möglichst genau das Sprachenprofil erfragt, um alle Sprachkompetenzen berücksichtigen zu können. Für eine bessere Verifizierung der Hypothese (um Zufälle auszuschließen) werden drei verschiedene, in ihrer Länge vergleichbare Texte verwendet.

In einem nächsten Schritt wird der Frage nach der oft genannten gesteigerten Motivation bei L3-Lernenden nachgegangen:

Hypothese 2):

Portugiesischlernende mit Kenntnissen in Spanisch (mindestens A2) verspüren ein höheres Maß an Motivation, das sich aus der Vielzahl an Herleitungsmöglichkeiten ergibt.

Diese Untersuchung nimmt Bezug auf die individuellen Prozesse des Fremdspracherwerbs und wird daher im Rahmen von leitfadengestützten Interviews mit Lernenden sowie Lehrenden

durchgeführt. Ein besonderer Anspruch dieses Teils des Forschungsprojekts ist die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit, die noch immer häufig als Schwachstelle qualitativ ausgerichteter Arbeiten bezeichnet wird. Mithilfe softwaregestützter kategorienbasierter Verfahren zur Datenaufbereitung und -auswertung soll ein möglichst hohes Maß an Transparenz und Objektivierbarkeit dieser subjektiven Daten bewirkt werden.

Literatur in Auswahl

Capucho, Filomena (2007): *Dialogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Catolica Editora.

Europarat (2002): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.

Fäcke, Christiane/ Meißner, Franz-Joseph (eds.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto.

García García, Marta/ Prinz, Manfred/ Reimann, Daniel (eds.) (2020): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.

Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaFnE"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meißner, Franz-Joseph (2016): *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KrM): Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit*, Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek (GiF:online - Giessener Fremdsprachendidaktik:online; 7), DOI: <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-15920>

Méron-Minuth, Sylvie (2018): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2011): *Herausforderung Mehrsprachigkeit: Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch*, Landau, Empirische Pädagogik.
- Müller-Lancé, Johannes (ed.) (2002): *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. = Une tête - plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement*. Aachen: Shaker.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen; Basel: Francke.

Christoph Oliver Mayer (Humboldt-Universität zu Berlin)

4a/Mi, 20/09/2023, 14h45

Interkomprehension auf dem Prüfstand:

Portugiesische Musik verstehen

Anhand des Musikstückes, „Conquistador“, mit dem die Gruppe Da Vinci Portugal 1989 am Grand Prix Eurovision vertritt, wird die Schwierigkeit rezeptiver Interkomprehension aufgezeigt. Das Ergebnis mehrerer Versuche, die Inhalte des Liedes zu verstehen und das gesungene Portugiesisch so zu diskriminieren, dass deutsche Fremdsprachenlernende romanischer Sprachen (Französisch, Italienisch, Spanisch) es verstehen, ist eher ernüchternd. Trotz eines Refrains, der die portugiesischen Kolonien nur aufzählt und trotz eines vermeintlich richtungsweisenden Titels, war es den allermeisten Studierenden nicht möglich, den Sinn zu erfassen, während jugendliche Probanden dies durchaus schafften. Das Beispiel zeigt nicht nur die Notwendigkeit von Vorentlastungen und Scaffolding, sondern stellt auch die rein sprachliche Interkomprehension als solche in Frage. Der Vortrag möchte eine Diskussionsgrundlage

schaffen, um die Voraussetzungen für das Portugiesisch-Lernen im Rahmen deutscher Romanistikstudierender zu erörtern.

Maryia Kirova (Universität Leipzig)

4a/Mi, 20/09/2023, 16h

Portugiesisch als BJJ-Trainingsprache in Deutschland:

Ein kurzer Überblick

Das Brasilianische Jiu-Jitsu (BJJ) ist eine Kampfsportart, die ihren Ursprung in Brasilien hat und zunehmend weltweit an Popularität gewinnt. Internationale BJJ-Praktizierende lernen und verwenden in ihrem Training häufig portugiesische Terminologie, da der Sport starke kulturelle Wurzeln in Brasilien hat und in vielen Fällen unmittelbar von Portugiesisch-Muttersprachlern unterrichtet wird. Dieser Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die Verwendung von Portugiesisch als Trainingsprache im BJJ in Deutschland. Es werden potentielle politische, sprachliche und didaktische Implikationen dieses Trends sowie eventuelle kognitive Vorteile des Erlernens des Portugiesischen durch BJJ-Training diskutiert.

