



# ENSAIOS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Papers in Portuguese  
as a second or foreign language*

Ensino e Aprendizagem do Português  
como Língua Estrangeira: Estudo de  
Caso em um Programa de Ensino  
Superior dos Estados Unidos

Adriana Albuquerque  
Cassia de Abreu  
Cristian Aquino

Número 23

# **-ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO DE CASO EM UM PROGRAMA DE ENSINO SUPERIOR DOS ESTADOS UNIDOS**

Adriana Albuquerque (PUC-Rio)  
[adri@puc-rio.br](mailto:adri@puc-rio.br)

Cássia de Abreu (SDSU)  
[cdeabreu@sdsu.edu](mailto:cdeabreu@sdsu.edu)

Cristian Aquino-Sterling (SDSU)  
[caquino@sdsu.edu](mailto:caquino@sdsu.edu)

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar parte de um projeto, ainda em desenvolvimento, acerca do ensino e da aprendizagem de português brasileiro como segunda língua para estrangeiros (PBL2) e de português brasileiro como língua estrangeira (BPFL). Esse projeto está sendo realizado por duas instituições de ensino superior, uma no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e a outra nos Estados Unidos, na San Diego State University (SDSU). O projeto propõe um objetivo geral, que é realizar um estudo comparativo e colaborativo relativo aos programas de ensino e aprendizagem do português em ambas as instituições, e um conjunto de objetivos específicos concernentes a características idiossincráticas baseadas nas diretrizes metodológicas que norteiam os programas das duas universidades. Apresentamos, aqui, apenas um extrato da pesquisa, que diz respeito ao levantamento e a análise preliminar dos dados realizados na SDSU, a partir de informações fornecidas por estudantes de nível básico e intermediário do português. Esse estudo de caso tem como embasamento teórico, investigações realizadas por Yin (2014), Bartlett & Vavrus (2017) e Figueiredo (2017).

**PALAVRAS-CHAVE:** estudo de caso; português segunda língua; português língua estrangeira

## **TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE AS A FOREIGN/WORLD LANGUAGE: A CASE STUDY OF A UNIVERSITY PROGRAM IN THE UNITED STATES OF AMERICA**

## **ABSTRACT**

This article aims to present part of a project, still under development, on teaching and learning Brazilian Portuguese as a second language for foreigners (PBL2) and Brazilian Portuguese as a foreign language (BPFL). This project is being carried out by two higher education institutions, one in Brazil, at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio), and the other in the United States, at San Diego State University (SDSU). The project has a general objective, which is to carry out a comparative and collaborative study related to

Portuguese teaching and learning programs at embassies, as institutions, and several objectives related to idiosyncratic features applied to the methodological strategies that guide the programs of the two families. Here, we present only a research extract that concerns the survey and a preliminary analysis of data carried out at SDSU, based on data recorded by students of basic and intermediate level of Portuguese. This case study is based, theoretically, on studies carried out for Yin (2014), Bartlett & Vavrus (2017) and Figueiredo (2017).

**KEY WORDS:** case study; Portuguese second language; Portuguese as a foreign language

## **1. Introdução**

O presente trabalho apresenta parte de um estudo de caso realizado em parceria com duas universidades, uma brasileira e uma americana, a saber, respectivamente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e San Diego State University (doravante, PUC-Rio e SDSU respectivamente), na área de ensino e aprendizagem de português a falantes de outras línguas. O escopo geral da pesquisa é propor um estudo comparativo (Bartlett & Vavrus, 2017), tendo como objetivos centrais a observação, a compreensão e a análise da sistemática de projetos teóricos, curriculares e instrucionais adotados pelas universidades citadas em ambiente de ensino e aprendizagem do português do Brasil como língua estrangeira (BPFL) e como segunda língua (BPL2). Contudo, neste artigo, apresentamos, apenas, parte do levantamento de dados e da análise preliminar realizada a partir do corpus referente aos informantes da SDSU. Em trabalhos futuros, apresentaremos a investigação realizada com os informantes PUC-Rio e, na sequência da pesquisa, o estudo comparativo entre os dois programas, concluindo, assim, todo o projeto proposto e aprovado por ambas as instituições.

