



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(Organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-492-4 DOI 10.22533/at.ed.924192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este primeiro volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais, via enunciados parafrásicos; o ensino de língua pelo caminho do gênero textual; a linguagem jurídica em uma perspectiva linguística, para fins de melhorar a relação entre o Direito e o cidadão comum, facilitando, assim, seu acesso à Justiça; a constituição do *ethos* discursivo dos pronunciamentos presidenciais dos países lusófonos Angola e Brasil, da década de 1990, uma vez que esses dois países têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa; a reconstrução e a ressignificação da história de vida dos Candangos, primeiros moradores de Brasília, partindo da análise de um conjunto de fotografias e de entrevistas.

Na sequência, os capítulos tratam da descrição das categorias nominais gênero linguístico e número sintático em Português Europeu, em confronto com sua ausência em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano; do processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da Gramática Funcional do Discurso, da Teoria Semântica Lexical e pelo Interculturalismo; do impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação de alunos com idade entre três e quatro anos (que contituiam, no momento da execuussão da proposta, uma turma de maternal II), especialmente em relação à formação de futuros leitores; da intercompreensão entre o português, o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o português – língua não materna – a alunos franceses, em universidades francesas.

Ainda seguindo o caminho anunciado no Sumário, os capítulos seguintes

abordam: as unidades fraseológicas portuguesas corpo humano; a análise do léxico, em uma abordagem discursiva, investigando as lexias que podem ser típicas da fala do homem acreano, no contexto do romance *O Empate*, de Florentina Esteves, uma escritora acreana; os processos enunciativos e, portanto, discursivos e interacionais no uso da materialidade sincrética no *site* da escritora Angela Lago, que tem como interlocutor o público infantil; a identidade e a subjetividade do negro nos ladrões (versos improvisados) do Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, à luz de pressupostos da análise do discurso de base francesa; o tratamento e apresentação de termos de áreas científicas nos minidicionários escolares do tipo 3, desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental II, público que usa com frequência o referido material; o uso de operadores argumentativos na construção de enunciados de editoriais, apresentando-os como correspondentes aos lugares da retórica clássica; a educação prisional sob a ótica foucaultina.

No último apanhado de textos, encontramos um capítulo que enfatiza uma abordagem teórica sobre a definição de literatura e o seu caráter artístico e estético; a produção seguinte trata da relação entre os estudos do pensador Mikhail Bakhtin e letras das canções de Tom Zé; outro capítulo focaliza o estudo da poesia medieval, tanto das cantigas profanas, quanto das cantigas religiosas; a seção posterior realiza uma análise do episódio “Os Doze de Inglaterra”, da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como ponto de partida aspectos literários e sintáticos; depois, um estudo que observa a descortesia estratégica proferida pelos personagens no romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues, demonstrando que as relações de interação são construídas por meio de estratégias argumentativas para atacar a imagem do interlocutor; e fecha a obra um capítulo no qual a pesquisa reflete sobre o papel do docente mediador na constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópico mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópico.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS	
Maria Bernardete da Nóbrega Maria das Dores Oliveira de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924071	
CAPÍTULO 2	15
A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Cleide Inês Wittke Jossemar de Matos Theisen	
DOI 10.22533/at.ed.9241924072	
CAPÍTULO 3	30
A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA	
Luciana Helena Palermo de Almeida Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9241924073	
CAPÍTULO 4	49
ANGOLA E BRASIL – PODER E DISCURSO POLÍTICO A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS	
Patrícia Martins Mafra	
DOI 10.22533/at.ed.9241924074	
CAPÍTULO 5	63
A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA NA VIDA DOS CANDANGOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE BARDIN	
Rita Barreto de Sales Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9241924075	
CAPÍTULO 6	79
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOMINAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Celda Maria Gonçalves Morgado Ana Sofia do Carmo Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9241924076	
CAPÍTULO 7	91
PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO	
Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924077	
CAPÍTULO 8	103
“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
Ana Carolina Vilela-Ardenghi Adriana Sadagurschi	
DOI 10.22533/at.ed.9241924078	

