

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JOEL VICTOR REIS LISBOA

**PROPOSTA DE HARMONIZAÇÃO DA TERMINOLOGIA  
DESIGNATIVA DE ÁREA E SUBÁREAS DO PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA NÃO MATERNA BASEADA EM *CORPUS***

Uberlândia  
2021

JOEL VICTOR REIS LISBOA

**PROPOSTA DE HARMONIZAÇÃO DA TERMINOLOGIA  
DESIGNATIVA DE ÁREA E SUBÁREAS DO PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA NÃO MATERNA BASEADA EM *CORPUS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Teoria, Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Fromm.

Uberlândia  
2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

---

L769 Lisboa, Joel Victor Reis, 1997-  
2021 Proposta de harmonização da terminologia designativa  
de área e subáreas do Português como Língua Não Materna  
baseada em corpus [recurso eletrônico] / Joel Victor  
Reis Lisboa. - 2021.

Orientador: Guilherme Fromm.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.161>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Fromm, Guilherme, 1968-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Dezenove de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	13:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11922ELI011				
Nome do Discente:	Joel Victor Reis Lisboa				
Título do Trabalho:	Proposta de harmonização da terminologia designativa de área e subáreas do Português como Língua Não Materna baseada em <i>corpus</i>				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise Linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Léxico, linguística de corpus e análise/treinamento/desenvolvimento e análise de software: convergências				

Reuniu-se, por webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Estudos Linguísticos**, assim composta: Professores Doutores: Silvia Melo-Pfeifer; Maria José Borcony Finatto e Guilherme Fromm, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Guilherme Fromm, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovado.**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Fromm, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria José Bocorny Finatto, Usuário Externo**, em 22/02/2021, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2575737** e o código CRC **1619516C**.

JOEL VICTOR REIS LISBOA

**PROPOSTA DE HARMONIZAÇÃO DA TERMINOLOGIA  
DESIGNATIVA DE ÁREA E SUBÁREAS DO PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA NÃO MATERNA BASEADA EM *CORPUS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Teoria, Descrição e Análise Linguística.

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Guilherme Fromm – UFU  
(orientador)

---

Profa. Dra. Sílvia Melo-Pfeifer – Universität Hamburg

---

Profa. Dra. Maria José Bocorny Finatto – UFRGS

*À minha família - Josielke, Sofia, Elke e Silonita - por estarem comigo nos melhores e piores momentos da minha vida, por todo o amor e incentivo incondicionais, por serem meu exemplo de caráter, resiliência e humanidade, e por serem meu porto seguro. Eu não teria chegado até aqui sem vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar essa dissertação à minha família, Josielke Reis, Sofia Reis, Elke Reis e Silonita Lisboa. Mãe, obrigado por ser meu maior exemplo de ser humano, de bondade e de resiliência. Agradeço por todo o incentivo ímpar aos estudos e por todo o amor e apoio incondicionais. Irmã, obrigado por ser minha fiel companheira nessa jornada e por estar sempre disposta a ajudar os seus. Você é um exemplo pra mim. Tia, muito obrigado por ser minha orientadora de vida, por todas as palavras de aconchego e por sempre intervir quando necessário. Vó, obrigado por ser meu lar, por sempre acreditar fielmente no meu potencial e por sempre me incentivar a seguir meus sonhos. Sou muito privilegiado e profundamente grato por ter vocês comigo nessa jornada chamada vida.

Ao meu orientador, Dr. Guilherme Fromm, pela confiança depositada em mim, por toda a sabedoria, humanidade, paciência e prontidão ao me orientar. Você é um exemplo de orientador e sou muito grato pela vida ter nos aproximado.

Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e de defesa desta pesquisa – Dra. Alessandra Montera Rotta, Dra. Maria José Bocorny Finatto e Dra. Sílvia Melo-Pfeifer – pelas brilhantes e edificantes contribuições. Respeito e admiro imensamente cada uma de vocês.

A todos os professores e professoras da Universidade Federal de Jataí e da Universidade Federal de Uberlândia que fizeram parte da minha formação acadêmico-profissional ao longo da graduação e da pós-graduação, em especial, à Dra. Natasha Vicente da Silveira Costa, ao Dr. Ariel Novodvorski e ao Dr. Fabiano Silvestre Ramos. Espelho-me em vocês como profissional e ser humano. Agradeço especialmente ao Dr. Márcio Issamu Yamamoto, que plantou a semente da Linguística de *Corpus* e dos Estudos do Léxico durante minha graduação, que me acompanhou e me preparou para essa jornada. Muito obrigado por ser mais que um orientador, por ser um amigo com o qual posso sempre contar.

A todos os meus amigos da graduação, do intercâmbio, da pós-graduação e da vida, que fizeram com que essa jornada fosse mais leve, que dividiram todos os fardos e alegrias da vida durante todos esses anos e que me proporcionaram viver intensamente minha juventude. Não citarei nomes, pois seria necessário um sumário à parte, visto que são muitos os meus companheiros de caminhada. Contudo, gostaria de agradecer em especial ao Lucas do Carmo e ao Carlos Eduardo por todo o apoio e incentivo durante essa trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e a todos os professores e funcionários pela acolhida e apoio durante a realização do meu curso de mestrado.



À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que possibilitou que eu me dedicasse integralmente a esta pesquisa e à minha formação acadêmica.

Por fim, agradeço a todos e todas que de alguma forma contribuíram para minha formação profissional e identitária e que me acompanharam ao longo desta caminhada. Muito obrigado.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo propor uma harmonização terminológica formal e conceitual para a terminologia designativa de área e subáreas do Português como Língua Não Materna (PLNM). As motivações da pesquisa surgiram a partir da identificação, na literatura da área, de uma alta variação formal de unidades fraseológicas especializadas (UFEs) designativas de área e subáreas, bem como na designação de conceitos-base para a área de PLNM. Além da variação formal, percebeu-se que alguns conceitos e UFES são definidos de maneiras distintas e, por vezes, contraditórias, em diferentes trabalhos, ao passo que, outras vezes, uma mesma definição é utilizada como referência para duas ou mais UFES distintas. Em vista disso, com base nos fundamentos teóricos da Terminologia e nos pressupostos metodológicos da Linguística de *Corpus*, desenvolvemos uma proposta de harmonização terminológica com o intuito de contribuir para a otimização e precisão na articulação e utilização das UFES-alvo e conceitos a elas atrelados. Para propor a harmonização almejada, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: (i) planejamento e compilação de um *corpus* composto por publicações da área de PLNM; (ii) seleção de um *corpus* de amostragem e preparação deste *corpus* para processamento pelo *WordSmith Tools* 6.0 (SCOTT, 2012); (iii) identificação e listagem de AASs (abreviaturas, acrônimos e siglas) e de candidatos a UFES designativas, incluindo as variações formais; (iv) análises semasiológicas das UFES e AASs; (v) discussão da variação formal e eleição de UFES e AASs padrões; (vi) discussão dos conceitos-base das UFES/AASs e da variação conceitual identificada; (vii) formação e supressão de equivalências conceituais, tendo em vista reduzir os casos de sinonímia, homonímia, ambiguidade, polissemia e de variações identificados. Como resultado, cinco UFES designativas da área e das subáreas de atuação do PLNM e cinco UFES designativas de conceitos-base para a concepção e delimitação da área e das subáreas foram eleitas e devidamente harmonizadas a nível formal e conceitual, bem como elegemos dez AASs que representam cada uma das UFES analisadas. Nesta proposta de harmonização, buscamos localizar os conceitos-alvo no sistema conceitual da área, evidenciar os limites conceituais, os traços distintivos e as relações lógicas entre os conceitos trabalhados, assim como caracterizar as subáreas, os públicos-alvo atendidos e os contextos de atuação de cada uma das subáreas analisadas.

**Palavras-chave:** Terminologia. Português como Língua Não Materna. Harmonização Terminológica. Linguística de *Corpus*.

## ABSTRACT

This research aims to propose a formal and conceptual terminological harmonization for the designative terminology of the area and subareas of Portuguese for Speakers of Other Languages (PSOL). Our motivations arose from the identification of a high formal variation of specialized phraseological units (SPUs) used to designate the area and subareas, as well as fundamental concepts of the PSOL area. In addition to the formal variation, we also noticed that some concepts and SPUs are defined in different and sometimes contradictory ways in different publications, while sometimes the same definition is used as a reference for two different SPUs. Therefore, based on the theoretical framework of Terminology and the methodological principles of Corpus Linguistics, we developed a terminological harmonization proposal aiming to contribute to the optimization and precision in the articulation and use of SPUs as well as their fundamental concepts. To propose the terminological harmonization, we carried out the following methodological procedures: (i) planning and compilation of a corpus of PSOL area publications; (ii) sample corpus selection and preparation for processing by WordSmith Tools 6.0 (SCOTT, 2012); (iii) identification and listing of candidates for designative SPUs and AAs (abbreviations and acronyms), including their formal variations; (iv) semasiological analyzes of the designative SPUs and AAs; (v) discussion of formal variation and election of standard SPUs and AAs; (vi) discussion of SPUs/AAs fundamental concepts and the conceptual variation identified; (vii) formation and suppression of conceptual equivalences, aiming to reduce cases of synonymy, homonymy, ambiguity, polysemy, and variations. As a result, five designative SPUs of PSOL area and its subareas, as well as five designative SPUs of fundamental concepts for the conception and delimitation of the area itself and its subareas were elected and appropriately harmonized, both formally and conceptually. Furthermore, we elected ten AAs representing each of the elected SPUs. In this harmonization proposal, we sought to locate the target concepts in the conceptual system of the area, highlight their conceptual limits, their distinctive characteristics and the logical relationships between the target concepts, as well as to characterize PSOL's subareas, their target audience and their operation contexts.

