

O caleidoscópio pluricêntrico: um estudo de caso de corpora em português língua crítica e variantes lusófonas /

The pluricentric kaleidoscope: a corpora-based case study on Portuguese Critical Language and Lusophone varieties

*Sílvia Ramos-Sollai**

Sílvia Sollai é uma profissional no ensino e na elaboração curricular de inglês, português, italiano e francês como línguas estrangeira ou segunda no Brasil, Itália e França. Nos EUA, Sílvia ministrou cursos universitários, incluindo Português Intensivo para Falantes de Espanhol, Português Intermediário e Avançado de Leitura e Produção Escrita na Florida State University e na Florida Mechanical and Agricultural University. Sílvia também trabalhou tanto como especialista curricular de PLE para níveis fundamental e médio e como coordenadora do projeto Portuguese Acquisition Linkages (PAL), uma iniciativa do Portuguese Flagship Program da Universidade da Geórgia em colaboração com escolas, faculdades comunitárias, organização de professores, além do Departamento de Educação dos EUA e Consulados Brasileiros a fim de localizar e promover o ensino da língua portuguesa desde programas de imersão na educação infantil até a universidade, focando principalmente em parâmetros, instrução e avaliação.

 <https://orcid.org/0000-0002-7936-4565>

Recebido: 05 out. 2020. **Aprovado:** 05 nov. 2020.

Como citar este artigo:

RAMOS-SOLLAI, Sílvia. O caleidoscópio pluricêntrico: um estudo de caso de corpora em português língua crítica e variantes lusófonas. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 58-75, out. 2020.

RESUMO

Enquanto o pluricentrismo vem se tornando um componente central no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), há um debate paralelo sobre a representação de vozes periféricas para línguas críticas, especialmente no que tange a competência global. Ou seja, a literatura pertinente demonstra que línguas menos comumente ensinadas nos Estados Unidos, como PLE e suas variantes lusófonas, devem ser inclusivas e equilibradas com habilidade intercultural e holística relacionável (NUGENT; SLATER, 2017). Este estudo explora como o acesso à autenticidade, fonte inalterada e integral, na Internet reflete a natureza pluricêntrica do português. A triangulação de dados oriundos de vídeos revela uma deficiência decrescente na formação do professor, desde a definição do público-alvo até o alinhamento do conteúdo instrucional. Os resultados também confirmam as descobertas e implicações que apontam para a necessidade de medidas além do nível distrital para que o português seja reconhecido como língua para comunicação internacional (MENDES, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Pluricentrismo; Línguas críticas; Competência global; Habilidade intercultural e holística relacionável; Autenticidade.

*

 silviasollai@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i4.1943>

ABSTRACT

While pluricentrism has become an increasingly central component of Portuguese Foreign Language Education, there is an ongoing debate around the representation of peripheral voices for critical languages, especially in regard to global competence purposes. In other words, pertaining literature informs that less commonly taught languages in the US, as the case of Portuguese and Lusophone varieties, ought to be inclusive and balanced in a holistic intercultural relatability (NUGENT; SLATER, 2017). The present study explores how the access to authenticity, namely unaltered or unabridged resource, on the Internet reflects the pluricentric nature of the Portuguese language. Data triangulation from video realia reveals there is a top-down lack of instruction capacity building, starting at defining target audience and moving onto content alignment. The results also confirm research findings and implications that further measures are needed beyond district level so that Portuguese is treated as a language for international communication (MENDES, 2014).

KEYWORDS: Pluricentrism; Critical languages; Global competence; Holistic intercultural relatability; Authenticity.

1 O Panorama da Educação de Línguas Essenciais nos Estados Unidos

O Português é considerado língua de comunicação internacional no âmbito educacional multilíngue e multicultural (DA SILVA, 2014; MENDES, 2014; REIS, 2015; SOARES DA SILVA, 2010). No entanto, há quem questione o porque do português em primeiro lugar. Por um lado, os Estados Unidos têm uma comunidade lusófona e de alunos falantes por herança em crescimento constante, uma vez que se trata da língua oficial de nove países e duas regiões com rápida expansão política e econômica e conta com mais de 270 milhões de falantes (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial, além da ilha de Goa na Índia e a região autónoma de Macau na China).

Por outro lado, o português é denominado língua crítica e menos comumente ensinada de acordo com alguns órgãos norte-americanos. Em suma, a demanda por cidadãos norte americanos com proficiência em português ou fluência semelhante ao falante nativo e ocupando posições estratégicas em agências governamentais, tais como o Peace Corps, o Federal Bureau of Investigation (FBI), a US Agency for Global Media e a US International Trade Commission, é maior do que a oferta (EISEN, 2014; SOLLAI; PARMA, 2018).

O conceito de línguas críticas foi originalmente introduzido pelo Departamento do Estado dos Estados Unidos, maior fomentador de bolsas de estudo, fundos e outros recursos voltados para o aprendizado de línguas essenciais por cidadãos norte-americanos. Línguas essenciais são idiomas-chaves no atendimento às necessidades diplomáticas, de defesa e econômicas do país. Assim, a lista que define a política linguística para a estratégia de defesa varia de acordo com os cenários e outros aspectos políticos relacionados.



Atualmente, o interesse pelo português é significativo o suficiente para que fundos federais e estaduais sejam alocados como garantia da sustentabilidade de programas de imersão inglês-português, acampamentos de verão em português para todas as idades (graduandos, graduados, e aspirantes a funcionários federais), e fomentar a investigação em pluricentrismo português (RAMOS SOLLAI, ALVIM, BIANCONI; PARMA, 2018).