CAPÍTULO 9	117
THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES	
Carolina Nogueira-François	
DOI 10.22533/at.ed.9241924079	
CAPÍTULO 10	128
UMA ABORDAGEM SINCRÔNICA E DIACRÔNICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PORTUGUESAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO	
Maria Auxiliadora da Fonseca Leal	
Karlla Andrea Leal Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.92419240710	
CAPÍTULO 11	141
UM ESTUDO DISCURSIVO DO LÉXICO EM <i>O EMPATE</i> , DE FLORENTINA ESTEVES	
Edilene da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240711	
CAPÍTULO 12	153
OS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS ENUNCIATIVOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	
Carolina Fernandes da Silva Mandaji	
Maria de Lourdes Rossi Remenche	
DOI 10.22533/at.ed.92419240712	
CAPÍTULO 13	165
SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPEENSES	
Drieli Leide Silva Sampaio	
Fabiana Almeida Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.92419240713	
CAPÍTULO 14	178
O TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DO VOCABULÁRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO EM MINIDICIONÁRIOS ESCOLARES DO TIPO 3	
Maryelle Joelma Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240714	
CAPÍTULO 15	191
OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS NO GÊNERO EDITORIAL ENQUANTO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO	
Míriam Silveira Parreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240715	
CAPÍTULO 16	215
O PROJETO <i>EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE</i> , EM CAMPOS BELOS, GOIÁS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA	
Ronivaldo de Oliveira Rego Santos	
Luciana Nogueira da Silva	
Wanderson Luiz Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240716	

CAPÍTULO 17	227
O CARÁTER ARTÍSTICO E ESTÉTICO DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	
Deisi Luzia Zanatta	
Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.92419240717	
CAPÍTULO 18	236
O QUE É QUE O RUSSO DE ORIOL TEM A VER COM O BAIANO DE IRARÁ?	
Celina Cassal Josetti	
DOI 10.22533/at.ed.92419240718	
CAPÍTULO 19	245
POESIA PROFANA E RELIGIOSA NA ERA MEDIEVAL	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240719	
CAPÍTULO 20	262
“OS LUSÍADAS”: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240720	
CAPÍTULO 21	275
PRESERVAÇÃO DA FACE E (DES)CORTESIA NO DISCURSO LITERÁRIO DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR, DE NELSON RODRIGUES	
Fabiana Meireles de Oliveira	
Rodrigo Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92419240721	
CAPÍTULO 22	286
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO	
Welton Rodrigues de Souza	
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240722	
SOBRE O ORGANIZADOR	297
ÍNDICE REMISSIVO	298

THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES

Carolina Nogueira-François

Université Catholique

Lille – France

ABSTRACT: Learning a Foreign Language (FL) is a complex process because it involves non-linguistic factors, such as the motivation and learning style of each learner. For this reason, it is affirmed that every learner uses previously internalized or known systems to learn a new FL (Porquier & Py, 2013, p. 21). Thus, we have adopted Spanish and French as strategic tools for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL). In fact, the PFL proves to be an almost unknown language for learners of whom French is the native language and Spanish is the FL internalized or known by the majority. The typological proximity between Spanish, French and Portuguese becomes an important tool to introduce the PFL to French students and, in fact, when they realize the typological proximity of these Romance languages, students begin to recognize the PFL as a language not so foreign to them, although they have never studied it. The fruit of this work is more motivated students, who develop the feeling of “almost speaking” Portuguese (Almeida Filho, 1995, p. 15) and, as a result, communicate more, even at the beginning of the learning process.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language, Spanish, French, Strategies

A INTERCOMPREENSÃO ENTRE O PORTUGUÊS, O ESPANHOL E O FRANCÊS COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINAR O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA A ALUNOS FRANCESES EM UNIVERSIDADES FRANCESAS