**Keywords:** Terminology. Portuguese for Speakers of Other Languages. Terminological Harmonization. Corpus Linguistics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de relações lógicas segundo Wüster (1998).....	59
Figura 2 – Exemplos da codificação atribuída aos arquivos .....	83
Figura 3 – Recorte das listagens de dados dos documentos do <i>corpus</i> .....	85
Figura 4 – Utilização da função ALEATÓRIOENTRE do <i>Excel</i> para gerar números aleatórios para a categoria Artigos Científicos .....	93
Figura 5 – Diretórios da categoria Capítulos de Livros.....	97
Figura 6 – Recorte das linhas de concordância antes e depois da utilização do <i>Concordance Sort</i> .....	99
Figura 7 – Recorte dos resultados da busca por “língua de herança” no <i>Concord</i> do WST ..	103
Figura 8 – Recorte da tabela de contextos extraídos do <i>corpus</i> para discussão conceitual de Português como Língua de Herança (PLH).....	107
Figura 9 – Relações lógicas entre os conceitos subjacentes à delimitação de área e subáreas .....	151
Figura 10 – Árvore de domínio da área de PLNM.....	154

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de tipos textuais que compõem o <i>corpus</i> de estudo .....	81
Quadro 2 – Tipologia do <i>corpus</i> de estudo .....	86
Quadro 3 – Expressões de busca nos repositórios e bases de dados pesquisados .....	89
Quadro 4 – Número total de documentos por categoria textual .....	91
Quadro 5 – Número total de documentos do <i>corpus</i> de amostragem por categoria textual.....	92
Quadro 6 – Total de números aleatórios gerados por categoria textual .....	94
Quadro 7 – Grupo 1 – Herança.....	102
Quadro 8 – Quantificação da variação formal do Grupo 1 – Herança .....	109
Quadro 9 – Quantificação da variação formal do Grupo 2 – Acolhimento.....	114
Quadro 10 – Quantificação da variação formal do Grupo 3 – Segunda.....	119
Quadro 11 – Quantificação da variação formal do Grupo 4 – Estrangeira .....	129
Quadro 12 – Quantificação da variação formal do Grupo 5 – Adicional.....	136
Quadro 13 – Quantificação da variação formal do Grupo 6 – Não Materna.....	140
Quadro 14 – Quantificação da variação formal do Grupo 7 – Falantes de Outras Línguas...	143
Quadro 15 – Quantificação da variação formal do Grupo 8 – Para Estrangeiros .....	146
Quadro 16 – Quantificação da variação formal do Grupo 9 – Estrangeira/Segunda .....	149

## LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

AASs – Abreviaturas, acrônimos e siglas

AOTP – *American Organization of Teachers of Portuguese*

APP – Associação de Professores de Português

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BRICS – Agrupamento econômico entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBs – Centros Culturais Brasileiros

CEDEAO – Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental

CEEAC – Comunidade Econômica dos Estados da África Central

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CUFES – Candidatos a unidades fraseológicas especializadas

DPLP – Divisão de Promoção da Língua Portuguesa

GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L2 – segunda língua

LA – língua adicional

LAc – língua de acolhimento

LC – Linguística de *Corpus*

LE – língua estrangeira

LH – língua de herança

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LM – língua materna

LNМ – língua não materna

Mercosul – Mercado Comum do Sul

MRE – Ministério das Relações Exteriores

NEBs – Núcleos de Estudos Brasileiros

OCR – Reconhecimento Óptico de Caracteres (*Optical Character Recognition*)

PALOP – Países Africanos de Língua Portuguesa

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PL2 – Português como Segunda Língua  
PLA – Português como Língua Adicional  
PLAc – Português como Língua de Acolhimento  
PLE – Português como Língua Estrangeira  
PLH – Português como Língua de Herança  
PLM – Português como Língua Materna  
PLNM – Português como Língua Não Materna  
PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna  
RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal  
SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral  
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira  
TCT – Teoria Comunicativa da Terminologia  
TGT – Teoria Geral da Terminologia  
UE – União Europeia  
UFEs – Unidades fraseológicas especializadas  
UTs – Unidades terminológicas  
WST – *WordSmith Tools*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 O português no mundo e a demanda pelo PLNM .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Modalidades do PLNM, diversidade e problemática terminológica .....</b>	<b>30</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Terminologia .....</b>	<b>38</b>
3.1.1 Unidades terminológicas (UTs) e unidades fraseológicas especializadas (UFEs) ..	40
3.1.2 Surgimento e desenvolvimento da Terminologia.....	44
3.1.3 Harmonização terminológica.....	51
3.1.4 Princípios definicionais norteadores.....	57
3.1.5 Textos especializados x Terminologia .....	63
<b>3.2 Linguística de <i>Corpus</i> .....</b>	<b>66</b>
3.2.1 <i>Corpora</i> : definição e critérios de compilação .....	70
3.2.2 Linguística de <i>Corpus</i> e Terminologia .....	75
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Planejamento do <i>corpus</i> de estudo .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 Compilação do <i>corpus</i> de estudo .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Seleção do <i>corpus</i> de amostragem .....</b>	<b>91</b>
<b>4.4 Preparação do <i>corpus</i> de amostragem para processamento.....</b>	<b>95</b>
<b>4.5 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>.....</b>	<b>98</b>
4.5.1 Identificação e listagem de UFEs e AASs.....	98
4.5.2 Agrupamento de UFEs e AASs, e levantamento e descrição da variação formal. 102	
4.5.3 Eleição de UFEs e AASs padrões, e análises e discussões conceituais .....	104
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>108</b>
<b>5.1 Português como Língua de Herança (PLH).....</b>	<b>109</b>
<b>5.2 Português como Língua de Acolhimento (PLAc) .....</b>	<b>113</b>
<b>5.3 Português como Segunda Língua (PL2).....</b>	<b>119</b>
<b>5.4 Português como Língua Estrangeira (PLE).....</b>	<b>128</b>
<b>5.5 Português como Língua Adicional (PLA) .....</b>	<b>136</b>
<b>5.6 Português como Língua Não Materna (PLNM) .....</b>	<b>139</b>
<b>5.7 Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) .....</b>	<b>143</b>



5.8 Português para Estrangeiros .....	146
5.9 Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PL2).....	149
5.10 Síntese da proposta de harmonização terminológica .....	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS .....	163
REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> DE AMOSTRAGEM .....	173
APÊNDICES .....	194
Apêndice A – Listagens de dados dos documentos que compõem o <i>corpus</i> de amostragem analisado.....	194
Apêndice B – UFEs e AASs identificadas na análise geral das linhas de concordância da busca “língua/portugu*” após filtragem pelos critérios estabelecidos.....	210
Apêndice C – Agrupamentos das UFEs e AASs. ....	211

## 1 INTRODUÇÃO

Português como Língua Não Materna<sup>1</sup> (doravante PLNМ) é uma área de atuação científico-profissional em ascensão no âmbito mundial que, em geral, se ocupa do ensino da língua portuguesa para alunos não lusófonos. O PLNМ é concebido como uma área à parte da área de Português como Língua Materna<sup>2</sup> (PLM), devido ao seu público-alvo ser essencialmente distinto dessa área, ou seja, por serem alunos que não possuem a língua portuguesa como parte de sua formação identitária, geralmente no período da infância, e que venham a aprendê-la posteriormente à aquisição da língua materna<sup>3</sup>. A especificação de públicos-alvo dessas duas áreas, em termos sociolinguísticos e psicolinguísticos, influencia na diferenciação de aspectos centrais para o ensino de línguas, como o foco do ensino-aprendizagem, o currículo pedagógico, os métodos de ensino, as motivações e necessidades do público-alvo em relação à língua, dentre outros aspectos que permitem conceber PLNМ e PLM como áreas distintas, apesar de ambas trabalharem e teorizarem sobre questões centradas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Alguns dos fatores que fomentam a demanda pelo ensino-aprendizagem de PLNМ, em maior ou menor grau, são os seguintes: (i) a expressividade do idioma em termos demográficos; (ii) a utilização da língua como instrumento de diplomacia cultural; (iii) a presença do português em centros de tomada de decisões intergovernamentais, como blocos e agrupamentos político-econômicos; (iv) o aumento de contatos linguístico-culturais promovido pela revolução tecnológica e pela crescente onda migratória em âmbito global; (v) a situação ascendente de alguns países de língua oficial portuguesa; (vi) a internacionalização de empresas e instituições de ensino hospedadas em países lusófonos, dentre outros fatores (AMADO, 2011, 2013;

---

<sup>1</sup> Evidenciamos que as unidades fraseológicas especializadas designativas de área/subárea e de conceitos utilizadas nesta dissertação já estão em concordância com a harmonização terminológica proposta nesta pesquisa.

<sup>2</sup> Compreendemos língua materna como uma língua adquirida geralmente no período da infância – não necessariamente por vínculo materno – que é intrínseca ao processo de formação identitária do falante (BATISTA, 2011). Como exceção, temos os sinalizadores de línguas de sinais, como é o caso, por exemplo, de brasileiros surdos sinalizadores de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesses casos, a língua materna, Libras, pode ser adquirida posteriormente ao período da infância. Por compor a base da formação identitária, a língua materna acaba por ser a língua utilizada naturalmente em situações de emoção e reação, pois “junto à competência linguística se somam valores subjetivos e sociais (BATISTA, 2011, p. 44). De acordo com Balboni (1999), em casos de falantes bilíngues, é possível que utilizem ambas as línguas cotidianamente, mas há sempre uma que é predominante em situações que envolvem valores afetivos, sendo essa a língua materna.

<sup>3</sup> Uma exceção a essa caracterização/generalização do público-alvo do PLNМ é o caso do Português como Língua de Herança, como discutimos nos Subcapítulos 5.1 e 5.10.

FABRÍCIO, 2013; KEATING; SOLOVOVA; BARRADAS, 2013; MOITA LOPES, 2013a, 2013b; OLIVEIRA, 2013; JATOBÁ, 2015; MALAGUTI, 2015; RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016; UNITED NATIONS, 2018; BRASIL, 2021).