É importante ressaltar que o processo de desenvolvimento do referido projeto, em nível macro, está sendo realizado por meio de análises de currículos e materiais didáticos, bem como observações de aula e aplicação de questionário a estudantes (como “informantes”, não como “sujeitos” de pesquisa) e a professores locais. O trabalho comparativo e colaborativo final pretende compreender de que modo as instituições de ensino superior desses dois países estão atendendo às diversas necessidades linguísticas e aos diferentes objetivos, em nível pessoal, social e profissional, de seus públicos-alvo, levando em consideração as crenças acerca do ensino e do aprendizado do português brasileiro tanto do ponto de vista dos aprendizes quanto dos professores (Barcelos, 2006). Desse modo, objetiva-se identificar e apresentar algumas implicações envolvidas nas diretrizes metodológicas adotadas no processo de ensino e aprendizagem de PBFL e de PBL2, a fim de contribuir não apenas para melhorar ambos os programas, no Brasil e nos EUA, mas avançar na pesquisa desenvolvida nesse área.

O conceito de estudo de caso adotado na investigação baseia-se em abordagens tradicionais, mais especificamente na definição proposta por Yin (2014, p. 16) quando afirma que

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar evidentes com clareza. Em outras palavras, você gostaria de realizar uma pesquisa por estudo de caso porque quer compreender um caso do mundo real e aceitar que provavelmente este entendimento envolve as condições contextuais importantes pertinentes ao seu caso.

Pelo fato de entendermos o estudo de caso comparativo como uma maneira de ‘liberar’ a cultura, ao buscar conduzir descrições ricas do fenômeno do interesse do pesquisador (Bartlett, L., & Vavrus, F., 2017), a tessitura de nosso projeto propõe, como resultado final, responder as seguintes questões:

- (a) Quais são os dados demográficos e os perfis dos alunos que caracterizam o grupo de aprendizes de BPFL/BPL2 na SDSU e na PUC-Rio? Como eles se comparam?
- (b) Quais princípios teóricos embasam o ensino de BPFL na SDSU e BPL2 na PUC-Rio? Como eles se comparam ao estado de arte do campo?
- (c) Quais estratégias de linguagem instrucional são implementadas na SDSU e na PUC-Rio para ensinar a BPFL/BPL2 a diversos alunos?
- (d) O que podemos aprender comparando abordagens teóricas, curriculares e pedagógicas por meio das fronteiras programáticas e nacionais, a fim de continuar melhorando os programas?
- (e) Quais implicações para o ensino e aprendizagem da BPFL/BPL2 podem ser identificadas como resultado de cada estudo de caso realizado, bem como a partir de uma análise comparativa de ambos os casos? Como essas implicações podem nos ajudar a melhorar nossos respectivos programas locais e a área de BPFL/BPL2 em geral?

Neste artigo, apresentamos, apenas, alguns parâmetros norteadores relativos a um dos objetivos específicos acima relacionados, ou seja, aos dados demográficos e aos perfis dos alunos que caracterizam o grupo de estudantes da SDSU. Esta parte do estudo é concernente à

investigação feita no processo de ensino realizado com os alunos de BPFL dos níveis básico e intermediário da SDSU, a partir de questionários aplicados em duas turmas.

A seguir, fazemos algumas considerações sobre o método da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados e os resultados parciais encontrados.

## **2. Método da pesquisa**

A realização desta pesquisa deu-se sob a forma de um estudo de caso, tendo em vista que este procedimento é bastante técnico e, portanto, mais adequado para responder as perguntas norteadoras do projeto.

O processo de levantamento de dados da pesquisa, como um todo, foi realizado em dois momentos: 1) na PUC-Rio, com a professora da SDSU observando as aulas dos alunos intercambistas do curso intensivo de Português para Estrangeiros (níveis 1, 2, 3 e 4), durante o mês de julho de 2019, e 2) na SDSU, com a professora da PUC-Rio, participando das atividades que abrangem as aulas regulares de alunos de português em duas turmas (nível básico e nível intermediário) durante o mês de setembro de 2019.

Como já afirmamos, acima, este texto apresenta parte do levantamento e da análise de dados apenas dos aprendizes de PBFL da SDSU. Os resultados do estudo relativos aos dados coletados na PUC-Rio, bem como a análise comparativa dos dois programas, serão apresentados em trabalhos futuros.

## **3. Levantamento e análise preliminar de dados: considerações iniciais**

O levantamento e a análise de dados realizados na SDSU, como informamos acima, ocorreram em duas turmas de PBFL: a) uma de português básico (PORT 101) e b) outra de português intermediário (PORT 203). As aulas foram ministradas por uma professora brasileira que está nos EUA há 15 anos. Esta professora, mestre em Educação e atuante na área de PBFL desde 2004, é a mesma que realizou a pesquisa na PUC-Rio.