RESUMO: A aprendizagem de uma Língua Não Materna (LNM) é um processo complexo porque compreende fatores não linguísticos, como a motivação e o estilo de aprendizagem de cada aprendiz. Por essa razão, afirma-se que todo aprendiz recorre a sistemas previamente internalizados ou conhecidos para aprender a nova LNM. Assim, adotamos o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o Português Língua Não Materna (PLNM) na França. O PLNM revela-se uma língua quase desconhecida para aprendizes que têm o francês como língua materna e o espanhol já é uma LNM internalizada ou conhecida pela maioria. A proximidade tipológica entre o espanhol, o francês e o português torna-se, então, um importante instrumento para introduzir a aprendizes franceses o PLNM e, de fato, ao perceberem a proximidade tipológica dessas línguas latinas, passam a reconhecer o PLNM como uma língua não tão estrangeira para si, apesar de nunca o terem estudado. O

fruto desse trabalho são alunos mais motivados, que desenvolvem a sensação de “quase falar” o português e, como resultado, se comunicam mais, ainda que no início do processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Não Materna, Espanhol, Francês, Estratégia

1 | INTRODUCTION

One of the guidelines of the contemporary European educational linguistics policy is to provide multilingualism to its citizens. As a matter of fact, there is increasing investment in projects that facilitate access to languages; from the creation of online platforms that familiarize learners with other languages, to the adaptation of schools and universities to this new policy of valuing linguistic diversity. This, at first glance, seems to be finally respected and even appreciated, however, the maintenance of the status quo makes clear the current French paradigm: the languages offered by educational institutions and, consequently, those that are studied, are, in fact, few and always the same. Now, we know that among the reasons for the interest and demand for a language are the global relevance of the country where it is spoken (such as, currently, English on a world scale) or the physical proximity of the country where the language is spoken (such is the case of Spanish for Brazilians, for example). But what about multilingual Europe, where a new language is spoken in each neighbouring country?

Generally, the teaching of languages in Europe seems to be closely linked to what is considered to be world relevance. Therefore, teaching Portuguese as a Foreign Language (henceforth PFL) in a country where the supply-demand of languages reflects a distribution by hierarchical order of usefulness, becomes a laborious task. So, we decided no longer to lament the current context, but to insert ourselves into it and even to work with it.

2 | AN OVERVIEW OF LANGUAGE TEACHING IN FRANCE

Since 1882, education has been compulsory for all children, French and foreign, from 6 to 16 years old. It is up to the parents to decide in what type of school their children will study: public or private. As for language teaching, the learning of Foreign Languages (FL from now on) in schools has been the priority of successive ministries since 1989. In fact, the French government has committed itself to making the school an environment conducive to linguistic diversity, since “the school’s ambition is to open itself up to an altruistic approach and to raise awareness among learners of the diversity of languages and cultures” (Rapports d’information, Senat).

The aim is, in fact, to encourage learners to study other FLs as a reaction to the rampant advance of English in school. However, despite successive projects and measures, in practice, the gap between English and another FL has only widened.

In fact, as a result of the attempt to promote trilingualism in schools, a constant phenomenon is evident today: the establishment of a “double monolingualism” (Blanchet, 2004). In other words, there is a tendency to homogenize the almost automatic choice of learners by English as the first FL, and Spanish as the second language.

In addition, France bears the heavy label of providing a weak, even ineffective, language teaching. This bad reputation is revealed by research that evaluates the performance of European learners, whose results attest to a mediocre placement of the French learners, when compared to the results of learners from other European countries. Thus, promoting effective language teaching has been a battle for French education, which is implementing a new plan for each government to improve language teaching in the country. Nowadays, it is planned to familiarize learners with a new language earlier in schools, for example.



Graph 1: The division of the French education system

Generally speaking, the French educational system is divided into nursery school, elementary school, college, high school and higher education. Until 2015, foreign languages were taught from elementary school onwards, but, following the guidelines of European educational policy cited in the introduction of this article, the French Ministry of Education has published its language teaching programme for 2019 (see figure 1, below), according to which learners will be exposed to other languages from nursery school (*École Maternelle*) until the end of their studies.