No caso do Brasil, por exemplo, os índices do exame Celpe-Bras<sup>4</sup> demonstram o aumento da demanda pelo ensino-aprendizagem de PLNM. Em 1998 o exame contou com 127 examinandos e foi aplicado em oito postos aplicadores, ao passo que em 2019 computou-se 11.266 examinandos e 125 postos aplicadores, sendo 77 deles no exterior<sup>5</sup> (UFRGS, 2019). Não há como determinar com exatidão as motivações dos examinandos para a realização do exame, mas dentre os fatores que podem motivar a candidatura, estão os seguintes: (i) o certificado expedido pelo Celpe-Bras é aceito por empresas e multinacionais sediadas no Brasil como comprovação de proficiência em língua portuguesa para profissionais não lusófonos; (ii) o exame e o certificado são pré-requisitos para comprovação de proficiência por estudantes e profissionais não lusófonos que se candidatam a vagas em universidades brasileiras nos níveis de graduação e pós-graduação; (iii) o exame e o certificado podem ser exigidos por órgãos e conselhos fiscais para a (re)validação de diplomas expedidos no exterior para que cidadãos estrangeiros não lusófonos possam atuar profissionalmente em território brasileiro (BRASIL, [2018b]; FERREIRA, 2018; SCHOFFEN; MENDEL, 2018).

Com base nos aspectos apontados referentes às motivações e demandas tangentes ao ensino-aprendizagem de PLNM, podemos inferir que essa área atua em contextos diversos e que possui públicos-alvo heterogêneos, com necessidades e objetivos linguísticos distintos, e que, muitas vezes, só possuem em comum o fato de não possuírem o português como língua materna. Haja vista que cada contexto de atuação do PLNM apresenta especificidades que complexificam a efetividade dos mesmos modelos de ensino-aprendizagem nos demais contextos, em função dos objetivos e necessidades do público-alvo em relação à língua-alvo e das especificações sociolinguísticas e psicolinguísticas envolvidas no ensino-aprendizagem, essa heterogeneidade prevê diferenciações de materiais e métodos pedagógicos e, por conseguinte, estimula ramificações na área de PLNM.

---

<sup>4</sup> O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi criado em 1998 e atualmente encontra-se sob a tutela do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

<sup>5</sup> Estatísticas disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>. Acesso em: 27 ago. 2020.

A partir das leituras iniciadas na área, identificamos certa diversidade de unidades fraseológicas especializadas (doravante UFEs) designadoras da área geral e de potenciais subáreas do PLNM<sup>6</sup>, bem como observamos uma alta variação (formal e conceitual) nas utilizações terminológicas dos pesquisadores da área. Além disso, percebemos que, muitas vezes, uma mesma UFE ou conceito possui definições essencialmente distintas, e geralmente excludentes, em diferentes trabalhos. Outras vezes, uma mesma definição é utilizada como referência para duas UFEs ou conceitos distintos. Identificamos também casos em que um mesmo conceito é designado por duas ou mais UFEs (que nem sempre se constituem como variações terminológicas) e, por fim, há casos em que duas ou mais UFEs são tratadas como sinônimas em alguns trabalhos e são concebidas em relação de oposição em outros trabalhos.

Como as unidades terminológicas (doravante UTs) e, por conseguinte as UFEs, são primeiramente unidades linguísticas, elas estão naturalmente suscetíveis a fatores inerentes às línguas naturais, como ambiguidade, homonímia, polissemia e sinonímia. Ademais, elas também estão naturalmente predispostas a variações formais e conceituais, visto que tendem a acompanhar o caráter diverso, dinâmico e evolutivo do conhecimento e das utilizações linguísticas (CABRÉ et al., 1998; CIAPUSCIO, 1998; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004; BEVILACQUA, 2013).

Todavia, as UTs e UFEs são concebidas no âmbito de áreas técnico-científicas para designar conceitos, procedimentos, técnicas, propriedades etc. basilares para as áreas de especialidade, e, em conjunto, formam o sistema conceitual de cada área técnico-científica. Portanto, elas cumprem um papel essencial na introdução, fixação, representação, sistematização, compreensão e transmissão de conhecimentos especializados produzidos no escopo da área da qual fazem parte (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004; ALMEIDA; CORREIA, 2008).

Em vista disso, é relevante que as comunicações especializadas se deem de forma minimamente precisa e eficiente, e que a terminologia<sup>7</sup> de cada área seja sistematizada de modo a reduzir ambiguidades, sinonímias, homonímias, polissemias e variações. Isso porque, apesar

---

<sup>6</sup> Como exemplo de UFEs designativas da área e das subáreas de atuação do PLNM, temos “Português como Língua Estrangeira”, “Português como Segunda Língua”, “Português como Língua de Herança”, dentre outras. Uma discussão sobre a concepção de UFE desta pesquisa está apresentada no Subcapítulo 3.1.1.

<sup>7</sup> Em consonância com Almeida (2000) e Krieger e Finatto (2004), quando nos referimos à disciplina científica utilizamos “Terminologia” (com letra inicial maiúscula) e quando nos referimos ao conjunto de UTs e/ou UFEs pertencentes a determinado campo de especialidade, utilizamos “terminologia” (com letra inicial minúscula).

de serem fatores essencialmente naturais nas utilizações linguísticas, a variação terminológica formal e conceitual em larga escala produzem imprecisões que, por sua vez, dificultam a fixação, sistematização, compreensão e transmissão dos conhecimentos produzidos nas áreas técnico-científicas (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004).

No caso do PLNМ, essa variação terminológica formal e, principalmente, conceitual em larga escala acaba dificultando a conscientização e diferenciação entre diferentes subáreas de atuação, assim como a sistematização e a transmissão de conhecimentos especializados sobre as especificidades pedagógicas, sociais e conceituais tangentes aos diferentes domínios de atuação da área. Portanto, é relevante que seja realizada uma reflexão e sistematização das UFEs designativas e conceitos de língua norteadores do ensino-aprendizagem de cada potencial subárea do PLNМ.

Uma maneira conveniente de reduzir variações terminológicas, de sistematizar utilizações terminológicas e, por conseguinte, de fomentar a precisão e eficiência nas comunicações especializadas é a realização de harmonizações terminológicas (WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999). A harmonização terminológica visa investigar, descrever, definir e sistematizar terminologias (e, por vezes, sistemas conceituais), de modo a promover a sistematização de utilizações terminológicas, com o objetivo final de potencializar o papel cumprido pelas UTs/UFEs em relação ao conhecimento produzido em áreas de especialidade (FAULSTICH, 1998; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999).

A motivação desta pesquisa surge então pela aspiração em harmonizar UFEs utilizadas pelos pesquisadores como designativas da área, de possíveis subáreas e de conceitos-base para a área de PLNМ, com o intuito de potencializar a comunicação e otimizar a representação, sistematização e transmissão de conhecimentos especializados concernentes aos conceitos e UFEs analisados, discutidos e, por fim, harmonizados nesta pesquisa.

Em vista do que foi exposto, o objetivo desta pesquisa consiste em propor uma harmonização terminológica, formal e conceitual, de UFEs utilizadas como designadoras da área e de subáreas do PLNМ, bem como de conceitos-base que subjazem a concepção e delimitação da área e das subáreas, à luz da Terminologia, como teoria, e da Linguística de *Corpus*, como metodologia. Essa harmonização é proposta a partir de análises e discussões formais e conceituais das UFEs-alvo com base em um *corpus* constituído por uma parcela de textos publicados na área de PLNМ e em áreas correlatas que versam sobre o PLNМ. Essas

análises foram realizadas por meio do programa de análise lexical *WordSmith Tools* 6.0 (SCOTT, 2012). Por meio desta proposta de harmonização terminológica, objetivamos identificar e reduzir casos de ambiguidade, sinonímia, homonímia, polissemia e variações formais e conceituais.

Utilizamos o termo “harmonização” em vez de “padronização” ou “normalização” por acreditarmos que os dois últimos termos, apesar de serem os mais comumente utilizados na literatura da área da Terminologia e de serem os termos utilizados pelos referenciais teóricos da Terminologia que fundamentam esta pesquisa, possuem conotação potencialmente negativa nos estudos linguísticos de cunho descritivo, pois “padronização” e “normalização” são estreitamente relacionadas a atitudes prescritivas e normas a serem compulsoriamente seguidas. Ademais, “harmonização” é o termo mais apropriado para nos referirmos à proposta desenvolvida nesta pesquisa, haja vista que partimos do maior número de informações sobre cada UFE-alvo em nosso *corpus* de estudo, de modo que a referida proposta aproxime-se, na medida do possível, de um “consenso” entre as produções analisadas. Em vista disso, nesta pesquisa só utilizamos “padronização” e “normalização” em citações diretas.

É relevante evidenciar que a proposta desenvolvida nesta pesquisa não possui caráter normativo e, portanto, não visamos invalidar e deslegitimar posicionamentos teórico-ideológicos de diferentes autores ou grupos de autores. Contudo, considerando-se que o objetivo não é apenas descrever a terminologia-alvo, mas propor uma forma de reduzir casos de variações, sinonímias, homonímias, polissemias e ambiguidades, foi necessário tomar decisões que não necessariamente representam a totalidade de concepções e posicionamentos da área, mas que se aproximam ao máximo de um consenso entre uma parcela significativa de autores cujas produções compõem nosso *corpus* de estudo.

Enfatizamos também que, por não possuir caráter normativo, a proposta desenvolvida nesta pesquisa não se finda nesta dissertação e é passível de reformulações, uma vez que o conhecimento científico e, por conseguinte, as terminologias, estão em constante evolução dinâmica. Além disso, como o PLNМ é uma área emergente, sua terminologia e suas discussões e reformulações conceituais estão em pleno desenvolvimento.