Bibliographie

Marx, I. L./ Gorlick, B./ Bermúdez Briones, M./ Greenberg, D. A. (2021): „Authenticity and identification in Brazilian jiu-jitsu: The role of Portuguese in cultural transmission“, in: *International Journal of Intercultural Relations* 85, 24-33.

Coelho, F./ Ferraz, R. (2018): “Standardization and variations in Brazilian jiu-jitsu: Historical and ethnographic considerations“, in: *International Journal of Humanities and Social Science Research* 6,1, 1-11.

Schena, F./ Mercurio, V./ Castiello, A. (2018): "Foreign language learning through Brazilian jiu- jitsu: A pilot study on cognitive benefits", in: *Journal of Physical Education and Sport* 18, 4, 2005- 2010.

Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto)

4ª/Mi, 20/09/2023, 16h45

Da necessidade de um corpus oral para estudar o português como língua pluricêntrica

Sendo o português uma língua pluricêntrica, o seu ensino, nos diversos estatutos que pode assumir (língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua de herança, língua adicional, etc.) tem de ter em conta essa sua característica essencial. Esse ensino implica que os docentes tenham conhecimentos, mais genéricos ou mais aprofundados, consoante os contextos, dos principais traços linguísticos de cada variedade estabilizada ou em constituição. Por outro lado, exige que haja materiais reais disponíveis para propor atividades aos alunos. Para o desenvolvimento de algumas das competências previstas no ensino do português como língua pluricêntrica, há documentos suficientes. Há textos literários e textos dos *media* online que permitem desenvolver a competência de leitura dos aprendentes, e até ter alguma noção da literatura em português (Ramon 2021). No que toca a instrumentos como gramáticas e dicionários, o Português Europeu e o Português do Brasil têm abundante material de apoio. Mas também já há, para outras variedades em constituição (nomeadamente o Português de Moçambique, de Angola ou de São Tomé e Príncipe), descrições linguísticas de grande utilidade. Quanto à competência oral, é possível treinar a receção de documentos

orais a partir da Internet. Mas, tendo em conta a necessidade de aprofundar a competência variacional recetiva (Reimann & Koch 2019; Meisnitzer 2020), esses documentos não são, por vezes, os ideais. Concretamente no caso dos Palop, a variedade falada nos *media* é, geralmente, muito próxima do português *standard* europeu e difere consideravelmente do português popular, que se fala nas ruas e nas casas da maior parte dos habitantes. Quer do ponto de vista da descrição fonética quer de outros ângulos (lexical, morfossintático, pragmático), parece urgente a constituição de um corpus oral mais ou menos informal, com exemplos de todos os países da CPLP. Assim, defende-se a criação de um corpus com diferentes variáveis de análise: quanto a idade, género, escolaridade e proveniência dos falantes. Estes dados permitiriam descrever o português de diferentes países e regiões do ponto de vista morfológico, sintático, lexical, semântico, pragmático, discursivo e conversacional. Será dado um exemplo, muito breve, a partir das formas de tratamento.

Referências bibliográficas

Meisnitzer, Benjamin (2020): "Interfaces entre didáctica y lingüística: las variedades europea y brasileña del portugués en la didáctica del portugués como lengua extranjera y la competencia variacional receptiva", in: *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*. 25, 185-201.

Ramon, Micaela (2021): "Estante de Autor: Reflexões Em Torno da Definição de Um Cânone Lusógrafo para o Ensino de PLE", in: . Rocha, Nildicéia Aparecida/ Gileno, Rosangela Sanches da Silveira (eds.): *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas, SP: Pontes, 159-177.

Reimann, Daniel/ Koch, Christian (2019): "O Ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na

aula”, in: Koch, Christian/ Reimann, Daniel (eds.): *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr, 9-16.