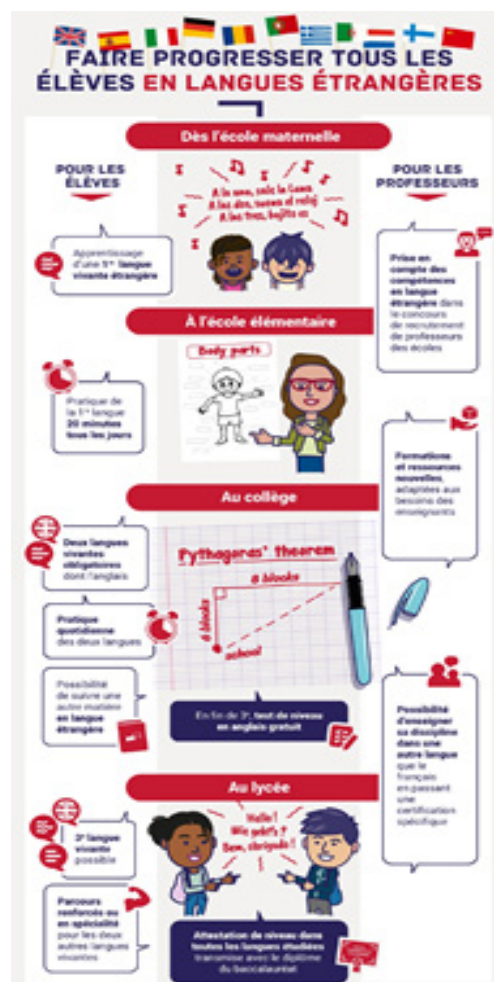


Figure 1: Infography “Advancing all foreign language learners” (2019).

However, the failure to diversify language teaching seems to have a deeper cause. In practice, the languages currently chosen by learners follow the order of usefulness established by the perception of Europeans. This order was confirmed by the results of a study commissioned by the European Commission in 2012, entitled “*Les Européens et leurs langues*” (Europeans and their languages), according to which the most useful languages for personal development are English, with 67%; German, with 17%; French, with 16%; and Spanish, with 14%. These results also reveal the panorama of language teaching in France, where, in 2017 alone, 97% of learners in schools and colleges studied English as their first FL. As for the second FL, 72.1% opted for Spanish and 16.4% for German.

Thus, English is usually included as LV1 (*Langue Vivante 1*, or the first FL studied) and Spanish or German as LV2 (the second FL, freely chosen by the learner among those offered by the institution). Languages such as Portuguese, Russian, Arabic, Japanese, and even Chinese, called MoDiMes Languages (*MOins Diffusées, Moins Enseignées*: Less widely spoken and less studied) are usually offered by higher education institutions as LV3 (third FL). These languages are also offered in more specific contexts, such as, for example: in *Grandes Écoles* (exceptional universities, which can be public or private, whose admission requires a selection), such as engineering schools (*Écoles d'ingénieurs*) or business schools (*Écoles de*

commerce); or in private institutions, usually out of school and for professional or personal reasons (Portuguese as a heritage language, for example).

3 | THE PLACE OF PORTUGUESE

Before we start discussing the place of Portuguese in French education, it is important to remember that there is a strong Portuguese immigration in France. In addition, Portuguese is offered as a language option from elementary school, and, according to a report by the Ministry of Education in 2015, not only is it taught in all academies, but 20 universities guarantee its teaching up to the Master's degree. However, only 0.1% of elementary school learners chose this language in 2016-2017. In fact, although 6.9% of learners in colleges and lycées learned a third FL, in 2017 only 4.1% chose Portuguese (information available on the government website: <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>).

In higher education, as already mentioned, Portuguese falls into the category of rare languages (or MoDiMes) on offer and studied in more specific contexts. In Lille universities, for instance, there is a strong demand for the language as an option for a third FL. Interestingly, at the public university, the demand is apparently greater for the European Portuguese as a heritage language, since many of the learners come from Portuguese origin or are related in some way to Portugal. On the other hand, history differs in private universities, since the interest is mainly in Brazilian Portuguese. This trend can also be found in some *Grandes Écoles*, public or not, probably due to the partnerships between these institutions and Brazilian universities. Therefore, although the demand for Portuguese is not always present in French educational institutions, perhaps because it is not a language framed as useful in the perception of Europeans, it is still present in educational establishments that excel in linguistic diversity.