Esta pesquisa insere-se entre a Teoria Geral da Terminologia, concebida por Wüster (1998), e a Teoria Comunicativa da Terminologia, desenvolvida por Cabré (1999), pois, apesar de o intuito ser harmonizar utilizações terminológicas de modo a propor uma sistematização da terminologia utilizada no PLNМ para designar a área, as possíveis subáreas e conceitos-base,

partiremos da análise, descrição e discussão das UFEs em utilização nos (con)textos em que ocorrem. Portanto, esta pesquisa possui natureza descritiva, mas, concomitantemente, admite a relevância da precisão terminológico-conceitual com fins à otimização da comunicação e da sistematização de conhecimentos produzidos na área, o que justifica os esforços para a realização da proposta de harmonização terminológica. Isso posto, a proposta de harmonização terminológica aqui apresentada parte da identificação, delimitação, descrição e discussão das UFEs e conceitos a elas atrelados com base no maior número de informações possível dessas unidades em utilização na materialização do discurso especializado da área, ou seja, nas publicações na área de PLNM e em áreas correlatas que compõem nosso *corpus* de análise. Os pontos de convergência e divergência desta pesquisa em relação a essas duas vertentes teóricas estão apresentados ao longo da fundamentação teórica desta dissertação (cf. Capítulo 3).

Os próximos capítulos estão organizados da seguinte maneira: no Capítulo 2, apresentamos um breve panorama da área de PLNM, dos fatores que influenciam a demanda pelo ensino-aprendizagem de PLNM a nível mundial, bem como abordamos algumas modalidades (ou subáreas) e algumas imprecisões terminológicas encontradas na breve revisão bibliográfica realizada. No Capítulo 3, o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, a saber, a Terminologia e a Linguística de *Corpus*, é apresentado. Os procedimentos metodológicos desde o planejamento do *corpus* de estudo até as técnicas utilizadas para a análise dos dados estão descritos no Capítulo 4. O Capítulo 5 apresenta as análises e discussões da variação formal e conceitual identificada em nove grupos de UFEs, ao passo que, por meio dessas discussões, propomos a harmonização terminológica a que se refere esta pesquisa. No Capítulo 6, traçamos nossas considerações finais, indicamos as limitações da pesquisa e apresentamos possíveis encaminhamentos futuros desta pesquisa.

## 2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

Neste capítulo, apresentamos brevemente a situação sociopolítica e geográfica da língua portuguesa a nível mundial, bem como os fatores que possivelmente fomentam as demandas pelo ensino-aprendizagem de PLN. Em seguida, dissertamos sobre a heterogeneidade inerente ao PLN em relação aos contextos de ensino-aprendizagem, aos públicos-alvo, aos objetivos e necessidades desses públicos-alvo, assim como sobre a complexidade dessa heterogeneidade no escopo de atuação da área. Por fim, apresentamos algumas modalidades (ou subáreas) de ensino-aprendizagem de PLN identificadas ao longo da breve revisão bibliográfica realizada, ao passo que elicitamos algumas imprecisões, inconsistências e variações terminológicas identificadas nessa revisão, de modo a ilustrar a problemática desta pesquisa.

### 2.1 O português no mundo e a demanda pelo PLN

A globalização é um fenômeno que desde a década de 1980 vem alterando progressivamente os modos de vivência e interação entre pessoas e países de diferentes partes do mundo. Simultaneamente, esse fenômeno vem impulsionando intercâmbios culturais, econômicos, informacionais e políticos a nível mundial, mesmo que de forma assimétrica.

Alguns dos fatores que fomentam essa mudança da realidade mundial em termos de interações linguístico-culturais são: (i) o fluxo migratório que vem ganhando força desde o século XIX e intensificou-se nas últimas décadas em função de crises político-econômicas, excedentes populacionais e buscas por melhores condições de trabalho; (ii) o aumento das migrações de crise devido a desastres naturais, guerras, violação dos direitos humanos e perseguições de cunho racial, social e político-ideológico<sup>8</sup> (AMADO, 2011, 2013).

No caso do Brasil, por exemplo, em 2010 o número total da diáspora brasileira era de 491.645, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011). Já em 2015, segundo estimativas mais atuais do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o índice aumentou cerca de 627%, chegando a 3.083.255 de brasileiros residentes no exterior (BRASIL, 2016b). Em contrapartida, o Brasil é um dos países que recebem números

---

<sup>8</sup> Essa é a realidade de 65,8 milhões de pessoas ao redor do mundo, sendo esse o maior índice registrado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas até então (UNITED NATIONS, 2018).



expressivos de pessoas em situações de migração de crise. Em 2017, houve cerca de 33.866 solicitações de refúgio (BRASIL, 2018a), número que representa um aumento de mais de 3000% em relação aos índices de 2010, que registraram 966 solicitações (BRASIL, 2016a). Há, atualmente, no Brasil, refugiados de 79 nacionalidades, dentre as quais a venezuelana, a haitiana, a senegalesa, a síria e a angolana são as mais quantitativamente expressivas (BRASIL, 2018a).

Fabrício (2013, p. 149) considera a intensificação do fluxo migratório como um dos fenômenos medulares da globalização, que possibilita, em partes, “uma experiência de multiculturalismo e hibridização” a nível mundial. Esse processo vertiginoso de migração fomenta a composição de “um mundo intensamente diaspórico” (MOITA LOPES, 2013a, p. 108), “onde o convívio com alteridades culturais se intensifica, geralmente de forma desigual e discriminatória” (FABRÍCIO, 2013, p. 149). Esse contexto de encontros de alteridades pode fomentar a demanda pelo ensino de línguas por questões pessoais, sociais, políticas, mercadológicas, acadêmicas ou mesmo por questões de sobrevivência.

Outro fator que propicia a mudança da realidade mundial no que tange às interações com alteridades linguístico-culturais é o aperfeiçoamento tecnológico. Isso porque a tecnologia viabiliza, mesmo que de forma assimétrica, um maior contato entre pessoas com diferentes bagagens linguístico-culturais, múltiplas formas de projeção e entendimento do mundo, bem como fomenta a “expansão vigorosa dos meios de produção cultural [assim como o seu alcance], o que potencializa as possibilidades tanto de contato com alteridades quanto de (re)construção de significados” (FABRÍCIO, 2013, p. 150). Nesse âmbito, as línguas podem adquirir o papel de “recursos comunicativos multissemióticos” (MOITA LOPES, 2013a, p. 109), alcançar um número expressivo de pessoas ao redor do mundo, despertar interesse e, por conseguinte, gerar demandas pelo ensino-aprendizagem.

Segundo Fabrício (2013, p. 150), os aspectos levantados anteriormente

[...] vêm transformando a percepção usual de diversidade social, cultural e linguística em direção a uma ideia geral de superdiversidade (Vertovec, 2007), caracterizada pelo incremento do encontro com o “outro” diferente, possibilitado pelos fluxos migratórios e pelos contatos face a face e virtuais com nacionalidades, etnias, línguas e religiões distintas.

Em conjunto com essas transformações geopolíticas, o mundo passa a ser concebido como diaspórico e multipolarizado e, paralelamente às crises econômicas que passaram a afligir países considerados “desenvolvidos”, os países emergentes, bem como suas línguas

majoritárias, passam a receber maior atenção internacional (MOITA LOPES, 2013b). Dentre esses países estão os de língua majoritária ou oficial portuguesa, que estão em ascensão internacional devido a fatores como: (i) o crescimento do letramento e poder aquisitivo da população; (ii) a abundância em matéria-prima e reservas naturais; (iii) o desenvolvimento econômico e acordos comerciais bilaterais e/ou multilaterais; (iv) o êxito em acordos diplomáticos; (v) a participação em esferas de tomada de decisões a nível regional e global; (vi) a internacionalização de empresas e instituições de ensino sediadas nesses países; (vii) o intercâmbio laboral e intelectual; (viii) o abrigo de sedes ou filiais de empresas internacionais ou multinacionais, dentre outros fatores<sup>9</sup> (KEATING; SOLOVOVA; BARRADAS, 2013; OLIVEIRA, 2013; MOITA LOPES, 2013b; JATOBÁ, 2015; MALAGUTI, 2015).

A título de exemplo, ao observar a situação de alguns países de língua oficial portuguesa a partir de 2004, Oliveira (2013, p. 62) afirma que desde então o mundo

[...] assistiu à emergência do Brasil como potência regional com atuação global em alguns âmbitos, participando dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), conjunto dos grandes países em território e população que hoje puxam o crescimento econômico do mundo. [...] Assistiu também ao crescimento econômico e sucessos diplomáticos continuados de Angola e Moçambique, ancorados principalmente pela parceria com a China (SOMBRA SARAIVA, 2012), bem como ao êxito relativo das políticas econômicas em Cabo Verde e Timor-Leste, este último um país sem dívida externa e com reservas superiores a 8 bilhões de dólares. Ao mesmo tempo, São Tomé e Príncipe descobriu petróleo, com reservas avaliadas em 10 bilhões de barris. [...] Portugal também avançou de 2004 a 2010, acompanhando, porém, a partir de então, a crise europeia, e que se prevê durará pelo menos até 2014”.

Outrossim, juntamente aos fatores mencionados anteriormente, a ampliação da classe média – oportunizando viagens ao exterior, maior acesso às tecnologias e contato mais frequente com diferentes culturas de modo presencial ou virtual – e a expansão do alcance internacional de produtos culturais lusófonos também são responsáveis por promover maior interesse internacional na aprendizagem do português (OLIVEIRA, 2013).

Nesse contexto de valorização das línguas oficiais dos países em ascensão e da busca dos países de língua majoritária ou oficial portuguesa por visibilidade político-econômica a nível mundial, como estratégia política é atribuído ao português um valor simbólico determinante para o estabelecimento e fortalecimento de parcerias diplomáticas, assim como para a projeção de uma imagem particular dos países e sua inserção em determinados contextos de tomada de decisões a nível global (BECKHAUSER, 2018). E esse não é o caso somente dos

---

<sup>9</sup> É relevante enfatizar que nem todos os países de língua majoritária ou oficial portuguesa compartilham igualmente dos fatores mencionados, sendo este, um panorama resumido e simplificado.

países de língua oficial portuguesa, mas é uma estratégia utilizada por Estados como o francês, o britânico, o espanhol, o chinês e demais Estados atuantes no cenário internacional (BECKHAUSER, 2018).