O prêmio Boren, as Bolsas de Estudos em Línguas e Áreas Estrangeiras (FLAS), a lei do Título VIII, a Bolsa de Estudos Críticos de Idiomas (CLS) para Iniciativas de Segurança de Idiomas (NSLI) são exemplos de financiamento para aqueles que buscam oportunidades de imersão no ensino de idiomas. Assim, a exposição às variantes existentes não é um desvio da norma, mas uma conscientização crescente da importância do pluricentrismo ou pluricentricidade (BAXTER, 1992). Indubitavelmente, a iniciativa de ensino de línguas mais relevante para o português no panorama atual dos EUA é o Flagship, intercâmbio com duração de um ano. Com objetivo principal de adquirir proficiência e estágio no país da língua crítica, o aluno desenvolve a sua capacitação linguística e profissional diariamente (NUGENT; SLATER, 2017).

A sinalização da demanda por cursos de português que formem cidadãos globais pode denunciar a escassez de fontes de informação instrucional e justificar a necessidade de ampliação do mercado editorial de PLE nos EUA (BATORÉO, 2014; BATEMAN, 2014; JOUËT-PASTRÉ, 2011). Afinal, apesar do ritmo acelerado na troca informacional atual, o acesso a políticas linguísticas e ao conhecimento das variantes do português ainda é muito restrito. As práticas instrucionais ainda não garantem o equilíbrio de todas as vozes lusófonas, muito menos a manutenção da cultura lusófona fora do âmbito escolar. Analogicamente, Luedi (2012) explica que o francês não é um bloco monolítico em termos de práticas e normas. De fato, Luedi (2012) se refere a um movimento contrário de padronização coexistente, ainda que seja percebido de cima para baixo, ou seja, hierarquicamente.

O pluricentrismo defende a visão de uma representação equilibrada da língua portuguesa e da cultura lusófona, em que todas as suas variantes são igualmente válidas. Este estudo examina se os antecedentes históricos e as funções dentro de cada nação, Estado e / ou região estão inseridos num corpus aplicado à Abordagem da Língua Mundial de vanguarda, uma vez que essa promove a aquisição da língua intercultural para a cidadania global (ACTFL, 2012; ENGEL; FUNDALINSKI; CANNON, 2016).



Estudiosos do pluricentrismo afirmam que o estudo contemporâneo da língua portuguesa e da cultura lusófona carrega consigo uma agenda política e ideológica, e portanto se faz responsável por equilibrar todos os seus mundos (MENDES, 2014).

A saber, nenhuma investigação sistemática ou exploração narrativa lançou mão do pluricentrismo da língua portuguesa num movimento circular entre ensino, aprendizagem e conteúdo. Este estudo, no entanto, não pretende ser exaustivo, já que os campos de Aquisição de Línguas Estrangeiras e de Segunda Língua, Linguística, Estudos Culturais e Aprendizagem e Cognição estão em constante reconfiguração e funcionam como uma rede interdisciplinar de línguas e culturas concentradas em mais de um centro, ou com várias versões padronizadas. A questão abrangente deste estudo é quão inclusivo é o conteúdo pluricêntrico do português nas escolas dos EUA hoje?

Há um número relativamente expressivo de estudos focados nas diversas modalidades de ensino de português nos EUA. Por exemplo, enquanto Brito (2015) pesquisa gênero interlinguístico, Osborne (2017) explora o alinhamento do conteúdo em filmes. No entanto, não há um sistemático que averigue dados não tratados a fim de codificar, interpretar e representar vozes periféricas durante as fases iniciais da aquisição de língua estrangeira, principalmente no que tange competência global e relação intercultural.

2 Suposições teóricas

Alguns estudiosos afirmam que o termo língua pluricêntrica foi introduzido por sociolinguistas russos e alemães no final da década de 1950, que demonstraram como a evolução de uma língua é marcada por diferenças de prestígio de acordo com seus cenários políticos e culturais contingentes (BARTORÉO, 2014; SOARES DA SILVA, 2010). Reis (2015) indica que o conceito língua pluricêntrica foi se transformando para englobar mais que territórios. À medida que os centros também se expandiram para as comunidades linguísticas, a necessidade de associar o termo pluricentrismo a um território físico foi sendo deixada de lado. Um exemplo é malaiano, língua historicamente reconhecida com duas formas escritas. Ainda assim, uma língua pluricêntrica, de alguma forma, gira em torno da noção dicotômica de variante em relação a uma língua padrão (AMMON, 2005).



Muhr (2012) descreve uma língua monocêntrica como aquela que recebe um nome próprio e uma única regra linguística. Além disso, uma língua é monocêntrica se representa uma nação específica (e vice-versa, se uma nação representa uma língua), com valor simbólico e apelo incomensuráveis. Muhr (2012) explica que falantes de uma língua monocêntrica tendem a rejeitar qualquer movimento que coloque em risco a unidade linguística e identitária dessa nação centralista em sua visão.

Diante disso, é viável classificar o português como uma língua pluricêntrica, uma vez que seus diversos blocos no mundo têm suas unidades identitárias, ainda que, num determinado momento tenham sentido a necessidade de criar entes definidores de políticas linguísticas institucionais. Por exemplo, a própria constituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é uma atividade política que visa apoiar esta ideia de unidade na heterogeneidade. Da mesma forma, a organização com os seis Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) é uma iniciativa interestadual para preservar a cultura lusófona pós-colonial e os legados da educação portuguesa pluricêntrica (MITTELSTADT, SCHOFFEN; SCHLATTER, 2019; CAHEN, 2003; MACQUEEN, 2003).