Therefore, it is in this (and because of this) context that our new way of teaching Portuguese originates. Adapting to the profile of learners, we model our methodology and adopt a teaching that is open to other linguistic influences. The linguistic experience of learners can no longer be discarded. The reference to other languages, in addition to being welcome in the classroom, is often necessary. In our view, this should be the case for language teaching in multilingual Europe, which longs to unite its citizens in linguistic diversity.

Thus, by enrolling to a university or a *Grande École*, students generally already bear at least five years of another FL with them. Two profiles of learners are thus outlined: those who have traced their path with a Romance language and those who have chosen to follow the path of Germanic languages. Although this division between Spanish and German is a reality in France, there are few students who start studying Portuguese without ever having studied Spanish in their school career. In

fact, this linguistic background will greatly influence the way in which these students progress in the process of learning Portuguese.

If, on the one hand, those learners who have already studied Spanish do not show difficulty in the process of learning Portuguese, and the teaching can be in the target language without causing an obstacle to understand; on the other hand, the result is the opposite for those whose linguistic background has been permeated by Germanic languages. For many of the latter, Portuguese is equivalent to an entirely new FL, not even able to realize that it is a language that shares numerous typological features with French.

Moreover, this difference in the acquisition of PFL was exposed in a previous case study (see Nogueira-François 2017), in which we have compared for two years, the written production of two PFL learners: the first had studied Spanish for seven years before starting to study Portuguese; the second had never studied the Hispanic language. The results showed us that, while the vocabulary and syntax of Spanish appear in the productions of the first learner from the first to the last text, the second learner created words only from his native language, French, and what he already knew from PFL, without using other languages he knew.

4 | THE NEW METHOD

In this scenario, the decision to integrate other languages as an aid in the teaching of Portuguese came from the need to reveal to the learners the typological proximity between the Romance languages. As obvious as this relationship may seem, many learners do not understand it and, for this reason, consider Portuguese to be a truly foreign language. Thus, the goal of our first PFL lesson is rather that the learners identify a linguistic system they were already familiar with than to consider it to be a new language they are learning.

In order to do this, we have been inspired by the inter-comprehensive approach to raise awareness among learners of the elements shared between languages. We have dedicated one hour of the first class to introduce, quickly and unpretentiously the following: in the first part, some macro differences and similarities between languages in general; in a second part, we focus on Romance languages.

It is worth mentioning that, in a French context, learners who choose Portuguese as their third language usually already have experience with at least three European languages (namely, English, Spanish or German and their own native language, French). Moreover, some learners regularly carry with them experiences with other non-European languages, such as Arabic. Curiously, then, the first part of this first lesson usually causes interest and often even surprise in some learners.

In practice, we ask learners to write down on the board the languages they speak or know a little of. Next, we state how some of the languages they have mentioned are correlated, because they comply with general standards. These standards unite

them with each other, thus forming a relationship of linguistic kinship.

Depending on the group, as already said, in the first part, we briefly and superficially illustrate some macro morphological and syntactic differences between languages, such as their morphological distribution in flexional, agglutinating and insulating languages (sub-part presented less frequently than the next sub-part) and, in the second sub-part, we show the basic structure of the simple sentence:

Ordre de base	Ce qui équivaldrait en français à :	Exemples de langues
Sujet-Verbe-Objet	« la vache mange l'herbe »	<i>français, anglais, finnois, chinois, swahili</i>
Sujet-Objet-Verbe	« la vache l'herbe mange »	<i>hindi, turc, japonais, coréen</i>
Verbe-Sujet-Objet	« mange la vache l'herbe »	<i>arabe classique, gallois, samoan</i>
Verbe-Objet-Sujet	« mange l'herbe la vache »	<i>malgache, tzotzil (langue maya)</i>
Objet-Sujet-Verbe	« l'herbe la vache mange »	<i>kabardien (langue du Caucase)</i>
Objet-Verbe-Sujet	« l'herbe mange la vache »	<i>hixkaryana (langue du Brésil)</i>

Figure 2: The six basic structures of the simple sentence. (according to Comrie et al.)