Lukas Fiedler / Benjamin Meisnitzer (Universität Leipzig)

5a/Do, 21/09/2023, 8h30

O Competência de variedades recetiva:

O Português em Angola (PA) e o Português em Moçambique (PM)

A competência de variedades recetiva em português é fulcral no Ensino do Português como Língua Não-Materna (PLNM). As diferenças fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-pragmáticas, bem como lexicais, não deixam qualquer margem para dúvida de que o Português Europeu e o Português do Brasil têm de ser contemplados como duas variedades de uma língua pluricêntrica (cf. Clyne 1992, Oesterreicher 2001; Pöll 2005), com as suas próprias normas. O ensino do PLNM deve seleccionar uma variedade e permitir aos aprendentes a aquisição de um bom nível linguístico numa das variedades e, uma vez consolidadas as bases, competência recetiva na outra variedade (cf. Meisnitzer 2019). Contudo, e devido à falta de uma norma prescritiva das variedades-padrão emergentes em Angola e Moçambique, faltam as bases para uma abordagem didática das mesmas nas aulas de PLNM, ao mesmo tempo que temos um número razoável de filhos de emigrantes vindos de Angola e Moçambique, que adquirem o português como língua de herança em países europeus, e Angola e Moçambique ganham importância como parceiros económicos estratégicos dos países europeus.

O objetivo da nossa comunicação é, baseado no levantamento de dados empíricos e estudos existentes, apresentar estruturas linguísticas nos diversos níveis da língua, que constituem a respectiva norma em processo de nativização nos respectivos países e propor atividades e exercícios que permitam incluir algumas das mesmas no ensino do PLNM, para fomentar a competência receptiva.

Referências bibliográficas

Clyne, Michael (1992): "Pluricentric Languages – Introduction", in: Clyne, Michael (ed.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin; New York: de Gruyter. 1-9.

Meisnitzer, Benjamin (2019): "O Português como Língua Pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira". In: Koch, Christian/Reimann, Daniel (eds.): *As variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: narr (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung; 14). 19-43.

Oesterreicher, Wulf (2001): "Plurizentrische Sprachkulturen – der Varietätenraum des Spanischen", in: *Romanistisches Jahrbuch* 51, 287-318.

Pöll, Bernhard (2001): "Essai de standardologie comparée: quelques éléments pour une comparaison de l'espagnol et du portugais européens et américains", in: *Revue belge de de philologie et d'histoire*, 79,3, 907-930.

***Karin N. R. Indart (Universidade Nacional Timor Lorosa'e- UTL) /
Rebeca Brunner Indart (Universidade Federal de Paraná – UFPR)***

5ª/Do, 21/09/2023, 9h15

Abordagens teóricas e metodológicas de ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados no Brasil

O tema da comunicação são as abordagens teóricas e pedagógicas de ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados no Brasil. O

Brasil é um destino de refúgio e migração desde o século XIX. Ondas migratória de trabalhadores rurais europeus em busca de melhores condições de vida; refugidos das duas grandes guerras mundiais vindos de todas as partes do mundo e mais recentemente as ondas migratórias de refugiados de Cuba, Haiti, Venezuela, Síria e Ucrânia. Por causa dessa última onda migratória os cursos de língua portuguesa para estrangeiros multiplicaram-se tanto por parte de leigos das ONGs como por parte das universidades brasileiras. Com o tempo surgiram inúmeras parcerias entre as ONGs e os centros de língua das universidades das cidades que mais receberam refugiados com intenção de integrarem-se a sociedade.

São dois os principais conceitos teóricos utilizados no Brasil para o ensino de língua portuguesa para esse fim específico: *Português como língua adicional* (Schlatter/ Gracez 2012) e *Português como língua de acolhimento* (Aunciação 2018). *Português como língua adicional* pretende utilizar a escola e os cursos formais como espaço principal de aprendizagem e refere-se a qualquer língua estrangeira necessária para a vida profissional ou social do aluno. *Português como língua de acolhimento* é um termo utilizado especificamente para o aprendizado de imigrantes e refugiados no Brasil e os cursos têm como objetivo o domínio da língua portuguesa como meio obrigatório de integração à nova sociedade. Essa abordagem tem origem em Portugal (Ançã 2008; Cabete 2010; Grosso 2010).