A pesquisadora da PUC-Rio, doutora em Estudos da Linguagem, especificamente na área de BPL2, e professora de PBL2 há 25 anos, acompanhou, durante três semanas, as atividades desses cursos citados. A disciplina PORT 101, com um total de 9 alunos, tinha aula duas vezes por semana, sendo que cada encontro tinha 2 horas e 20 minutos de duração. Por sua vez, a disciplina PORT 203 contava com 15 alunos, tinha dois encontros semanais, mas a carga horária era de 1 hora e 15 minutos em cada dia.

Em ambas as turmas foi aplicado um questionário a fim de obtermos as seguintes informações dos alunos: idade, país de origem, país de residência, área de estudo, línguas faladas, razões e objetivos para aprender o português, bem como a informação sobre quanto tempo estudava a referida língua.

Todos os estudantes da turma PORT 101 eram originariamente dos Estados Unidos e tinham entre 18 e 26 anos. Por outro lado, em PORT 203, quatro alunos eram do México, um do Chile e dez dos Estados Unidos. A idade desses estudantes variava entre 16 e 24 anos. Da turma PORT 101, tivemos cinco informantes e, da turma PORT 203, quinze.

No que diz respeito às informações sobre as línguas que falam, os grupos apresentaram o seguinte perfil:

### **3.1 Domínio de outras línguas**

Inicialmente, é importante informar que o conceito de primeira língua (L1) aqui adotado diz respeito àquela que se aprende primeiro, e em casa, por meio da vivência com os pais, mas também, muitas vezes, com a língua da comunidade. Ou seja, entendemos, assim, de acordo com Spinassé (2006), que é possível termos mais de uma primeira língua (fato comprovado com uma informante desta pesquisa).

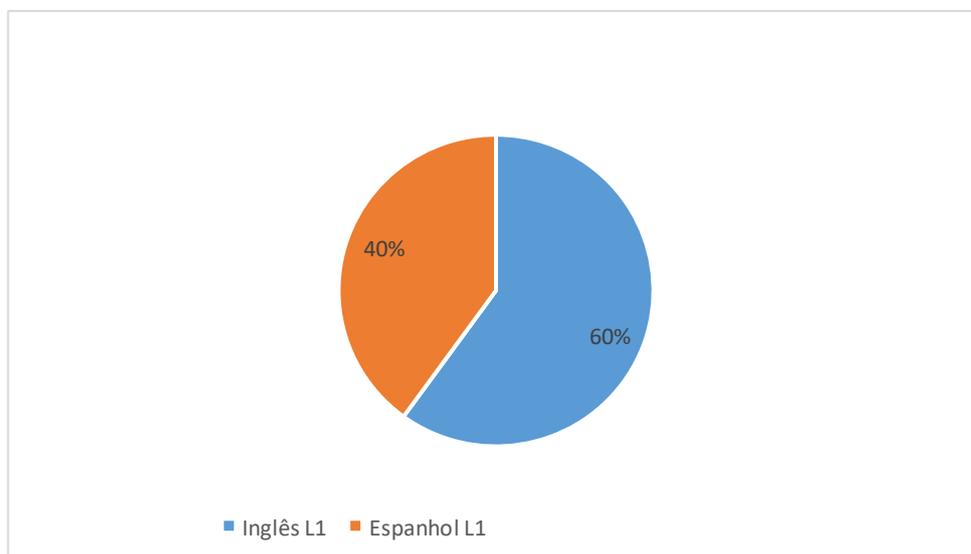
A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

(Spinassé, 2006, p. 5)

Por sua vez, o conceito de segunda língua (terceira, quarta etc) é entendido basicamente como uma não-primeira-língua e que é aprendida sob a necessidade de comunicação, seguida paralelamente, de um processo de socialização. Para que haja um domínio dessas outras línguas a situação precisa ser favorável e ocorrer em um processo de aprendizagem mais intensivo com a língua-alvo de forma que ela se torne importante para a comunicação e para a integração social.