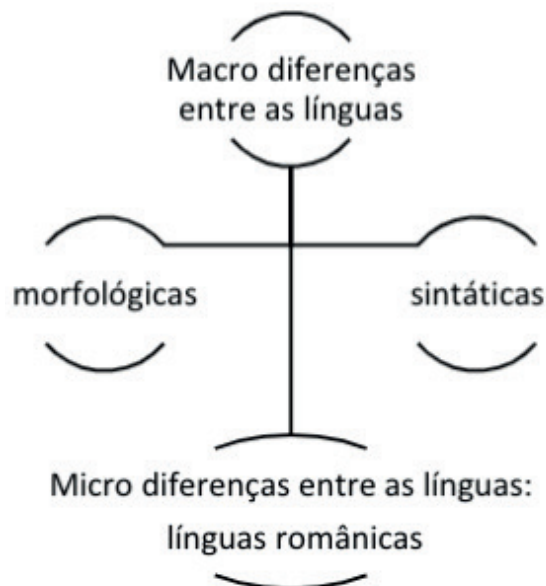
Then, after briefly commenting on these syntactic differences between the languages, we add the same sentence in Portuguese (*A vaca come a grama*) to compare with French. At this point, the classroom environment is already relaxed, since some learners are taking the liking in comparing the sentence in Portuguese with Spanish, French and other languages. The most enthusiastic students are even willing to write new sentences on the board.

As the first few moments of the lesson take place as described above, the learners become receptive to the second part of our approach: the effective introduction of the PFL to learners who normally have a rich linguistic repertoire.

5 | IF YOU CAN'T BEAT THEM, JOIN THEM!

Our approach is in fact an attempt to give the learners a sense of security in the introduction of the new language. The fact that they have played comparing familiar language structures is all but useless; on the contrary, when we go from the broadest to the most specific, our intention is to drive them to a feeling of déjà vu in a language still unknown to the majority. Thus, we used a strategy of typological agreement between languages, creating facilitating effects to the motivation to learn PFL (Beacco in Escudé, 2010).

We can hereby outline our strategy for introducing the PFL to learners in France (figure beside):



Graph 2: Strategy to introduce PFL to learners in France

In this context, the second part of our approach intensifies the sense of familiarity of the learners, as the languages presented to them belong to the same linguistic family, i.e. they all share Latin as a root.

At this second moment, we provide learners with a sheet of paper with a simple, short text, written in the following four Romance languages: Spanish, Portuguese, Italian and Romanian. We then ask volunteers to read each version of the text in each of these languages, which often relaxes the atmosphere. Those who think they are competent in one of these languages usually anticipate reading the text in the language in question.

We then ask them to translate the same text written in these four languages into French. Normally, most learners, as well as translating the text without too much difficulty, read their versions of the translation. Ideally, everything should take place in the most playful way possible. If so, they are generally ready for the next stage of the activity.

As opposed to the previous stages, in the third stage of this activity, for the first time, learners must deal with the new language. The aim is to answer simple questions about the PFL, such as:

Comment dit-on «le» en portugais?

(How do you say “the” in Portuguese?)

Comment dit-on «français» en portugais?

(How do you say “French” in Portuguese?)

Comment dit-on «langue» en portugais?

(How do you say “language” in Portuguese?)

Although they have not yet had contact with the PFL, the answers to these

questions can be inferred from the texts given in the five Romance languages:

Espagnol	Portugais	Italien	Roumain
El español, el francés, el italiano, el portugués y el rumano son cinco idiomas derivados del latín. Para quien sabe uno de ellos es fácil entender también los otros.	O espanhol, o francês, o italiano, o português e o romeno são cinco línguas derivadas do latim. Para quem sabe uma delas é fácil entender também as outras.	Lo spagnolo, il francese, l'italiano, il portoghese e il romeno sono cinque lingue derivate dal latino. Per chi ne sa una è facile capire anche le altre.	Spaniola, franceza, italiana, portugheza și româna sunt cinci limbi derivate din latină. E ușor (facil) pentru cine știe una să le înțeleagă și pe celelalte.