Pesquisadores, como Batoréo (2014), Da Silva; Gunnewiek (1992) e Mendes (2015) já demonstraram preocupação com a implausibilidade em traçar um plano de acesso sustentável para a inclusão de todas as representações das variantes do português no material didático da América do Sul com o Brasil; Europa com Portugal; África com Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial; Ásia com Macau, Goa, e Índia; e Oceania com Timor Leste. Esse impasse é apontado por duas razões principais: as variações e variantes do português dentro de cada um desses países ou regiões se desdobram em inúmeros outras, e seus status em cada um desses países ou regiões também moldam o próprio pluricentrismo.

Em outras palavras, as variantes podem ser transcontinentais e transnacionais; ou seja, há diferenças linguísticas entre os diferentes membros da CPLP e dentro dos próprios países, respetivamente. O Brasil, por exemplo, é linguisticamente heterogêneo (MOREIRA; SILVA, 2013). De acordo com Zoppi Fontana; Diniz (2008), o processo de construção de uma unidade gramatical para a língua portuguesa brasileira também integra o processo de geração de uma língua nacional. Como resultado, esse processo de construção do imaginário de unidade linguística ajudou a criar o sentimento de pertencimento, uma nação com uma única língua como parte da identidade brasileira (MOREIRA E SILVA, 2013).



Além disso, existem inúmeras variantes dialetais dentro do território brasileiro, assim como em qualquer outro território geográfico pluricêntrico lusófono ou cenários políticos, educacionais e culturais contingentes. Afinal, é preciso levar em conta as variantes internas, diferenças dialetais, processos de (des) colonização, antecedentes históricos, culturas e subculturas com as quais cada variante foi exposta ao longo de sua consolidação (MITTELSTADT, SCHOFFEN; SCHLATTER, 2019). Muhr (2012) reitera esse dado com a sua visão de que o pluricentrismo linguístico se desenvolve de diferentes maneiras.

Segundo Muhr (2012), há línguas pluricêntricas sem território ou reconhecimento oficial. Nesta fase de desenvolvimento, há uma distância linguística entre as variantes e uma forte consciência de identidade nacional e étnica. Há ainda línguas pluricêntricas com variantes aguardando reconhecimento. Apesar de suas grandes comunidades, essas línguas não detêm nem mesmo o status de língua minoritária. Um terceiro caso descrito por Muhr (2012) e enfatizado por Batoréo (2014) é a língua pluricêntrica sem um estatuto formal adequado. Outro exemplo é uma língua em que sua pluricentricidade é negada pela forma de variante dominante (BATORÉO, 2014; MUHR, 2012). Algumas variantes linguísticas não dominantes são fiscalizadas na educação, mas não ocupam espaço suficiente no currículo escolar (BATORÉO, 2014).

A língua portuguesa enquadra-se nas categorias de línguas cuja pluricentricidade é deliberadamente praticada por falantes de uma variante nacional com pronúncia, léxico específicos e línguas em que uma variante não dominante é ensinada nas escolas, enquanto as suas outras pluricentralidades são na sua maioria ignoradas ou marginalizadas. Por fim, a pluricentricidade também se desenvolve em línguas em que seu status pluricêntrico é reconhecido por uma variante padrão na medida em que suas características linguísticas são codificadas, inseridas em dicionários e reconhecidas em livros de referência (BAXTER, 1992; CLYNE, 1992; MUHR, 2015).

2.1 Representatividade pluricêntrica e acesso à autenticidade

O conteúdo de português pluricêntrico nos Estados Unidos tende a seguir duas vertentes principais: Portugal e Brasil. Enquanto portugueses e açorianos concentram-se principalmente na região da Nova Inglaterra (Massachusetts, Rhode Island, Connecticut) e no estado da Califórnia; brasileiros são numericamente mais presentes nos estados da Flórida e Geórgia. Há muito pouca informação sobre a representação lusófona de África, Macau e Goa no mercado editorial ou



educacional dos EUA. Geograficamente falando, isso tem uma repercussão negativa na imagem da lusofonia. Baxter (1992) aponta um fortalecimento galego-português que vai além da América do Norte.

Mendes (2014) delinea desafios e tendências que permeiam o debate contemporâneo em torno do desenvolvimento profissional, da formação vocacional, e do material didático para o ensino do Português como Segunda Língua, Adicional ou Estrangeira. O mesmo autor relaciona quatro grandes desafios para as instituições em uma agenda multicêntrica: informacional, profissional, social e político.

No que se refere à informação, o fluxo, a produção e o compartilhamento devem ser responsáveis pela difusão do conhecimento nos ambientes educacionais. Os desafios profissionais incluem a ausência de uma abordagem multidisciplinar e de uma preparação pragmática, como a falta de formação de professores para o português pluricêntrico. No âmbito social e político, os desafios são a promoção e o acesso a uma educação acolhedora e indiscriminada para todos, com importância equivalente e destacada nas políticas de língua francesa, por exemplo (SANTOS, 2016; ZAMPIERI; GEBRE, 2012).

Mendes (2014) destaca que as tendências educacionais atuais enfocam a memória social como técnica de problematização e relacionamento intercultural. Desnecessário dizer que a memória social vem de uma comparação entre o grupo ao qual pertencemos e o grupo dos outros. Toda memória social está em permanente reconstrução. Cabecinhas (2015) acrescenta que a memória social é enviesada e seletiva, pois não é neutra, podendo conter caricaturas generalizadas. Koury (2010) acrescenta a noção de que a memória social depende do pertencimento - um sentido de identificação que une diversos indivíduos por meio de valores, medos e aspirações coletivas, mas que podem ser relatados de forma diferente, pois cada pessoa tem o seu repertório. Assim, a memória social pode favorecer tanto a diversidade do pluricentrismo quanto leituras estereotipadas.