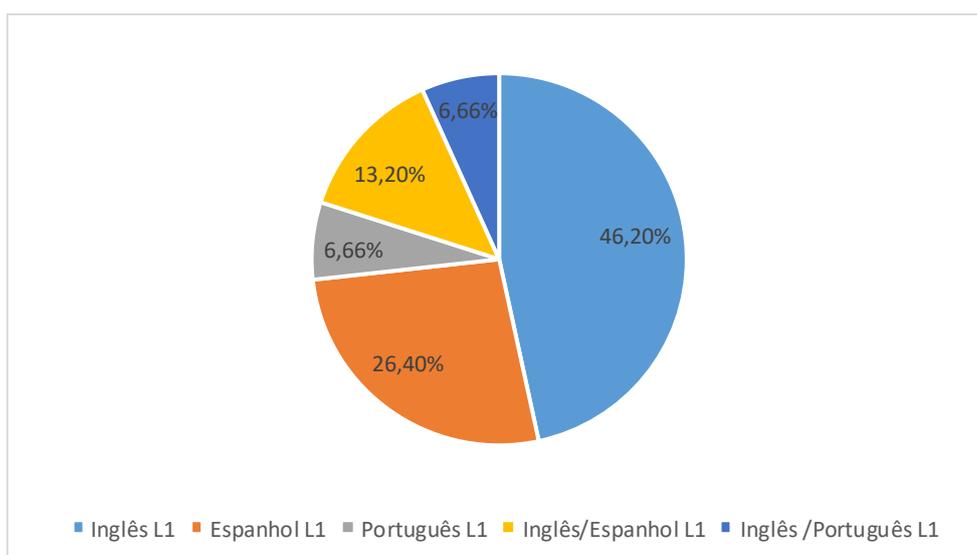
Vejam os percentuais encontrados sobre o domínio dessas línguas nas duas turmas observadas:

**GRÁFICO 1: Língua 1 (L1) – Nível Iniciante**



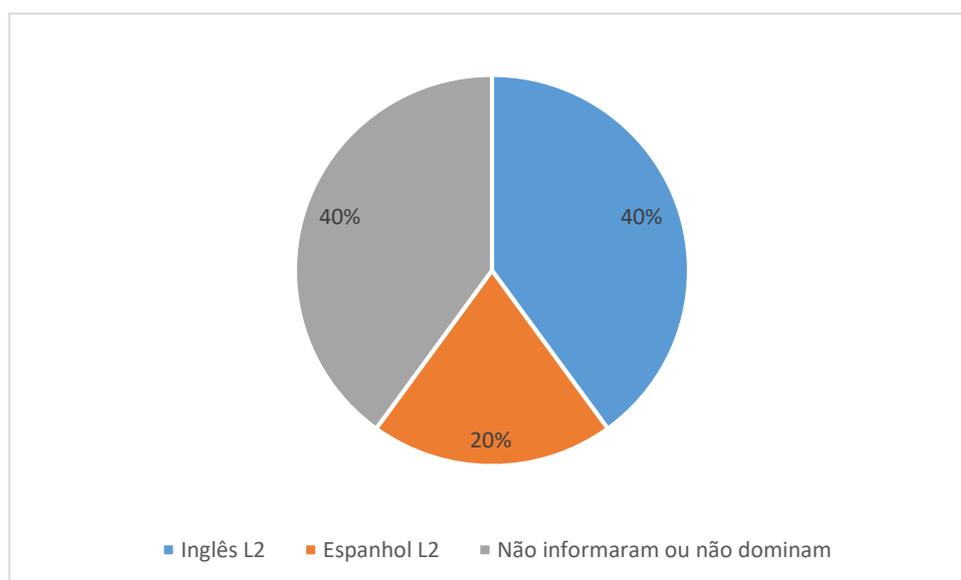
Verificou-se que, deste percentual de alunos que falavam inglês como L1, ou seja, três alunos, apenas um falava espanhol como L2. Este aluno se destacava, visivelmente, nas aulas, demonstrando que a compreensão dos comandos das atividades propostas pela professora era bem mais facilitada.