Alguns dos exemplos da utilização da língua portuguesa para a expansão de influências geopolíticas e diplomáticas são: (i) a criação, na década de 1990, do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), objetivando maior difusão e valorização internacional do português, bem como o estreitamento de laços e cooperação intergovernamental entre países em que o idioma possui estatuto de oficialidade (OLIVEIRA, 2013; MALAGUTI, 2015); (ii) a mudança de tutela do órgão português responsável pelo ensino de PLNM, o Instituto Camões, que originalmente é proveniente do Instituto para a Alta Cultura e atualmente encontra-se sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, fator que demonstra o poder simbólico atribuído ao idioma em vistas a cooperações político-econômicas intergovernamentais (PINTO, 2015); e (iii) a criação da Rede Brasil Cultural<sup>10</sup>, principal instrumento político-diplomático brasileiro de internacionalização da língua portuguesa, composta por cerca de 25 Leitorados<sup>11</sup>, 24 Centros Culturais Brasileiros (CCBs)<sup>12</sup> e 3 Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs)<sup>13</sup> (BRASIL, 2021). Nesse cenário, a língua portuguesa se torna um instrumento utilizado pelos governos “como forma de agenciar seus interesses no plano internacional, atraindo parceiros comerciais e econômicos e fortalecendo relações entre diferentes nações” (CARNEIRO, 2013, p. 196).

Utilizar o português para esses fins é oportuno, visto que o idioma em si é demograficamente expressivo. O português é idioma oficial em nove países<sup>14</sup> e na Região Administrativa Especial de Macau (doravante Macau) e, portanto, figura como língua oficial

---

<sup>10</sup> A Rede Brasil Cultural é gerida pelo MRE e coordenada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). Em governos anteriores foram empreendidos esforços tangentes à consolidação das políticas linguísticas externas brasileiras, em especial, dos Programas de Leitorado. Contudo, desde 2016 esses instrumentos nacionais de internacionalização da língua portuguesa vêm sendo minados e extintos devido a congelamentos de investimentos e descasos governamentais (OLIVEIRA; FERNANDES, 2021).

<sup>11</sup> Os Programas de Leitorado, geridos em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possuem “a finalidade de reunir professores de língua portuguesa, literatura e cultura brasileira para atuarem em universidades estrangeiras” (FERREIRA, 2018, p. 911).

<sup>12</sup> Segundo o MRE, os CCBs se constituem como “extensões de embaixadas em que se oferecem cursos de língua portuguesa, bem como atividades relacionadas à cultura brasileira” (BRASIL, 2021).

<sup>13</sup> Os NEBs também se configuram como extensões da embaixada brasileira que complementam a atuação dos CCBs, entretanto, são menores em estrutura. Eles estão presentes na Guiné Equatorial, na Guatemala e no Uruguai (BRASIL, 2021).

<sup>14</sup> A saber, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

em quatro continentes (MOITA LOPES, 2013b; OLIVEIRA, 2013). É relevante evidenciar que o estatuto de oficialidade não significa que o português seja a língua majoritária nas localidades apontadas, pois, por exemplo, em Macau e Guiné Equatorial a porcentagem de falantes é ínfima, sendo reservada à língua funções político-administrativas.

Não obstante, somando-se todos os países que possuem o português como língua oficial e Macau, a língua ocupa aproximadamente 10,7 milhões de km<sup>2</sup> e cerca de 265 milhões de pessoas possuíam o português como língua materna até 2014 (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016). A diáspora dos países de língua portuguesa somada é de aproximadamente 5,3 milhões de pessoas (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016) e, segundo Oliveira (2013, p. 55), as bases geográficas que hospedam comunidades diaspóricas “são pontos de apoio e de criação de interesse para a manutenção do ensino da língua de herança no exterior e importante razão para o intercâmbio comercial e cultural”. Ademais, o português alcançou o número de 87 milhões de usuários na *internet*, fator que reservou ao idioma o quinto lugar das línguas mais utilizadas na rede (OLIVEIRA, 2013) e favoreceu o contato linguístico com outras línguas até então não comumente alcançadas dentro dos territórios de língua majoritária ou oficial portuguesa.

No que concerne a termos geopolíticos e diplomáticos, a língua está presente em algumas organizações, associações e agrupamentos intergovernamentais de notoriedade, como o agrupamento econômico BRICS<sup>15</sup>, a CPLP, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), as Comunidades Econômicas dos Estados da África Central (CEEAC) e da África Ocidental (CEDEAO), o Mercado Comum do Sul (Mercosul), os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), a União Europeia (UE), dentre outros. Nesse contexto de interações intergovernamentais, cerca de “81 países são conectados com o português, em variados graus de proximidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 56).

Esse breve panorama da situação da língua portuguesa no mundo, em termos geopolíticos, demográficos e diplomáticos, apresenta fatores que expandem o alcance do idioma e que possivelmente geram diferentes demandas e necessidades tangentes ao ensino-aprendizagem de PLN, como o ensino-aprendizagem da língua com fins profissionais e acadêmicos, como meio para a diplomacia cultural ou para fins mercadológicos, como língua

---

<sup>15</sup> Acrônimo referente aos países que compõem o agrupamento econômico: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

de integração em sociedades de acolhimento, como herança linguístico-cultural a ser preservada, dentre outros.

A partir do breve panorama apresentado, é possível conjecturar diferentes perfis de alunado atendidos pela área de PLNM, como, por exemplo:

- (i) profissionais e/ou acadêmicos que vão por conta própria ou são enviados a países de língua majoritária portuguesa para períodos de trabalho, pesquisa e/ou estudos, sendo preparados linguisticamente antes de se deslocarem rumo a esses países ou concomitantemente ao período de intercâmbio;
- (ii) indivíduos forçados a se retirarem de seus países de origem e que buscam acolhimento em países cuja língua majoritária ou oficial é o português, em busca de melhores (ou mínimas) condições de sobrevivência e de atendimento de direitos humanos básicos;
- (iii) comunidades lusófonas migradas, que compõem a diáspora da língua portuguesa, que prezam e buscam pela manutenção da língua como forma de preservação de um patrimônio linguístico-cultural e identitário;
- (iv) grupos que se interessam pela cultura, riquezas naturais, *modus vivendi* etc. de países de língua majoritária portuguesa e que vão por conta própria para passar períodos como turistas ou que visam aprender a língua para ter maior acesso à produção cultural e maior aproximação com esses países;
- (v) grupos que compartilham dos mesmos interesses do grupo anterior e que decidem se mudar para países lusófonos e (re)construir suas vidas nesses locais;
- (vi) grupos que nasceram em países cuja língua majoritária é o português, ou em que o português exerce um papel político-econômico e social predominante, mas que não possuem o português como língua materna e que precisam aprender o idioma – ou são (in)diretamente obrigados a aprendê-lo – como modo de ascensão ou integração social, dentre muitos outros perfis de públicos-alvo.

Com base nesses possíveis grupos de público-alvo abarcados pelo PLNM, surgem alguns questionamentos, como: O que essa heterogeneidade de públicos-alvo representa para a área? Será que todos esses públicos-alvo possuem as mesmas necessidades e objetivos em relação à língua portuguesa? Será que, por exemplo, um empresário de multinacional enviado ao Brasil para fins profissionais ou um estudante universitário que vem ao Brasil para um

período de intercâmbio possuem as mesmas necessidades linguísticas que uma pessoa em situação de migração de crise, que não teve o devido tempo para se preparar para essa mudança por ter sido forçada a deixar família, bens, uma vida inteira para trás sem previsão de retorno? Será que uma pessoa aprendendo português por livre e espontânea vontade em seu país de origem tem as mesmas necessidades e objetivos linguísticos de pessoas nascidas em países de língua majoritária ou oficial portuguesa e que são obrigadas a aprender a língua devido ao poder sociopolítico atribuído ao idioma? Quais são as influências dessas diferentes situações sociolinguísticas e contextos de ensino-aprendizagem para a área de PLNМ?

Foge ao escopo desta pesquisa responder a todos esses questionamentos, apesar de serem essenciais para o aprofundamento de discussões teóricas sobre a atuação do PLNМ em contextos diversos e heterogêneos. Em relação ao primeiro e último questionamentos, o que podemos identificar na literatura da área, e que se insere no escopo desta pesquisa, é que essas diferentes demandas e necessidades influenciam diretamente nas decisões de como teorizar, abordar e orientar o ensino-aprendizagem de PLNМ. É nesse contexto que os pesquisadores lançam mão de diferentes conceitos de língua, como, por exemplo, língua estrangeira, segunda língua, língua adicional, dentre outros, assim como delineiam diferentes modalidades (ou subáreas) de atuação do PLNМ, de modo a dar conta dessa complexidade inerente à área. Em outras palavras, essa complexidade fomenta ramificações da área de PLNМ em diferentes subáreas e, por conseguinte, estimula desdobramentos teóricos e metodológicos tangentes ao ensino-aprendizagem de línguas.

Não obstante, é perceptível na literatura da área uma alta variação (formal e conceitual) e imprecisões na terminologia designativa da área e das subáreas do PLNМ, bem como dos conceitos de língua subjacentes à delimitação da própria área e de suas subáreas. A título de exemplo, por vezes, uma mesma UFE ou conceito de língua possui definições distintas, e geralmente excludentes, em diferentes trabalhos. Outras vezes, uma mesma definição é utilizada como referência para duas UFEs ou conceitos distintos. Há outros casos em que um mesmo conceito é designado por duas ou mais UFEs (que nem sempre se constituem como variações terminológicas), assim como há casos em que duas ou mais UFEs são tratadas como sinônimas em alguns trabalhos, mas concebidas em relação de oposição em outros trabalhos.