Num estudo comparativo sobre livros didáticos para o público de Português de Língua Estrangeira na França, Valdez (2011) nos alerta sobre a importância de desconstruir estereótipos em sala de aula, especialmente quando informações conflitantes de memória social são repassadas de gerações anteriores para falantes por herança, e a fonte responsável se depara com conteúdos linguísticos e culturais divergentes dos seus devido a uma lacuna no contexto, no repertório e/ou na experiência com o mundo lusófono.

Historicamente, a memória social possui elementos de relevância, justificativa e mobilização que podem ser atribuídos a vários grupos sociais paralelos ou hierárquicos, mas não necessariamente a níveis transnacionais. Uma analogia seria a mobilização para uma ação coletiva e não para a adesão apreciativa. A celebração de um feriado nacional, por exemplo, tem analogia em sua própria narrativa circulando de geração em geração e projetando identidade social, mas isso nem sempre significa reconhecer a uniformidade dentro de um determinado grupo (CABECINHAS, 2015).

Santos (2016) aponta que uma língua, para o bem ou para o mal, está associada a uma consciência nacional e a circunstâncias históricas. No caso do português, na perspectiva do pluricentrismo, se as suas periferias são voláteis, é inegável que uma língua com várias versões-padrão em várias normas nacionais codificadas não terá identidades de locutor homogêneas. Portanto, o debate da crítica decorre sobre as dificuldades em representar a heterogeneidade (ZAMPIERI; GEBRE, 2012).

Vários autores criticam a falta de representatividade dos países de língua portuguesa na interação cotidiana e na educação, pelo qual se comprometem a promover uma continuidade entre língua-cultura em que as suas matrizes ideológicas, identitárias e culturais reforcem a tolerância à ambiguidade (GOGLIA; ALFONSO, 2016; MENDES, 2015; OLIVEIRA, 2013). Nessa linha, este estudo propõe a análise de amostras autênticas destinadas ao ensino como fontes de informação sobre as tendências e implicações relevantes.

3 O presente estudo

Considerando que a vivência de outra cultura pode potencializar a aquisição da língua estrangeira, este estudo analisa como as entrevistas com falantes nativos de português de dez países em um site abordam a pluricentricidade com base em dois pilares: autenticidade do *video realia* e competência global. Para tanto, autenticidade aqui é definida como correspondente a todo e qualquer texto inalterado ou integral, destinado a falantes nativos, conforme proposto por Gilmore (2007) em sua pesquisa sobre autenticidade no ensino de línguas estrangeiras; e a competência global compreende a investigação do mundo além do ambiente, o reconhecimento das perspectivas dos outros, a comunicação eficaz com públicos diversos e ações com o objetivo de promover a melhoria da vida coletiva (CLTA, 2019).



Este estudo reúne dados originais de onze entrevistas em vídeo (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor Leste, Guiné Equatorial, a região semi-autônoma de Macau na China, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Goa na Índia) concedidas aos canais de notícias sobre a língua portuguesa para analisar os *corpora* em quatro fases: gestão dos dados não tratados (transcrição literal); codificação de dados (memorando; anotações); interpretação de dados (triangulação); e representação de dados (análise).

Codificar é uma aplicação não arbitrária de nomes a passagens de texto. Os códigos surgem inerente e verticalmente das perguntas como abrangentes (termos guarda-chuva). As respostas puxam os códigos axiais verticalmente para estabelecer padrões entre eles. Memorando é o ato de registrar notas reflexivas dos dados como codificador e analista de dados a fim de controlar os conceitos pré-estabelecidos do pesquisador. Esses memorandos sustentam o controle dos vieses da pesquisa, pois contribuem substancialmente para o processo de pesquisa qualitativa e seus protocolos de credibilidade, sinônimo de validade na pesquisa quantitativa. A triangulação de dados é um conjunto de estratégias que inclui a revisão da literatura detalhada, os pressupostos deste estudo qualitativo e os procedimentos de coleta de dados (CRESWELL, 2013; JOHNSON; CHRISTENSEN, 2008).

3.1 Desenho metodológico

Tendo em vista a visão de Mendes (2015) de que a língua portuguesa é representada por muitas línguas-culturas por ser portadora de diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais, olhamos para a extensão da inclusão de representatividade numa comparação metalinguística em sala de aula de língua portuguesa para estrangeiros, onde tempo, limitação do idioma dos aprendizes, e questões curriculares estão em jogo.

Em outras palavras, os códigos abrangentes (guarda-chuva) e os códigos axiais referem-se a como a língua portuguesa é percebida pelos alunos. Embora a ideia nunca tenha sido adotar uma abordagem gramatical descritiva ou prescritiva, a simples justaposição de duas ou mais variantes nacionais dos recortes de vídeo conduz a uma análise comparativa das notícias latentes relacionadas ao estatuto do português como os códigos guarda-chuva e os níveis de linguagem como os códigos axiais. Neste ponto, é importante classificar a fonte de dados em três grupos devido à presença de neologismos e empréstimos que abordam outros aspectos das variedades. Os grupos são texto auditivo de falante nativo (AP para áudio em português), texto auditivo de



falante / repórter estrangeiro (AE para áudio em português, falante estrangeiro), texto escrito a partir das legendas (L para legenda em português).