**GRÁFICO 2: Língua 1 (L1) – Nível Intermediário**



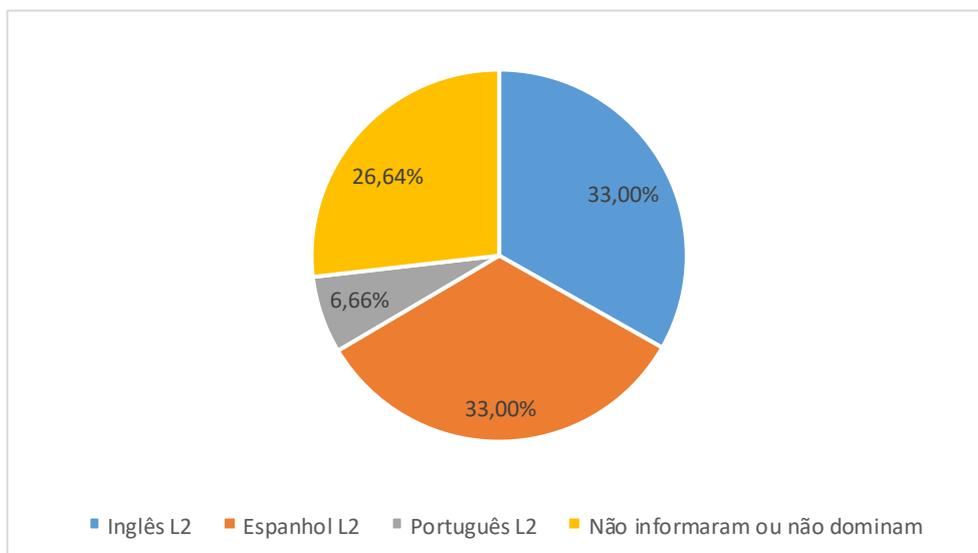
Foi observado que neste grupo (PORT 203), predominantemente de alunos que tinham o inglês como L1, havia uma estudante, filha de brasileiros, que respondeu ao questionário, informando que a L1 dela é o português. Ou seja, os pais falavam apenas português com ela durante a infância, antes de ir para a escola e ser alfabetizada em inglês. Esta aluna compreendia e falava português, mas não escrevia. Por esta razão, matriculou-se na referida disciplina porque acreditava ser o português uma língua importante para a realização de seus estudos sobre a cultura e a história da América Latina. Era evidente a sua facilidade para a compreensão das explicações dadas pela professora, contudo, também ficava explícita a necessidade de esta estudante ter conhecimento das particularidades do português, no âmbito da relação existente entre as escolhas linguísticas e os padrões discursivos e comportamentais esperados em diferentes situações de uso no Brasil.

**GRÁFICO 3: Língua 2 (L2) – Nível Iniciante**



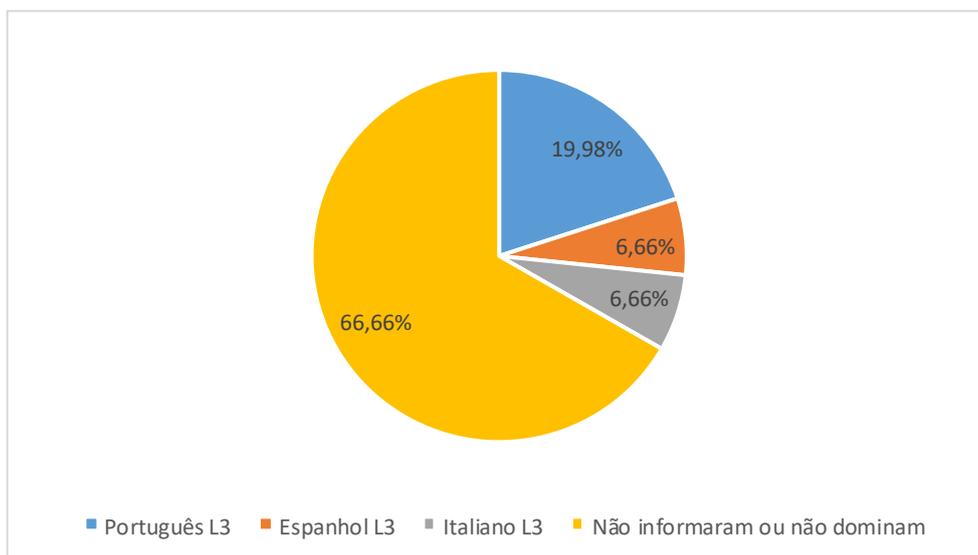
Dos informantes do nível iniciante, o único que apresentou o espanhol como segunda língua tinha bastante dificuldade de compreensão e, muitas vezes, a professora era requisitada para esclarecer dúvidas de vocabulário.

**GRÁFICO 4: Língua 2 (L2) - Nível Intermediário**



No nível intermediário, o português como L2 já aparece, ainda que com um baixo percentual, e o número de informantes que falam o espanhol e o inglês como L2 se iguala.