Figure 3: Texts in Spanish, Portuguese, Italian and Romanian, respectively (Teyssier, 2012)

The translation of the same text into French is given by the author in the body of the text, namely: *L'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain sont cinq langues issues du latin. Pour celui qui en sait une, il est facile de comprendre aussi les autres.*

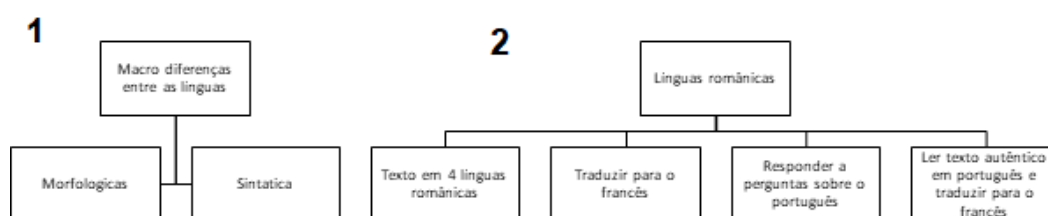
Thus, after this activity, the learners seem to develop what Bandura (1997) calls a Feeling of Personal Effectiveness, the fact that they have performed tasks involving a language still unknown reveals to them skills that they did not know they possessed. The aim consisting in generating motivation to learn the PFL seems to have worked. The next step, then, is the discovery of an authentic text in Portuguese.

In the last stage of the PFL presentation, still on the first day of class, we provide learners an authentic text in Portuguese, taken from the internet. At first glance, the text is difficult to read because it describes two fruits of the Amazon rainforest: *Castanha do Para* and *Cupuaçu*. We ask the group to read the text and try to translate it simultaneously into French.

The classroom chairs are usually already arranged in a circle (depending, once again, on the group), because the objective is to make everyone participate in this text reading/translation activity. Ideally everyone should be involved in this activity, since everyone will be really motivated by having a *Castanha do Pará* and a *Cupuaçu* candy in hand (a surprise gift on the first day of class, which helps to motivate learners), which many students had never seen before.

Despite the apparent initial difficulty of the text, the learners perform the activity without many problems, not only because they are relaxed, but also because they see the proximity between Portuguese and other languages they know. At this point in the lesson, the text in PFL becomes almost completely lexically transparent to these beginners in Portuguese.

The first moments of our first PFL class are outlined below:



Graph 3: Scheme of our introduction to PLNM

This is the first contact that our learners have with Portuguese. We do not present them a closed system, or a delimited data, without any dialogue with other languages, but rather a language that is part of a network of interconnected linguistic systems thanks to the common elements they share. By being part of this system, PFL is no longer limited to a FL, but is introduced as an almost familiar language.

6 | RESULTS AND FINAL CONSIDERATIONS

Since we have adopted this approach in our PFL classes to introduce the language to learners from a wide range of linguistic backgrounds, we have witnessed the advantages of this method. In our view, presenting Portuguese as a language connected to other languages does not devalue the Portuguese language at all; on the contrary, it is a way of stressing its importance in a globalized European context already dominated by other FLs.

In our view, by associating Portuguese with other languages known or most studied in France, we not only activate a metalinguistic ability of reflection in learners, but also carry the flag of a language not so much sought after here, but worth studying. In fact, we use a motto to encourage the learners: in addition to being able to enter a new world, that of the Portuguese language, spoken by almost 300 million people in the world, learning it does not present any difficulty, because, for those who already know a Romance language, it becomes easier to learn another one.