Os temas das entrevistas envolviam o cotidiano no Brasil, um dia perfeito em Portugal, a língua portuguesa em Angola, no Timor-Leste, Goa e em São Tomé e Príncipe, a economia em Moçambique, a agitação política na Guiné-Bissau, um jornal português em Macau. Há legendas tanto para quando o entrevistador fala em português quanto para quando o entrevistado fala em outra língua nativa que não seja o português. Essas legendas não são iguais às legendas cloze ou geradas automaticamente. Elas são produzidas no estúdio, canais de televisão, plataformas ou sites de compartilhamento de vídeo de onde as entrevistas em vídeo foram feitas. As onze entrevistas vão de 2013 a 2018 e, juntas, somaram seis horas de transcrição.

Quanto à fonte dos *corpora* aqui trabalhados (transcritos, codificados e analisados), trata-se de extratos de vídeo do FluentU®, autoproclamado *Blog de Língua e Cultura Portuguesa*. O blog oferece hiperlinks para vídeos do mundo real de vários sites como fontes completas de aprendizagem da língua portuguesa e da cultura lusófona. Esses trechos de vídeo incluem trailers de filmes, vídeos musicais, notícias, podcasts, palestras e outros. Para apresentar informações importantes em linguagem simples, a declaração de divulgação da FluentU® explica que eles participam de programas de publicidade, incluindo o Programa de Associados da Amazon Services LLC e suas afiliadas. Geralmente, os programas de publicidade fornecem um meio para os sites receberem dividendos publicando e vinculando seus blogs a produtos e serviços pertencentes ao logotipo principal e à marca registrada, ou seja, Amazon.com™.

4 Interpretação de dados

Curiosamente, os dados axiais são captados por alunos de Português Língua Estrangeira com ênfase na competência global em relação ao léxico, ortografia e os subsistemas de sintaxe e pragmática, conforme elucidado mais adiante na literatura sobre processamento de primeira, segunda língua e língua estrangeira (ALMOR ET AL., 2017; RAMOS-SOLLAI, 2013). Pelo fato de as perguntas serem abertas, as respostas não são mutuamente exclusivas; o que significa que os entrevistados têm a oportunidade de elaborar suas respostas e ter duas ou mais opiniões contrastantes simultaneamente. Os entrevistados compartilharam suas opiniões sobre as comemorações e as rotinas domésticas que descreveram a cultura brasileira. Quando



questionados sobre algo tipicamente brasileiro, a grande maioria dos entrevistados utilizou a terceira pessoa do singular a gente com o sentido de primeira pessoa do plural ao se referir a si mesmos:

AP2: A feijoada eu nem sei se é típica de São Paulo, mas a gente come muito aqui.

AP6: Vamos dizer, o futebol não é tanto, mas a gente considera, apesar de ser inglês.

AP8: Ah, coxinha é uma massa. No nosso caso, a gente faz de batata.

AP11: É, passeio em família também é bem brasileiro, a gente gosta de fazer.

AP14: A gente tem uma grande mistura aqui.

Enquanto a amostra brasileira não mostra a presença de nós, o pronome da primeira pessoa do plural é comumente encontrado em exemplos de conversas sobre língua portuguesa, comida e notícias em Angola, Goa, Moçambique e Macau.

L2: Nós temos milho, feijão vulgar, e temos feijão boer. Moçambique

AP34: Nós temos que achar maneira de continuar a ser relevantes. Macau

AP32: Nós chamamos os filhos mais velhos ou pessoas de mais idade de cota. Angola

AP3: Que aconteceu no 3 de agosto era reclamação que nós fizemos. Guiné Bissau

Observa-se que tanto os textos escritos como os auditivos contêm uma relação sujeito-pessoa explícita independentemente de registo formal ou informal, ou seja, o jornalista em Macau é mais formal ao explicar a necessidade de manter o seu jornal numa posição relevante do que o entrevistado listando os tipos de feijão cultivado em Moçambique. Da mesma forma, o AP32 usa informalmente nós para representar a Angola coletiva ao falar sobre um léxico local para crianças mais velhas, enquanto o AP3 narra o histórico Dia do Pidjiguiti, um massacre na Guiné-Bissau. Este é um exemplo de validade equilibrada na defesa do pluricentrismo, onde o pano de fundo histórico se funde em uma agenda social e política (MENDES, 2014). Igualmente revelador de uma agenda política é o uso de nós e a gente na mesma oração quando A50 reivindica o seu direito de contribuinte em São Tomé e Príncipe, “Nós pagamos pela eletricidade. A gente paga e um preço muito alto, mas as coisas não podem ser assim.”

A50: Nós pagamos energia. A gente paga e mais um preço muito elevado, mas as coisas não podem ser assim.

Por um lado, os sinais no contexto acima apontam para um movimento de mobilização, como sugere Cabecinhas (2015) quando as forças reconhecem a uniformidade dentro de um

determinado grupo. A50 está falando em nome do grupo. A área é pobre e o nível socioeconômico (SES) é muito baixo. A sigla em inglês SES se refere à posição social ou classe de um indivíduo ou grupo que geralmente é medida como uma combinação de educação, renda e ocupação, de acordo com a American Association of Psychology (APA). Por outro lado, A51 usa nós e a gente na mesma oração, não elementos de uniformidade ou voz de grupo, mas como localizadores geográficos.

A51: Também nós comemos com garfo. Fora de Goa, a gente é (sic) admirado, é como nós admirar a chineses a comerem com paus. Pensam que nós não somos da Índia, somos de outro lugar.

O exemplo acima ilustra a questão das línguas de pertença étnica que estão concentradas em mais de um centro, ou com várias versões padrão: “Também usamos um garfo para comer. Fora de Goa, a gente é admirado, é como nós admirar a chineses a comerem com pauzinhos. Pensam que nós não somos da Índia; somos de outro lugar.”