O propósito dessa comunicação é descrever a abordagem teórica acima e analisar como ela é utilizada na sala de aula. Para esse fim utilizaremos como amostra entrevistas e o material didático produzido por professores de três universidades de regiões diferentes do Brasil que recebem grande número de refugiados e imigrantes e já têm cursos estabelecidos para

esse público-alvo: Universidade Federal de Boa Vista, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Paraná.

Referências bibliográficas

Ançã, Maria Helena (2008): "Língua portuguesa em novos públicos", in: *Saber (e) Educar*, 13, 71-87.

Aunção, Renata Franck Mendonça d (2018): "A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "português como língua de acolhimento"", in: *Revista X [Curitiba]* 13, 1, 35-56,
<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/60341/36627>

Cabete, Marta Alexandra Calado Santos da Silva (2010): *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Grosso, Maria José (2010): "Língua de acolhimento, língua de integração", in: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9, 2, 61-77.

Schlatter, Margarete/ Garcez, Pedro de Moraes (2012): *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.

Rosemari Lorenz Martins (Universidade Feevale)

5ª/Do, 21/09/2023, 10h

Português como Língua de Acolhimento no Brasil

O Brasil é, atualmente, destino de um grande número de migrantes, que buscam uma vida melhor e mais segura do que a que têm em seu país de origem. A inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, todavia, nem sempre é fácil, não só em função de diferenças culturais, mas também por causa da língua. Isso porque saber se comunicar em português é uma condição para a naturalização brasileira, o que é imprescindível para ter

acesso a programas sociais. Além disso, ao se naturalizar, o residente permanente no Brasil não precisará mais solicitar renovação do visto. Para contribuir com a inserção social de imigrantes no Brasil, foi criado, na Universidade Feevale, no Rio Grande do Sul/Brasil, o Centro de Educação em Direitos Humanos — CEDUCA DH. Esse centro oferece, entre outras coisas, o ensino de língua portuguesa para facilitar a comunicação dos participantes e também para qualificá-los para a solicitação da naturalização. O ensino de língua portuguesa nesse contexto difere, no entanto, do que se entende, comumente, como ensino de português como segunda língua ou como língua adicional, motivo pelo qual vem sendo denominado como ensino de português como língua de acolhimento. De modo semelhante, esse mesmo contexto também requer o uso de metodologias diversas, já que os participantes possuem níveis diferentes de conhecimento da língua, primeira língua diferente, faixa etária diferente, nível de escolaridade diverso e culturas diferentes. Ademais, as aulas têm também a finalidade de ampliar e fortalecer as redes sociais (Milroy 1980) dos participantes. Sendo assim, optou-se por uma proposta de ensino baseada em tarefas (Willis/ Willis 2007; Ellis 2022), tendo como prioridade o acolhimento, a compreensão do uso da língua e, especialmente, o desenvolvimento da expressão oral e da consciência pragmática dos migrantes. Buscou-se também focar a produção de sentidos e a comunicação, usando recursos para relacionar a língua em estudo à realidade dos participantes. Avaliando-se a produção oral dos participantes, após um curso de 60 horas, no que tange ao conteúdo apresentado, verificou-se que todos deles foram capazes de usar a língua portuguesa de modo semelhante com a variedade usada na região em que vivem e onde o curso foi realizado. 45% deles apresentaram resultado muito bom, 25% atingiram um nível bom e 35% um nível satisfatório.

Dessa forma, todos foram considerados aptos a se comunicar suficientemente em língua portuguesa e foram aprovados no curso, o que os habilitou a requerer a naturalização brasileira.

Referências bibliográficas

Ellis, Rod (2022): "Task-based language teaching", in: Mohebbi, Hassan/ Coombe, Christine (eds.): *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics: A Reference Guide*. Cham: Springer, 133-136.

Milroy, Lesley (1980): *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.

Willis, Dave/ Willis, Jane (2007): *Task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Karin N. R. Indart (Universidade Nacional Timor Lorosa'e - UNTL)

Natércia M. C. do Rosário (Universidade Federal de Paraná – UFPR)

5ª/ Do, 21/09/2023, 14h

A abordagem comunicativa dos cursos de Português para Fins Específicos do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa

Essa comunicação descreve e analisa os resultados dos cursos de português desenhados para as necessidades específicas dos estudantes de mestrado do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa (PPGP) da Universidade Nacional Timor Loroasa'e (UNTL).