**GRÁFICO 5: Língua 3 (L3) – Nível Intermediário**



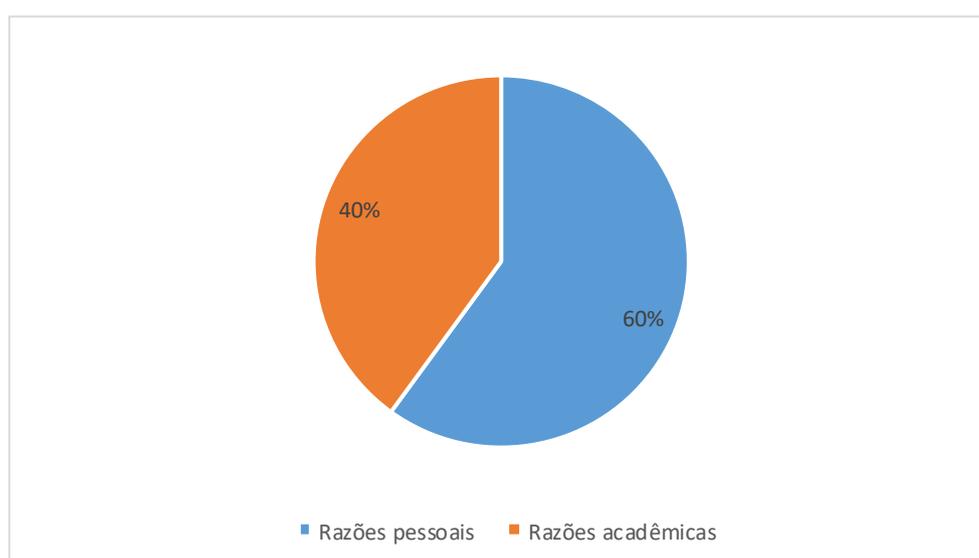
Cabe aqui destacar que nenhum estudante do nível iniciante forneceu informações sobre o conhecimento/domínio de uma L3. O português, nessa turma de nível intermediário, aparece com um expressivo percentual, se comparado ao espanhol e ao italiano. Um outro dado

interessante é que um estudante informou que está aprendendo, não oficialmente, uma quarta língua, o japonês, e um outro afirmou que aprendia o italiano em um curso de extensão.

### 3.2 Razões para estudar português

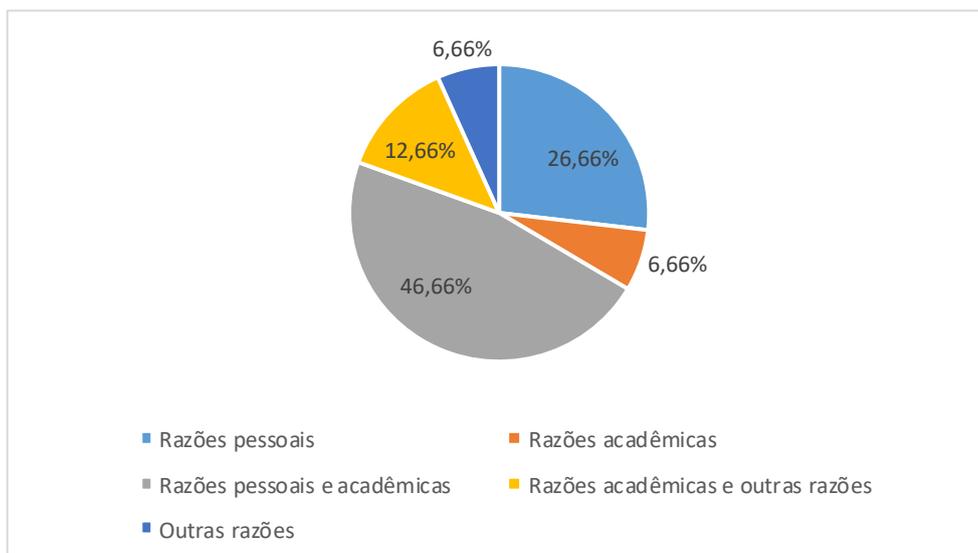
Com relação às razões pelas quais os estudantes escolheram aprender a língua portuguesa, tivemos o seguinte resultado:

**GRÁFICO 6: Nível Iniciante**



Dos estudantes que apresentaram razões pessoais, um afirmou que apenas queria aprender o idioma, outro informou que estudava português porque queria se aproximar de pessoas que falam essa língua e o último aluno disse que tem família nos Açores (país que fala o português como língua oficial). Com relação aos que responderam informando que estudavam português por razões acadêmicas, um afirmou que desejava expandir as habilidades de comunicação e o outro porque uma língua estrangeira era exigida na grade curricular do seu curso de graduação.

**GRÁFICO 7: Nível Intermediário**



Dos alunos que responderam que estudam português por razões pessoais, um afirmou que quer se comunicar melhor com a família brasileira e outro com a família portuguesa; um justificou que era um desafio para ele e um outro porque gostava da América Latina e também porque queria aprender outras línguas.