Therefore, when they realize that the PFL looks like, in a first instance, Spanish and, in a second instance, French, learners seem to welcome the language with the sensation of walking a path that, although new to them, gives them the feeling of having already walked it a few times.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

BANDURA, A. Self-efficacy. The Exercise of Control, New York: Freeman and Company, 1997.

BOURGUIGNON C. E CANDELIER M. La place de la langue **maternelle dans la construction par l'élève des notions** grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. In TROCY C. (Org.). **Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier**. 2014,

BLANCHET, P. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Rennes: **L'AIRE** Rennes 2 University, Lecture on video, 2004. Available at <https://www.lairedu.fr/media/video/cours/11-de-la-didactique-des-langues-a-la-didactique-du-plurilinguisme/> Acesso em: 15 abril de 2019.

COMRIE, B. et al, **Atlas des langues. L'origine et le développement des langues dans le monde**, Paris, Acropole, 1996/2004.

DE LA MATERNELLE AU BACCALAUREAT: **Le système éducatif. Ministère de l'Education National et de la Jeunesse**. Available at <https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html> Access on: April 15th 2019.

ESCUDE, P. & JANIN P. **Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé Internacional, 2010,

COMISSION EUROPEENNE. **Les Européens et leurs langues. Eurobaromètre spécial 386: relatório**, 2012. Available at http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf Access on: April 15th 2019.

NOGUEIRA-FRANÇOIS, C. "La langue maternelle et les langues non maternelles connues comme recours pour la communication en Portugais Langue Non Maternelle. Une étude de cas". **Journée d'études Toulousaines: Les Interfaces en sciences du langage**. Université Jean Jaurès, Toulouse, 2017. Available at https://www.researchgate.net/publication/316911843_La_langue_maternelle_et_les_langues_non_maternelles_connues_comme_recours_pour_la_communication_en_Portugais_Langue_Non_Maternelle_Une_etude_de_cas Access on: April 15th 2019.

PORQUIER, R. & PY B **Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours**. Mayenne: Didier, Collection C.R.É.D.I.F.: Essais, 2013.

RAPPORTS D'INFORMATION: LES PRINCIPALES PROPOSITIONS, **Senat**. Available at: <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html> Access on: April 15th 2019.

ÉTUDES ET STATISTIQUES DE LA DEPP: REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES.... **Ministère de l'Education National et de la Jeunesse**. Available at: <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>). Access on: April 15th 2019.

TEYSSIER, P. **Comprendre les langues romanes**. – Méthode d'intercompréhension – Du français... à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Paris: Chandeigne, 2004.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 165

C

Crônica 15

D

Diacronia 128

Dicionários escolares 178, 190

Discurso 6, 1, 46, 49, 51, 60, 61, 62, 91, 92, 93, 141, 142, 143, 144, 165

E

Educação infantil 103, 109, 115

Efeitos de Sentido 49

Ensino 7, 10, 15, 28, 29, 46, 87, 89, 169, 178, 179, 183, 186, 209, 215, 224, 225, 245, 286, 287, 297

Ensino de língua 29, 178

Escrita 15

F

Fotografia 8, 63, 65, 66, 77

Fraseologia 128, 130, 139

G

Gênero Textual 15

H

História Oral 63, 66, 76

I

Identidade 165

J

Juridiquês 30, 37

Justiça 6, 8, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 200, 208, 215, 219, 220, 221, 225, 226

L

Lexicografia 178, 179, 180, 181, 182, 190

Linguagem escrita 103

Linguagem jurídica 30, 46, 47, 48

Linguagem oral 103, 110

Literatura 103, 106, 141, 230, 235, 236, 239, 245, 246, 261, 274, 297

Lusofonia 49

M

Memória 8, 62, 63, 65, 66

Multiletramentos 153

P

Português 6, 15, 37, 46, 48, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 102, 117, 118, 126, 128, 130, 131, 140, 165, 180, 215, 285, 297

Português para estrangeiros 126

Práticas de leitura 153

S

Semiótica 153, 158, 160, 163, 164

Sequência Didática 15

Sincronia 128

Subjetividade 165, 226

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-492-4



9 788572 474924