Esses aspectos identificados na literatura do PLNМ não são incomuns, haja vista a abrangência da área e o caráter pluricêntrico da língua portuguesa. Em vista disso, é de se esperar que haja diferentes concepções teóricas sobre um mesmo conceito, uma diversidade de

pontos de vista e teorizações sobre um mesmo objeto etc. Além disso, como o PLNM se constitui como uma área emergente, a terminologia e as discussões e reformulações teóricas e conceituais dessa área estão em pleno desenvolvimento.

Contudo, essa situação de imprecisão terminológica, principalmente conceitual, presente na área acaba dificultando a comunicação entre pesquisadores/professores já atuantes na área, entre esses indivíduos e os que estão em formação, bem como dificulta o trabalho de tradutores, gestores da informação e outros profissionais que são usuários indiretos da terminologia da área. Ademais, essa imprecisão terminológica dificulta também a conscientização sobre a própria área de PLNM e suas especificidades e complexidades. Por exemplo, por meio de “língua estrangeira”, se não há uma definição apropriada no texto, não há como saber realmente os conceitos sendo articulados por meio da utilização dessa UFE, haja vista que no âmbito do PLNM há concepções até excludentes sobre o que seria uma “língua estrangeira”.

No subcapítulo seguinte, apresentamos algumas das modalidades (ou subáreas) de ensino-aprendizagem de PLNM identificadas na breve revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa, assim como algumas das imprecisões e inconsistências terminológicas identificadas, de modo a ilustrar brevemente a problemática terminológica da área.

## **2.2 Modalidades do PLNM, diversidade e problemática terminológica**

Alguns dos conceitos mais frequentemente abordados no escopo do PLNM são o de língua estrangeira e o de segunda língua. Uma parte considerável de pesquisadores concebem língua estrangeira como o idioma estudado fora do contexto de imersão linguística, isto é, em localidades cuja língua-alvo não é majoritariamente falada pelos habitantes em situações rotineiras de socialização (BALBONI, 1999; BATISTA, 2011; SANTOS, 2018). Essa concepção está presente em pesquisas como as seguintes:

- Ensino de português para chineses e japoneses em seus países de origem (MOUTINHO; MARTINS; NUNES, 2011<sup>16</sup>; GROSSO; MOUTINHO, 2012; JATOBÁ, 2012; ZHANG, 2012; HAYASHI, 2013);

---

<sup>16</sup> Contudo, esses autores denominam a área como Português para Falantes de Outras Línguas e compreendem a modalidade de Português para Fins Específicos (sendo essa uma especialidade do Português para Falantes de

- Ensino de português para hispanofalantes em seus países de origem (CORREA; SANTANA, 2011; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2011; MATIAS, 2012; CASTRO NETO et al., 2013);
- Ensino de português para ingleses em seu país de origem (SILVA, 2013).

Entretanto, não é possível afirmar pelos trabalhos publicados se os pesquisadores diferenciam Português como Língua Estrangeira de Português como Segunda Língua ou se utilizam Português como Língua Estrangeira por ser comumente essa mesma UFE utilizada para designar a área que nesta pesquisa designamos como PLNM. É relevante destacar que o termo “estrangeiro” também pode ser utilizado para enfatizar distanciamento e não pertencimento em relação à língua-alvo (BATISTA; LÁSCAR ALARCÓN, 2012). Pontuamos também que nem sempre há definições ou discussões sobre as concepções de “língua estrangeira” adotadas.

Por sua vez, o conceito de segunda língua é geralmente entendido de duas maneiras: (i) o primeiro idioma aprendido após a língua materna, independentemente dos contextos sociolinguísticos; (ii) a língua adquirida formalmente ou espontaneamente por falantes de outras línguas quando se encontram inseridos na sociedade em que a língua-alvo é a principal língua utilizada nos contextos sociocomunicativos por falantes nativos, ou seja, em contextos de imersão linguística (BALBONI, 1999; BATISTA, 2011; SANTOS, 2018). No caso da segunda concepção, dentre as características de ensino-aprendizagem de segunda língua estão a imersão e o constante envolvimento com a língua-alvo, em decorrência da vivência na sociedade onde ela é empregada nos contextos cotidianos de comunicação (BATISTA, 2011). Ademais, segundo Balboni (1999), a motivação dos alunos nesse contexto de ensino-aprendizagem é imediata e instrumental, e grande parte das contribuições são experienciadas e trazidas pelos alunos a partir de experiências comunicacionais extraclasse. Em suma, considera-se que além de diversos fatores sociolinguísticos, o contexto de imersão traz especificidades ao ensino-aprendizagem de línguas que diferem em parte das especificidades do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, portanto, é relevante distinguir esses dois conceitos de língua, tendo em vista uma melhor adequação e conscientização do processo pedagógico.

---

Outras Línguas, de acordo com os autores) para o contexto tratado no artigo. Essa concepção é justificada devido ao fato do público-alvo ser composto por estudantes de Direito da Universidade de Macau que estão aprendendo a língua para fins profissionais. Os autores ainda refletem sobre a problemática da UFE “língua instrumental”, usualmente utilizada como referência a esse tipo de contexto, e evidenciam certa escassez de materiais didáticos e orientações de ensino de línguas que contemplem essa modalidade de ensino-aprendizagem com a qual trabalham.



A imprecisão na conceituação de segunda língua, bem como na diferenciação das dimensões entre segunda língua e língua estrangeira, é relativamente mais problemática, visto que é comum observar nas pesquisas a utilização do mesmo conceito de língua e de uma mesma UFE para se referir a contextos sociolinguísticos de ensino consideravelmente distintos, ou de dois conceitos e UFEs distintos como referência a um contexto sociolinguístico de ensino similar.

Um dos exemplos dessa problemática terminológica está em Batista (2011). O autor primeiramente utiliza Português para Estrangeiros em contraste com Português como Língua Estrangeira para se referir ao contexto de ensino-aprendizagem descrito no artigo, haja vista que trata-se do ensino-aprendizagem de português para estudantes de outras nacionalidades (italiana e alemã), não abarcando o público brasileiro não lusófono, por exemplo. Ademais, o autor justifica que concebe Português para Estrangeiros como UFE hiperônima que abrange “o ensino-aprendizagem do português dentro do Brasil (Português como língua segunda) ou fora do país (Português como língua estrangeira)” (BATISTA, 2011, p. 47). Entretanto, após fazer uma breve diferenciação dos conceitos de língua materna, língua estrangeira e segunda língua, que vai ao encontro do que foi apresentado anteriormente em seu artigo, e justificar a escolha de Português para Estrangeiros, ao escrever sobre estudantes de português em contextos de não imersão linguística, o autor utiliza o conceito/UFE “segunda língua” e volta a utilizar Português como Língua Estrangeira em vez de Português para Estrangeiros.

Outros exemplos estão em Turazza e Butti (2011), Vieira (2011) e Barros e Pereira (2011), que, ao tratarem, respectivamente, sobre o ensino de português para alunos chineses matriculados em uma escola pública de São Paulo, para imigrantes não lusófonos residindo em São Paulo e para estudantes não lusófonos em período de intercâmbio no Brasil, utilizam “língua estrangeira”<sup>17</sup>, ao passo que outros autores utilizariam segunda língua (como discutimos anteriormente neste subcapítulo) ou língua de acolhimento (como discutimos posteriormente neste subcapítulo).

Já Andrade (2011), ao se referir ao ensino de português para alunos não lusófonos matriculados na rede pública de ensino do Brasil, utiliza “português como segunda língua” e “PLE”, que, apesar de a autora não veicular a forma desse acrônimo por extenso, em geral, refere-se a Português (como) Língua Estrangeira. Neves (2011), cujo artigo trata do ensino de

---

<sup>17</sup> Em suma, os autores utilizam as seguintes UFEs: Português Língua Estrangeira, Português como Língua Estrangeira, Português LE/SL e língua estrangeira.

português para alunos falantes de outras línguas nas escolas bilíngues, utiliza “segunda língua”, “Português como Segunda Língua”, “língua portuguesa como segunda língua”, “língua adicional” e “Português como Língua Adicional”. A autora não define concretamente as UFEs utilizadas, mas é possível perceber que segunda língua e língua adicional tratam-se de conceitos distintos, que podem ou não pertencer ao mesmo domínio do ensino-aprendizagem de línguas.

Em contrapartida, Silva (2013, p. 56) diferencia o conceito de língua adicional<sup>18</sup> dos de língua estrangeira e segunda língua ao afirmar que língua adicional faz referência a contextos em que o “português é mais uma língua que os alunos estão aprendendo em adição a, no mínimo, duas outras que usam em seu cotidiano”<sup>19</sup>, situação comum em contextos multilíngues. O autor ainda pontua algumas especificidades do ensino-aprendizagem de língua adicional, evidenciadas em Rottava (2009 apud SILVA, 2013), que, em parte, justificam uma conceituação de língua diferente de língua estrangeira e de segunda língua, como influências das línguas aprendidas anteriormente à língua adicional, a existência de estratégias de aprendizagem mais autônomas e uma conscientização metalinguística diferente de alunos de língua estrangeira e de segunda língua, oriundas das experiências anteriores de aprendizagem de línguas. Nota-se que o autor não menciona situações de imersão ou não imersão.

Em vias de simplificação, seria então possível tratar do ensino-aprendizagem de português para estudantes oriundos de outras nacionalidades em contexto de imersão como Português para Imigrantes? A princípio sim, entretanto, as pesquisas demonstram que não é tão simples conceituar o ensino-aprendizagem de português para esse público dessa forma, visto que há diferentes contextos e situações de imigração.

No que tange ao público-alvo imigrante em países lusófonos, há uma quantidade considerável de pesquisas, cursos e materiais didáticos voltados a turistas, bem como a trabalhadores e estudantes em períodos de intercâmbio. Todavia, Vieira (2011, p. 102) argumenta que

Essas modalidades (profissional, estudos, turismo) são, entretanto, apenas três das possíveis causas que levam indivíduos a transferir-se de um lugar a outro. Contudo, nem sempre as migrações são voluntárias, nem sempre há a possibilidade de escolher o local para onde se deseja ir, o tipo de atividade a ser desenvolvida nesse lugar ou,

---

<sup>18</sup> Em suma, as variações formais referentes ao conceito “língua adicional” encontradas no trabalho em questão são as seguintes: língua adicional, língua-adicional, LE-adicional, LE/adicional, português como língua adicional, português língua adicional, PLE/adicional e PLE-adicional.