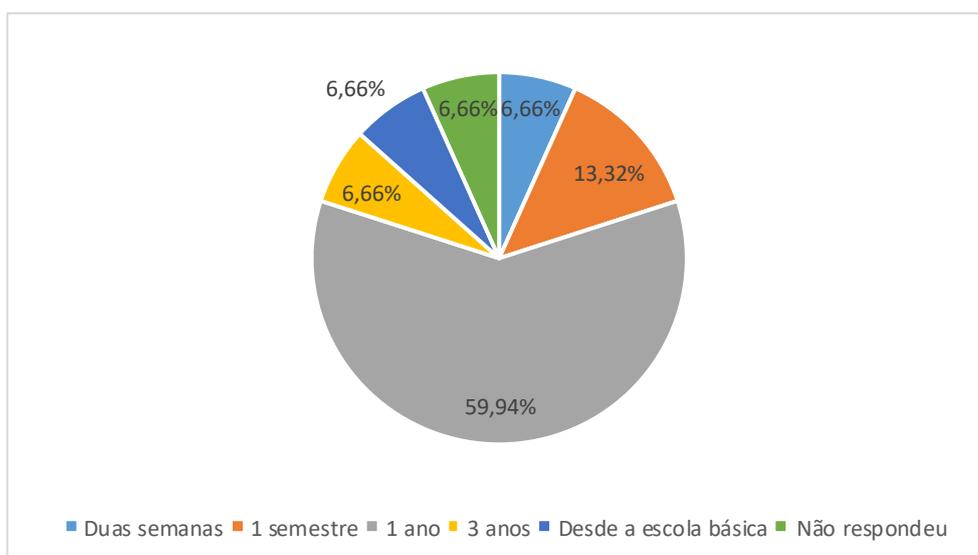
Do grupo que marcou razões pessoais e acadêmicas, três não especificaram as razões pessoais, um informou motivos familiares, outro disse que se interessava pelo Brasil e pelos brasileiros, outro porque considerava a língua linda e o último porque queria melhorar seu domínio da língua. Sobre as razões acadêmicas, dois alunos não justificaram e os demais afirmaram que se matricularam em português porque o curso da graduação exigia uma língua estrangeira.

O estudante que marcou apenas razões acadêmicas afirmou que queria se tornar capaz de se comunicar bem com os falantes da língua. Os dois alunos que marcaram razões acadêmicas e outras razões justificaram a obrigatoriedade de se matricular em uma língua estrangeira, mas afirmaram que amavam a cultura brasileira e que esta parecia ser muito clara e verdadeira. Por fim, o estudante que marcou apenas “outras razões” afirmou que queria aprender mais um idioma; é importante ressaltar que este aluno informou que falava inglês como L1 e espanhol e italiano como L2 e L3 respectivamente.

### 3.3 Período de tempo estudando português

No que tange à pergunta sobre quanto tempo eles estudavam português, todos os alunos do nível iniciante informaram que nunca tinham estudado oficialmente o português; eles estavam iniciando o curso havia duas semanas. Com relação aos alunos do nível intermediário, tivemos o seguinte resultado:

**GRÁFICO 8: Nível Intermediário**

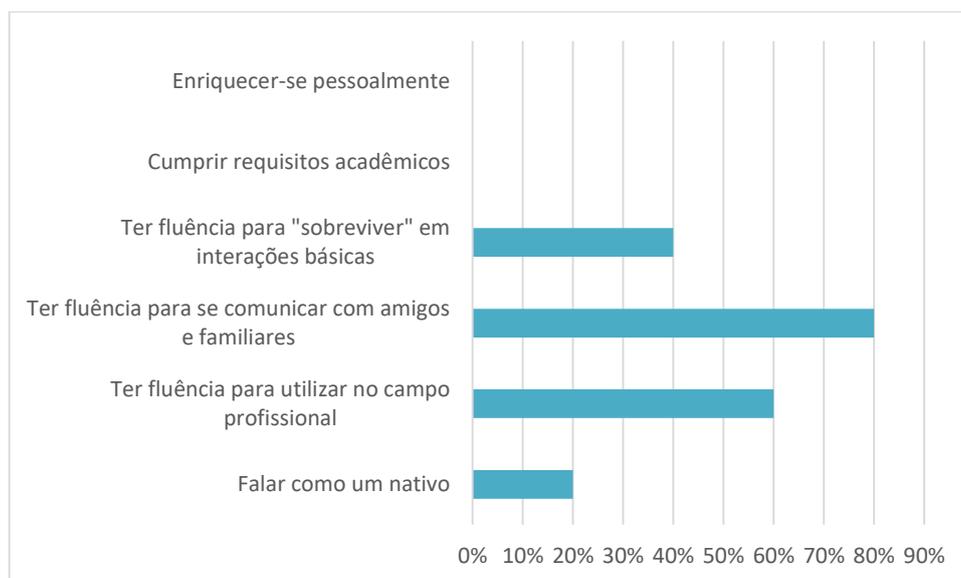


O estudante que estudava português havia apenas duas semanas corresponde ao informante que tem o português como L1 (fala, compreende, mas não escreve). Por sua vez, o estudante que estava estudando português havia 3 anos informou também que já estudava o referido idioma informalmente havia mais de 10 anos.