Os próximos exemplos trazem a gente como a terceira pessoa do plural. Mais uma vez, as circunstâncias informam sobre SES dos entrevistados em Goa, onde o português não é a variante dominante: A51 explica que eles (a gente) tocavam instrumentos ao ar livre enquanto as donas da casa grande sentavam e assistiam às *soirées*. A49 também relata que aqueles (a gente) que ensinavam português são falecidos, conforme apontado por Mendes (2014) como um dos quatro grandes desafios para as instituições em uma agenda multicêntrica:

A51: Havia uma banda de música que a gente tocava aqui fora. E as senhoras sentavam ali naquela varanda. Depois, é toda a ocupação que a gente tem.
A49: A gente que falava português talvez faleceu em Goa.

O A49 afirma que há poucos falantes de português em Goa. O tempo passou das *soirées* para agora, e o estatuto da língua portuguesa mudou depois da ocupação, como em “depois disso, é toda a ocupação que o povo tem”. A memória social histórica como técnica de problematização está em constante configuração devido às suas camadas intrinsecamente multidisciplinares, por exemplo, a Língua Portuguesa e a Inquisição em Goa é uma investigação complexa autônoma digna de nota. A próxima amostra é um vídeo institucional. A20 é um destinatário que anuncia seu patrocinador de maquinário dizendo “estávamos saturados” e “quando temos uma demanda maior em nível nacional” para destacar as vantagens da iniciativa colaborativa.

A20: Começamos a ter encomendas de Manpula, Maputo, Tete, Beira. Mas, só que pela máquina que a gente tava a utilizar não era possível. Se Deus quiser, brevemente, vamos ter que fazer já com volumes muito superior pra poder suportar o nosso mercado a nível nacional. Quanto maior trabalho a gente tiver, também temos condições financeiras pra tomar conta daquilo que é nossa família.

Como este estudo baseado em *corpora* que envolvem um conjunto de questões descritivas, metodológicas e representacionais reunidas em contextos situacionais, sociais e discursivos, ele busca a relação entre significados e interlocutores aplicados pragmaticamente (SARDINHA; FERREIRA, 2014).

O registro informal sugere um status subordinado quando a gente é usado para se referir às pessoas que trabalham na casa ou têm um status hierárquico em oposição ao pronome da primeira pessoa do plural nós.

Em suma, as amostras analisadas sinalizam potenciais problemas na definição do público-alvo que acabam por desalinhar o conteúdo dos vídeos para seus espectadores. Em outras palavras, autenticidade significa coisas diferentes para pessoas diferentes.

Para alguns, os materiais autênticos incluídos no ensino de uma língua estrangeira contrabalançam a natureza artificial de um ambiente de aprendizagem / sala de aula, porque refletem como a língua é realmente usada. Quando isso é verdade, eles produzem uma sensação de realização. Extrair informações reais de um texto real em um idioma novo / diferente pode ser extremamente motivador, aumentando assim a motivação dos alunos para a aprendizagem, expondo-os à linguagem 'real' (BERARDO, 2006; GUARIENTO; MORLEY 2001).

Para outros, todavia, os materiais autênticos atrapalham o progresso. Quando se trata de línguas pluricêntricas, eles podem até ser considerados culturalmente tendenciosos ou desatualizados. Novamente, em termos de pluricentricidade, muitos são os casos em que o conteúdo é considerado irrelevante porque não está perfeitamente sintonizado com seu espectador ou com o objetivo de seu uso.

De um modo geral, no que diz respeito à capacitação de cidadãos globais, os resultados apontam para a necessidade de discutir os benefícios da exposição a repertório real e espontâneo, explorando fontes pluricêntricas de informação e vendo o português como uma língua de comunicação internacional. No entanto, a estratégia é fundamental, especialmente para línguas cujas variantes dialetais são contingentes às complexidades políticas, sociais e de identidade coletiva, como o português. Há o plano inédito de integrar uma troca fluida com o Acordo

Ortográfico de 1990 que não aconteceu exatamente, e há também um emaranhado de dialetos híbridos nativos, indígenas e patrimoniais que compõem esse cenário.

Discussão e implicações

A sociedade moderna exige que os cidadãos globais investiguem além de seu entorno para reconhecer a diversidade e comunicar ideias de melhoria de vida de maneira eficaz. Estas entrevistas em vídeo em português são exemplos de como a Internet, de forma inquestionável, mas interessante, abriu uma nova porta para a recolha de informação. Portanto, é muito importante que esses cidadãos globais entendam que a limitação de informações também influencia em suas escolhas. O acesso à pluralidade tem certo impacto em suas vidas.

Sem dúvida, uma das implicações mais impactantes aqui levantadas é a forma como o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa se desdobrou em termos de adesão desde a sua ratificação em 1990 até agora. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa é um tratado internacional que tem por objetivo reformar e unificar a Língua Portuguesa. Moura Neves (2010) alerta que sua validade histórica vai além de uma tentativa de simplificação das fixações ortográficas na pluricentricidade do mundo lusófono.

Outra implicação para o pluricentrismo é a sobreposição entre o pós-colonialismo como uma construção social e o status da língua portuguesa. De alguma forma, o bilinguismo se constrói em padrões e paradoxos que estão relacionados à identidade e transpõem variedades de linguagem. A propósito do bilinguismo e das ideologias da linguagem, seus falantes oscilam entre reconhecer o baixo status de sua(s) língua(s) em uma sociedade mais ampla e estigmatizar em muitos domínios públicos de uso em outra. Isso está intrinsecamente conectado às variantes de idiomas que estão disponíveis em um cenário de aprendizagem de línguas estrangeiras fora do mercado dos EUA. Desafiar ideologias é importante continuar a fim de trabalhar para expandir o conhecimento e o acesso à pluralidade.