<sup>19</sup> No Subcapítulo 5.5 apresentamos uma concepção de língua adicional, recorrente em nosso *corpus* de estudo, que diverge da concepção apresentada por Silva (2013). Essa é mais uma evidência de que a variação conceitual se estende pela terminologia da área.

ainda, a relação que se estabelecerá com os habitantes desse novo destino. Existem também as migrações forçadas pelas guerras, por questões políticas, por fatores climáticos, assim como as provocadas pela busca de melhores condições de vida ou, em alguns casos, para garantir a própria sobrevivência. A migração voluntária é sempre menos complicada que uma saída forçada. As condições e adversidades pelas quais passa um diplomata, um professor convidado ou um estudante em um país estrangeiro são muito diferentes das geralmente encontradas por um refugiado político ou um indocumentado.

Portanto, apesar de o público de turistas, trabalhadores e estudantes ser heterogêneo em relação aos seus *backgrounds* sociolinguísticos e objetivos perante a língua-alvo, pesquisas recentes têm evidenciado um público de imigrantes essencialmente diferente dos que estão em contexto de turismo ou (i)migração voluntária, a saber, os migrantes internacionais em situação de refúgio (AMADO, 2011, 2013; CESTARI; GRILLO, 2018; PEREIRA, 2018; SÃO BERNARDO, 2018, dentre outros). Pereira (2018, p. 58) enfatiza que esse é “um público ainda mais específico, cuja caracterização vai além dos dados pessoais (sexo, idade e formação) ou do grupo linguístico a que pertencem, ou da necessidade em ampliar seus conhecimentos linguísticos para atingir um determinado nível de proficiência”.

Algumas das especificidades que esse grupo apresenta são as seguintes: (i) a aprendizagem da língua não necessariamente como um meio para atingir fluência, mas sim como meio para a integração social e sobrevivência; (ii) a urgência da aprendizagem da língua para garantir a inserção no mercado de trabalho e assegurar direitos relacionados à saúde, educação, moradia etc.; (iii) a situação de vulnerabilidade moral e financeira, dentre outras especificidades (AMADO, 2011; CESTARI; GRILLO, 2018; SÃO BERNARDO, 2018). O relato de uma professora atuante na área de PLNM e que dá aulas em um curso de português para o público descrito, apresentado por São Bernardo (2018, p. 13-14), demonstra como essas especificidades se diferem dos contextos comentados anteriormente:

Percebi durante a preparação e no decorrer de minhas aulas que os alunos em contexto de não refúgio objetivavam o aprendizado da língua portuguesa (LP) para trâmites turísticos ou para ampliar seus conhecimentos linguístico-cultural da língua e do Brasil, que pudessem facilitar sua inserção e adaptação na sociedade brasileira, ou para fins de estudos de intercâmbios. (...) Já os alunos em contexto de refúgio objetivavam o aprendizado de LP por uma questão de sobrevivência imediata, para poder desenvolver práticas sociais cotidianas imprescindíveis à sobrevivência, como conseguir um trabalho, ir ao médico, alugar um imóvel, comprar alimentos, etc. Ou seja, os alunos em condição de refúgio apresentam necessidades distintas dos demais alunos em outros contextos, pois a aprendizagem da língua não se direciona somente ao desejo de ampliar conhecimentos linguísticos-culturais de uma outra língua, mas pela necessidade iminente de sobreviver no país de acolhida.

Devido a essas especificidades tangentes ao ensino-aprendizagem para pessoas em situação de refúgio e como forma de promover visibilidade<sup>20</sup> para o ensino-aprendizagem da língua majoritária dos países de “acolhimento” para esse público, os pesquisadores lançam mão do conceito “língua de acolhimento”, que, segundo São Bernardo (2018) e Souza (2018), vai além dos conceitos de língua estrangeira e segunda língua. De acordo com Lopez e Diniz (2018, p. 36) o Português como Língua de Acolhimento “se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna”.

Além das UFEs/conceitos apresentados neste subcapítulo, a partir das leituras de publicações da área é possível identificar muitos outros conceitos de língua e UFEs utilizados pelos pesquisadores, como Português Instrumental, Português para Hispanofalantes, Português como Língua de Herança, Português no Estrangeiro, Português Médico, Português Jurídico, Português de Negócios, Português para Falantes de Língua de Herança, Português como Língua Não Nativa, dentre muitos outros.

Como comentamos anteriormente nesta dissertação, e como retomamos no Subcapítulo 3.1, é compreensível essa diversificação terminológica formal e conceitual, pois a própria natureza das UTs/UFEs, do conhecimento e da utilização linguística prevê a variação, como destacado por Cabré et al. (1998) e Ciapuscio (1998). Essa variação pode ser condicionada por diferentes fatores, como: posicionamentos teóricos distintos; o nível de especialidade e densidade conceitual dos textos analisados; os sujeitos envolvidos na produção dos textos e os sujeitos tidos como destinatários (se especialistas ou leigos) (CIAPUSCIO, 1998). No caso específico do PLNM, somam-se a esses fatores o fato de a produção científica da área ser relativamente nova, datando do final dos anos 1980, e, em virtude disso, algumas UTs/UFEs ou a própria terminologia da área como um todo podem não terem sido plenamente institucionalizadas no discurso especializado, ou mesmo a carência de vocabulários e glossários sistematizados, específicos da área, que ofereçam definições relativamente mais precisas e completas para essas UTs/UFEs.

Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 102):

Não raro, encontramos diferentes e multiplicadas definições de um mesmo termo em apenas uma área ou especialidade e isso acontece tanto nas ciências “exatas” quanto

---

<sup>20</sup> A visibilidade para esse público e para essa subárea de atuação é necessária e urgente, visto que pesquisadores, como, por exemplo, Amado (2011, 2013), denunciam a negligência governamental e a carência de materiais didáticos e pesquisas voltadas a esse contexto específico de ensino-aprendizagem.

nas ciências sociais e humanas. Mas, bem sabemos, esse tipo de fenômeno, contrário ao ideal de uma comunicação profissional absolutamente precisa e totalmente unívoca, tem sido historicamente atribuído principalmente às ciências sociais.

No caso das ciências sociais, comentado pelas autoras, a alta variação e imprecisão terminológica e conceitual pode ser atribuída ao fato de as terminologias dessas áreas se vincularem a conceitos altamente abstratos. No escopo do PLNM, por exemplo, isso também pode ocorrer devido à complexidade na conceituação do ensino-aprendizagem de língua em função dos contextos e características sociolinguísticas e psicolinguísticas do público-alvo, justamente por não haver fronteiras precisas e pré-estabelecidas.

Sobre essa delimitação de fronteiras conceituais, Souza e Barradas (2013, p. 21) argumentam que “o conceito de língua(s) como entidades singulares e que podem ser separadas nada mais é do que um artifício de processos de classificação que não refletem as práticas comunicativas de seus falantes”. Por outro lado, Batista (2011, p. 43) evidencia e justifica a urgência por uma sistematização da terminologia do PLNM:

Para os envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas [...] entender a abordagem de como a língua é ensinada torna-se um fator importante tanto para o enfoque em sala de aula, como para a elaboração de materiais didáticos [...]. É importante considerar, também, as características do aprendente – dependente da sua situação diante da língua, se estrangeiro ou nativo ou envolvido em uma sociedade que não primeiramente é a sua como é o caso dos indígenas no Brasil, por exemplo – que são primordiais para a elaboração de um currículo adequado. Diante desse processo, percebe-se a necessidade de uma taxonomia adequada para determinar a situação do ensino de línguas.

Em consonância com Batista (2011), acreditamos que devido à consolidação dessa área de ensino-aprendizagem de línguas em âmbito mundial, uma harmonização terminológica se faz necessária, de modo a sistematizar as utilizações terminológicas e contribuir para a sistematização e comunicação de conhecimentos especializados produzidos na área de PLNM de forma mais precisa e eficiente. Isso porque a utilização terminológica é inevitável nos âmbitos técnico-científicos, e as UTs e UFEs refletem conceitos subjacentes à organização conceitual da área, exercendo a dupla função de representação conceitual e “de transmissão do conhecimento especializado” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 17).

Tendo apresentado um breve panorama da língua portuguesa no mundo, as diversas demandas pelo ensino-aprendizagem desse idioma, algumas das diferentes modalidades (ou subáreas) de atuação do PLNM e algumas das imprecisões e inconsistências terminológicas identificadas ao longo da revisão bibliográfica realizada, no capítulo seguinte apresentamos os

referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam esta pesquisa, a saber, a Terminologia e a Linguística de *Corpus*, respectivamente.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

#### 3.1 Terminologia

A Terminologia é uma subárea da Linguística<sup>21</sup> situada no âmbito das comunicações especializadas e que possui como objeto de estudo e reflexão primário as UTs, abrangendo mais recentemente a definição terminológica e os textos especializados. Os estudos terminológicos trabalham diretamente com a identificação, compilação, processamento, descrição, controle e/ou proposição de UTs, bem como com considerações teóricas acerca da natureza das UTs, dos processos de designação e das interrelações sistemáticas entre unidades designativas e unidades conceituais no escopo de sistemas especializados estruturados. Dessa forma, a área é movida pelo intuito de indicar, descrever, propor soluções e teorizar sobre questões de ordem comunicativa, informativa e designativa, assim como de otimizar a comunicação entre especialistas e o intercâmbio de conhecimentos especializados no âmbito de uma mesma língua, em contextos multilíngues e/ou em contextos em que determinada língua está ameaçada de extinção devido à limitação de usos em certos contextos comunicativos (REY, 1995; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004).