### 3.4 Objetivos para aprender português

Com relação aos objetivos específicos para se aprender o PBFL, o questionário permitiu que os alunos marcassem diferentes opções sugeridas pelos pesquisadores. Por esta razão, consideramos que a estrutura gráfica escolhida a seguir, para apresentar os dados dessa categoria de análise, melhor demonstra os percentuais encontrados.

**GRÁFICO 9: Nível Iniciante**



**GRÁFICO 10: Nível Intermediário**



É interessante observar que os objetivos que tiveram maior percentual dizem respeito a questões mais subjetivas, pessoais, do que acadêmicas e/ou profissionais. A maioria dos informantes do nível iniciante objetivava ter fluência para se comunicar com amigos e familiares. Por sua vez, o maior percentual de informantes do nível intermediário pretendia falar como um nativo; ou seja dominar todas as peculiaridades da língua para interagir em quaisquer contextos e não apenas no mundo acadêmico ou profissional.

#### **4. Resultados parciais**

Nesta primeira abordagem dos dados coletados na SDSU, foi possível verificar que todos os estudantes PBFL já possuíam, pelo menos uma L2, e que a língua espanhola foi predominante em todas as respostas apresentadas sobre o domínio de línguas.

Observou-se também que as razões e os objetivos indicados pelos informantes tendem a se concentrar em aspectos, sobretudo, pessoais ou acadêmicos/pessoais. Este dado é de extrema importância para nosso estudo, tendo em vista que já nos é possível vislumbrar a natureza das crenças desses estudantes que buscam aprender o português em um contexto de não-imersão, de não proximidade direta com os falantes nativos da língua. Esses aspectos informados apontam para a necessidade de se observar as influências que essas crenças têm no processo de aprendizagem da língua, dando-nos uma diretriz mais sólida sobre a construção dos pilares que envolvem as nossas práticas pedagógicas. Essas influências exercem papel fundamental no comportamento, na motivação e nas ações dos aprendizes e direcionam (ou deveriam direcionar) o professor de uma língua Outra, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem se constrói mediante as experiências de vida de todos os envolvidos.

Neste processo, é preciso levar em consideração diferentes fatores, tais como: a) as estratégias utilizadas pelo professor e a compreensão de suas ações pelos aprendizes; b) o olhar atento do professor para as crenças que podem gerar ansiedades de muitos alunos sobre a dificuldade de se aprender uma língua estrangeira; c) a necessidade de uso e adequação de diferentes métodos de ensino de acordo com o seu público-alvo; e, entre outros possíveis fatores, d) a resignificação das crenças estabelecidas pelos professores de língua sobre a necessidade de não se escolher uma única diretriz metodológica para todos os grupos de aprendizes.

Se houver uma maior convergência entre as crenças dos alunos e dos professores, conseqüentemente, haverá uma potencial motivação para se atingir os objetivos pedagógicos de ambas as partes. Se pensarmos na possibilidade de estes informantes estudarem português no Brasil, crenças do tipo “o português do Brasil é mais bonito, mas é errado”, “o português do Rio de Janeiro tem muito sotaque” ou ainda que “o português é uma língua difícil” podem e devem ser reconstruídas, discutidas e abordadas abertamente, sem imposição de ideias preconcebidas. É importante entender que as crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

(BARCELOS, 2006, p.18)

Realizar, portanto, estudos que possam mapear o perfil dos estudantes estrangeiros que escolhem o português do Brasil para estudar, comparar as diretrizes metodológicas de programas diferenciados e fornecer subsídios que contribuam para um melhor desempenho dos profissionais que trabalham na área de PBL2 e PBFL é uma tarefa necessária e muito promissora no âmbito das pesquisas acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem de português.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BARTLETT, L., & Vavrus, F. Estudos de casos comparados. *Educação & Realidade*. 42(3), 899-918. In: **Educação e Realidade**. Educ. Real. vol.42, no.3 Porto Alegre, jul./set., 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000300899&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#fn2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000300899&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#fn2). Acesso em: 17/12/2019.

FIGUEIREDO, S. **Learning Portuguese as a second language**. Switzerland: Springer, 2017.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: **Revista Contingentia**, vol. 1, p. 01–10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144>>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

YIN, R. **Case study research: Design and methods.** (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.