Pode-se inferir que poderíamos viver pelas palavras de A49 de que não existe uma língua portuguesa, existem línguas em português, “Não há uma língua portuguesa, há línguas em português” para reconhecer as perspectivas dos outros e valorizar o mundo além fronteiras.



References

- ACTFL, J. Proficiency guidelines 2012. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. Available at: [<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>]. Acesso em: 1 Set.2020.
- ALMOR, A., DE CARVALHO MAIA, J., LIMA, M. L. C., VERNICE, M. & GELORMINI-LEZAMA, C. Language processing, acceptability, and statistical distribution: a study of null and overt subjects in Brazilian Portuguese. *Journal of Memory and Language*, London, v. 92, 2017, p. 98-113. Available at: [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X16300468>]. Acesso em: 27 Ag. 2020.
- AMMON, U. Pluricentric and divided languages. In: AMMON, U. et al. (Eds.). *An international handbook of the science of language and society*, 2ed., Berlin: WALTER DE GRUYTER, 2005, p. 1536-1543.
- BATORÉO, H. Que gramática (s) temos para estudar o português língua pluricêntrica? *Diadorim Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 16, 2014, p. 01-15.
- BATORÉO, H. J. & CASADINHO, M. O Português – uma língua pluricêntrica: o caso de Timor-Leste. *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos*, Braga: Universidade Católica de Braga, v. 13, n.1, 2009, p. 63-79.
- BATEMAN, B. Communication and other c's: a study of what Portuguese instructors want in textbooks. *Portuguese Language Journal*, Gainesville, FL: University of Florida, v. 8, 2014, p. 1-31. Disponível em: < <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2014/10/What-Portuguese-Instructors-Want-in-Textbooks-final1.pdf>>
- BAXTER, A. N. Portuguese as a pluricentric language. In: CLYNE, M. (Ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: WALTER DE GRUYTER, 1992, p. 11-23.
- BERARDO, S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, Long Beach, CA: Long Beach City College, v.6, n. 2, 2006, p. 60-69. Disponível em: [<http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>]. Acesso em: 30 Ag. 2020.
- CABECINHAS, R. Representações sociais da história nacional. Estudos comparativos em contexto lusófono. In MARTINS, M. L. (Ed.). *Lusofonia e interculturalidade – promessa e travessia*. Vila Nova de Famalicão: HÚMUS, 2015, p. 335-354. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39713/1/RC_lusofonia_interculturalidade.pdf]. Acesso em: 27 Ag. 2020.
- CLYNE, M. (Ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: WALTER DE GRUYTER, 1992.
- CAHEN, M. What good is Portugal to an African. In: LLOYD-JONES, S. & COSTA PINTO, A. *The last empire: thirty years of Portuguese decolonization*. Bristol, UK: INTELLECT BOOKS, 2003, p. 83-98.
- CALIFORNIA LANGUAGE TEACHERS' ASSOCIATION. SB 5 Karnett Bill of 2005. *California World Language Content Standards for Public Schools K-12*, 2019. Disponível em: [<https://clta.net/advocacy/standards/>]. Acesso em: 27 Ag. 2020.
- CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London, UK: SAGE, 2013.



- DA SILVA, A. S. (Ed.). *Pluricentricity: language variation and sociocognitive dimensions*. Berlin: DE GRUYTER, 2014.
- DA SILVA, J. F. & GUNNEWIEK, L. K. Portuguese and Brazilian efforts to spread Portuguese. *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin: DE GRUYTER MOUTON, v. 95, n. 1, 1992, p. 71-92.
- EISEN, S. The language flagship model and the humanities. *Russian Language Journal*, Washington, D.C.: AMERICAN COUNCILS FOR INTERNATIONAL EDUCATION, v. 64, 2014, p. 5-24.
- ENGEL, L. C., FUNDALINSKI, J., & CANNON, T. Global citizenship education at a local level: a comparative analysis of four US urban districts. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 28, 2016, p. 23-51.
- FERREIRA, F. & GONTIJO, V. Why, who and where? Portuguese language learners and types of motivation. *Portuguese Language Journal*, Gainesville, FL: University of Florida, v. 5, 2011, p. 1-30. Disponível em: [<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Ferreira.pdf>]. Acesso em: 18 Ag.2020.
- GUARIENTO, W., & MORLEY, J. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 55, n. 4, 2001, p. 347-353.
- GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, Cambridge University Press, v. 40, n. 2, 2007, p. 97-118.
- GOGLIA, F., & AFONSO, S. Multilingualism and language maintenance in the East Timorese diaspora in Portugal. *Journal of Lusophone Studies*, Stanford, CA: American Portuguese Studies Association, v.10, 2012.
- JOHNSON, B. & CHRISTENSEN, L. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. London, UK: SAGE, 2008.
- JOUËT-PASTRÉ, C. Mapping the world of the heritage language learners of Portuguese: results from a national survey at the college level. *Portuguese Language Journal*, Gainesville, FL: University of Florida, v. 5, 2011, p. 1-27. Disponível em: [<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Clemence-revised-10-6-11.pdf>]. Acesso em : 29 Ag.2020.
- KOURY, M. G. P. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, Portugal: Etnográfica, v. 14, n. 1, 2010, p. 27-58.
- LUEDI, G. (2012). Traces of monolingual and plurilingual ideologies in the history of language policies in France. In: HÜNING, M., VOGL, U., & MOLINER, O. (Eds.). *Standard languages and multilingualism in European history*, Amsterdam: JOHN BENJAMINS PUBLISHING, 2012, p. 205-230.
- MACQUEEN, N. A community of illusions? Portugal, the CPLP and peacemaking in Guiné-Bissau. *International Peacekeeping*, London, UK: TAYLOR & FRANCIS, v.10, n.2, 2003, p. 2-26.
- MITTELSTADT, D. D., SCHOFFEN, J. R. & SCHLATTER, M. Culture and diversity in the teaching of Portuguese as additional language. *BELT- Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, RS: PUCRS, 2019, v. 10, n. 1, p. e34390-e34390. Disponível em: [<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/download/34390/18144>]. Acesso em: 2 Set. 2020.



MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista Entre Línguas*, v. 1, n. 2, 2015, p. 203-222. Disponível em : [https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8060/5489]. Acesso em : 1 Set. 2020.

MENDES, E. O Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Desafios, Tendências Contemporâneas e Políticas Institucionais. In: ANDREEVA, Y. (Org.). *Horizontes do saber filológico*. Sófia-Bulgária: SVETI KLIMENT OHRIDSKI, 2014, p. 33-45.

MOREIRA E SILVA, L. H. Unidade e diversidade: os sentidos do idioma nos estudos sobre a língua portuguesa. In: *VI Seminário de estudos em análise do discurso*, 2013. Disponível em : [http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/UnidadeEDiversidade.pdf]. Acesso em: 1 Set. 2020.

MUHR, R. (Org.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages: getting the picture*. Peter Lang. In: *1st International conference on non-dominating varieties of pluricentric languages*. Graz, Austria: OEDT, 2012.

MUHR, R. & MARLEY, D. in collaboration with Kretzenbacher, H. L. & Bissoonauth, A. (Eds.) *Pluricentric languages: New perspectives in theory and description*. Bern: PETER LANG, 2015.

NEVES, M. H. M. O acordo ortográfico da língua portuguesa e a meta de simplificação e unificação. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 26, n. 1, 2010, p. 87-113.

NUGENT, M. & SLATER, R. The language flagship: creating expectations and opportunities for professional-level language learning in undergraduate education. In: MURPHY, D. & EVANS-ROMAINE, K. *Exploring the US Language Flagship program: Professional competence in a second language by graduation*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017, p. 9-28.

OLIVEIRA, G. M. D. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, v. 52, n. 2, 2013, p. 409-433. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200010&script=sci_arttext&lng=pt]. Acesso em: 23 Ag. 2020.

RAMOS-SOLLAI, S., ALVIM, R., BIANCONI, C. & FEBRAIO PARMA, A. Portuguese is in! *Revista Todas as Letras*, v. 20, n. 1, 2018, p. 105-121.

RAMOS-SOLLAI, S. R. Além do aprendizado da cultura brasileira: recorte sobre a tolerância à ambiguidade cultural em estudos de caso de PL2 e PLE. *Revista Vozes dos Vales* Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais: UFVJM, n. 4, 2013, p. 1-19. Disponível em: [http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Além-do-aprendizado-da-cultura-brasileira-USA.pdf]. Acesso em: 10 Set. 2020.

REIS, L. Implicações do conceito de língua pluricêntrica para a promoção do Português e para o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PL2. In: GONÇALVES, L. (Org.). *O Ensino de português como língua estrangeira – reflexões sobre a prática pedagógica*. American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP). New Jersey: BOAVISTA, 2015, p. 15-27.

SANTOS, D. Português internacional: alguns argumentos. In: TEIXEIRA, J. (ed.). *O Português como língua num mundo global: problemas e potencialidade*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, 2016, p. 51-68.

SARDINHA, T. B. & FERREIRA, T. D. L. S. B. (Eds.). *Working with Portuguese Corpora*. 1ed. London, UK: BLOOMSBURY, 2014.



SOARES DA SILVA, A. Convergence et divergence entre le Portugais européen et le Portugais du Brésil: un projet de sociolinguistique cognitive. In: ILIESCU, M., SILLER-RUNGGALDIER, H. M. & DANLER, P. (Eds.). Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Tome IV, Section X, Sociolinguistique et dialectologie. Berlin: DE GRUYTER, 2010, p. 243-256.

SOLLAI, S. & PARMA, A. As línguas portuguesas do mundo: Representações pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. *Hispania*, John Hopkins University Press, v. 101, n. 2, 2018, p. 237-248. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Sollai2/publication/325679430_As_linguas_portuguesas_do_mundo_Representacoes_pluricentricas_de_Portugues_Lingua_Estrangeira_PLE_numa_amostra_de_material_didatico/links/5c98494492851cf0ae95ec72/As-linguas-portuguesas-do-mundo-Representacoes-pluricentricas-de-Portugues-Lingua-Estrangeira-PLE-numa-amostra-de-material-didatico.pdf]. Acesso em: 28 Ag.2020.

VALDEZ, M. T. T. (2011). A Representação da Cultura de uma Língua Minoritária: Manuais de Português em França. *Portuguese Language Journal*, Gainesville, FL: University of Florida, v. 5, 2011, p. 1-21. Disponível em: [http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Valdez.pdf]. Acesso em: 28 Ag. 2020.

ZAMPIERI, M. & GEBRE, B. G. Automatic identification of language varieties: The case of Portuguese. In: *KONVENS2012 - The 11th Conference on Natural Language Processing 2012*, p. 233-237. Österreichischen Gesellschaft für Artificial Intelligende (ÖGAI).

ZOPPI-FONTANA, M. G. & DINIZ, L. R. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, v. 37, n. 3, 2008, p. 89-119.