Apesar da língua portuguesa em Timor-Leste ser oficial desde 2002, ainda está gradualmente sendo disseminada, aprendida e assimilada pela geração de jovens adultos. Pela Lei de Bases da Educação e pelos programas do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Cultura o ensino superior e a pós-graduação no país deveria utilizar exclusivamente a língua

portuguesa como língua de ensino, no entanto, até 2021 a comprovação de proficiência nessa língua não era exigida como um dos critérios de admissão aos mestrados do PPGP. Passando o teste de nível ser obrigatório foram criados no próprio PPGP os programas e o material didático para os mestrados em funcionamento: Mestrado em Medicina Tropical e Saúde Comunitária, Mestrado em Estudos da Paz e do Conflito, Mestrado em Desenvolvimento Comunitário e Mestrado em Economia e Gestão Aplicada. Os cursos decorreram entre junho e novembro de 2022 e a aplicação do material didático foi supervisionado e posteriormente avaliado. Na primeira realização de teste de nível de proficiência foram aprovados 95 % dos alunos, comprovando que a abordagem utilizada nos cursos é apropriada para a necessidade dos estudantes de pós-graduação timorenses.

Referências bibliográficas

- Cintra, Anna Maria Marques/ Passarelli, Lílian Maria Ghiuro (2006): "Diagnóstico em contextos de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos", in: SUB-GT Ensino Aprendizagem de Línguas do G.T, Linguística Aplicada no XXI Encontro Nacional da ANPOLL. São Paulo: PUC-SP.
- Leffa, Vilson J. (1988): "Metodologia de Ensino de Línguas", in: Bohn, Hilário I./ Vandresen, Paulino (eds.): *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 211-236.
- Timor-Leste (2008): "Lei nº 14/2008, de 29 de Outubro - Lei de Bases da Educação", in: *Jornal da República*, série nº 40, Díli, Outubro.

**A variação no português brasileiro e seus desafios para o ensino
na área de Português Língua Não Materna**

Uma das ideologias linguísticas mais arraigadas dos tempos modernos é a de que as línguas têm gramáticas estáveis e focalizadas, tanto na mente dos indivíduos quanto na comunidade, e que, com o tempo, o comportamento linguístico das pessoas tende a se tornar homogêneo (Milroy & Milroy, 1991). O termo "culturas monoglósicas" tem sido usado para se referir a sociedades onde esta ideologia é predominante (Del Valle, 2000). Tais culturas monoglósicas sustentam a forma como a maioria das línguas estrangeiras são ensinadas na Europa.

Nesta palestra, apresento dados que destacam a extensão da variação idiossincrática presente no Português brasileiro, tanto na fala de um mesmo falante quanto entre falantes da mesma cidade. Defendo que esta variação não é anormal do ponto de vista linguístico, embora seja considerada atípica em línguas de origem europeia com uma forte tradição escrita e normativa. Defendo que tal variação linguística "normal" tem sido capaz de se desenvolver e florescer no Brasil devido à complexa história da língua portuguesa naquele país e também à forma como o padrão brasileiro foi concebido e implementado.

Também analiso as traduções para o português brasileiro da dublagem e legendagem em vários filmes em inglês. Todos os idiomas mostram discrepâncias entre as duas diferentes traduções, geralmente de natureza léxica e devido a restrições inerentes às diferentes mídias. No entanto, mostro que, no Brasil, as formas utilizadas nas legendas se tornaram radicalmente diferentes daquelas utilizadas nas versões dubladas. A primeira corresponde à norma-padrão, enquanto a segunda reflete mais de perto o uso falado. Minha hipótese é que tal discrepância não apenas destaca a importância da norma-padrão no discurso escrito/planejado no Brasil, mas também reflete uma tolerância à variação linguística não presente em outros países e é indicativa de uma abordagem cultural particularmente não-ocidental da língua (culturas heteroglósicas vs. monoglósicas).

Concluo refletindo sobre os desafios que tal variação apresenta em cenários pedagógicos dentro das culturas monoglósicas, por exemplo, o ensino do português brasileiro na Alemanha.