Segundo Rey (1995), Cabré (1999) e Krieger e Finatto (2004), apesar de a prática terminológica e a consciência das necessidades e problemas designativos e comunicativos em áreas técnico-científicas serem antigas, a ideia de uma disciplina científica especificamente voltada para esses aspectos só se tornou marcante no século XVIII. Mas foi somente no século XX que as bases teóricas especificamente no escopo da Terminologia e seu firmamento e reconhecimento como disciplina foram sistematicamente estabelecidos<sup>22</sup>. Entretanto, o reconhecimento da Terminologia como uma disciplina científica e da existência de uma base

---

<sup>21</sup> A concepção de Terminologia como uma disciplina linguística não é um consenso na literatura da área, pois Wüster (1998), por exemplo, argumenta que a Terminologia é uma disciplina à parte da Linguística, por ser especificamente voltada a sistemas conceituais e, segundo o autor, os conceitos existem anteriormente ao sistema linguístico e são independentes dele. O posicionamento dos estudos terminológicos de base linguística mais recentes em relação aos trabalhos de Wüster, como Rey (1995), Cabré (1999), Krieger e Finatto (2004), Bevilacqua (2013), dentre outros, usualmente concordam com a afirmação de que a Terminologia é uma disciplina linguística. Para uma discussão mais aprofundada sobre os diferentes posicionamentos determinados pela importância atribuída aos aspectos cognitivos, conceituais, sociais ou linguísticos das terminologias, ver Rey (1995) e Cabré (1999).

<sup>22</sup> No que tange a esse período da história da Terminologia, Rey (1995) argumenta que a novidade do século XX foi o reconhecimento da Terminologia como uma nova disciplina linguística separada da Lexicologia, haja vista que suas noções teóricas não são oriundas do século XX, pelo contrário, elas advêm de reflexões e (re)formulações baseadas em estudos de séculos anteriores, no campo da Filosofia, da Epistemologia, da Lógica, da Ontologia etc.

teórica capaz de unificar e justificar suas atividades práticas não são consenso entre os profissionais, como aponta Cabré (1999, p. 6-7) a seguir:

Nem todos os especialistas concordam que a terminologia constitui uma disciplina autônoma, nem todos a consideram uma disciplina teórica. Para alguns, a terminologia é uma prática que lida com necessidades sociais geralmente relacionadas a fins políticos e/ou comerciais. Na opinião de outros, a terminologia é uma disciplina verdadeiramente científica que deve muito aos demais campos dos quais empresta conceitos fundamentais; mas, no entanto, é considerada uma disciplina à parte no sentido de ter formulado e sintetizado suas bases originais para que pudesse construir seu próprio campo. Há muitos posicionamentos intermediários que, apesar de reconhecerem que a terminologia contém alguns aspectos teóricos originais, apenas a concebem no âmbito de outras disciplinas mais consolidadas<sup>23</sup>.

Nesta pesquisa, concebemos a Terminologia como uma disciplina linguística que possui uma base teórica e operações práticas que justificam o seu papel como um campo científico e que corroboram sua autonomia em relação a disciplinas correlatas, como, por exemplo, a Lexicologia.

Os estudos terminológicos geralmente dividem as atividades da referida disciplina em dois subcampos, em razão de seus enfoques serem relativamente distintos, sendo eles: a Terminologia e a Terminografia. O termo Terminografia refere-se às atividades de ordem prática no âmbito da disciplina, atividades essas que envolvem procedimentos de investigação, compilação, ordenação, análise, descrição, proposição, sistematização, controle, difusão de terminologias. Essas atividades normalmente são voltadas à construção de bancos de dados terminológicos e à produção de glossários, vocabulários e dicionários especializados, com o intuito de resolver problemas imediatos relacionados às comunicações especializadas (REY, 1995; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004). O termo Terminologia, por sua vez, é geralmente utilizado como referência aos desenvolvimentos de base teórica da disciplina, voltados à resolução de impasses terminográficos e à teorização sobre problemas de designação e conceitualização encontrados no escopo das atividades terminográficas (REY, 1995; CABRÉ, 1999). Esses desenvolvimentos de base teórica, que dialogam com o arcabouço teórico da Lexicologia, da Epistemologia, da Lógica e da Filosofia (REY, 1995), contribuíram diretamente

---

<sup>23</sup> No original: "Not all experts agree that terminology constitutes a separate discipline, nor do all consider it a theoretical subject. For some, terminology is a practice dealing with social needs that are often related to political and/or commercial ends. In the opinion of others, terminology is a true scientific discipline that owes much to the other subject fields from which it borrows fundamental concepts; but it is, nevertheless, considered a separate discipline in the sense that it has reformulated and synthesized the original foundations so that it could build its own field. There are many intermediate positions which, although recognizing that terminology contains some original theoretical aspects, only conceive of it within the framework of other, more consolidated disciplines" (as traduções presentes nesta dissertação são autorais).



para a delimitação e assentimento da autonomia da Terminologia como disciplina científica em relação às disciplinas limítrofes, como a Lexicografia<sup>24</sup>.

Esses dois conjuntos de atividades estão correlacionados, o que não impede o desenvolvimento de cada um separadamente. Todavia, “sem teoria não haveria um terreno comum entre os problemas terminológicos da biologia molecular, sociologia e psicanálise e os da computação<sup>25</sup>” (REY, 1995, p. 23), ou seja, não haveria uma disciplina científica especificamente voltada à teorização, estudo e resolução desses problemas. Da mesma forma, não haveria uma Terminologia séria sem as reflexões sobre os problemas encontrados na Terminografia (REY, 1995). Em suma, “teoria e prática são interdependentes em diferentes sentidos e é impossível desvinculá-las quando se pretende atingir um padrão de qualidade mínimo, seja na produção de glossários, seja na pesquisa sobre uma linguagem especializada determinada” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 124).

Haja vista que consideramos infrutífero ponderar teoria sem prática e prática sem uma teoria capaz de justificá-la, nesta dissertação, apesar de compreendermos as diferentes atividades da Terminologia e da Terminografia, buscaremos, sempre que possível, não diferenciá-las, de modo a otimizar a fluência do texto. Portanto, por meio da utilização do termo Terminologia, nos referimos tanto aos desenvolvimentos teóricos quanto às atividades de ordem prática.

### 3.1.1 Unidades terminológicas (UTs) e unidades fraseológicas especializadas (UFEs)

Como mencionado anteriormente, o objeto de estudo central da Terminologia é a UT. As UTs são unidades de significado, essencialmente referenciais e de natureza sistemática, constituídas por duas dimensões indivisíveis, uma dimensão conceitual e uma dimensão formal<sup>26</sup>. Essas duas dimensões são interdependentes, pois, embora os conceitos possam ser

---

<sup>24</sup> Apesar de a Terminologia ser autônoma em relação à Lexicologia, as duas disciplinas estão em constante relação de reciprocidade (REY, 1995).

<sup>25</sup> No original: “Without theory there would be no common ground between the terminological problems of molecular biology, sociology and psychoanalysis and those of computation [...]”.

<sup>26</sup> Nesse ponto, é relevante ressaltar que essa relação entre a parte formal e a parte conceitual das UTs/UFEs é central para os estudos terminológicos, principalmente para os que são voltados à harmonização terminológica, como é o caso desta pesquisa. Isso porque, “a comunicação especializada requer um nível mais alto de precisão” (CABRÉ, 1999, p. 194), e, portanto, teoricamente, as UTs/UFEs de determinada área de especialidade deveriam ser unívocas ou monovalentes (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004). Em outras palavras, determinada UT/UFE só deveria designar um único conceito e vice-versa. Entretanto, apesar de

teoricamente considerados independentes do sistema linguístico (WÜSTER, 1998), eles são representados, organizados e comunicados por meio de signos orais e/ou escritos e verbais e/ou não verbais (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999). Segundo Cabré (1999), as UTs são, de modo geral, cunhadas pelos especialistas para designar conceitos que eles introduzem nas áreas de especialidade, e, a partir dessa designação, esses conceitos são comunicados e discutidos no âmbito de suas áreas e passam a integrar o seu sistema conceitual.

A dimensão formal das UTs pode ser formada por elementos linguísticos ou elementos oriundos de outros sistemas semióticos, como símbolos gráficos, expressões alfanuméricas, dentre outros. Sua dimensão conceitual funciona, em geral, como designadora de processos, objetos, propriedades, funções e relações<sup>27</sup> considerados pertencentes, pertinentes e basilares para o sistema conceitual de uma área de especialidade. Em vista disso, as UTs são fundamentais para a representação, fixação, ordenação, compreensão e transmissão de conhecimentos produzidos nas áreas de especialidade (REY, 1995; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004; ALMEIDA; CORREIA, 2008).

Isso nos leva à afirmação de que a Terminologia se volta a signos pertencentes a sistemas conceituais especializados coerentemente estruturados, podendo ser analisados sob três perspectivas: linguística, cognitiva e comunicativa/pragmática (REY, 1995; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004). Esses signos adquirem seu valor a partir das relações com outros signos dentro do mesmo sistema conceitual especializado, são passíveis de definição no escopo do sistema do qual fazem parte e são meios fundamentais para a sistematização e espelhamento do próprio sistema conceitual, bem como para a produção e intercâmbio de conhecimentos produzidos nesse sistema<sup>28</sup> (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999; KRIEGER;

---

ideal, essa não é uma realidade na utilização efetiva da linguagem, mesmo dentro de um mesmo campo de especialidade (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004), como atestado na revisão da literatura da área de PLNM (cf. Capítulo 2). É nesse contexto que a harmonização terminológica se faz relevante, pois é um meio de reduzir a ambiguidade, a polissemia, a sinonímia e a homonímia presentes nas comunicações especializadas, que, embora sejam aspectos naturalmente linguísticos e inegáveis, engendram dificuldades na comunicação de conhecimentos especializados.

<sup>27</sup> Vale ressaltar que o conceito não necessariamente representa objetos concretos do mundo real. Ele geralmente representa abstrações generalizadas, individuais ou coletivas, sobre grupos de características (também concebidas por abstrações) compartilhadas por um conjunto de ideias ou objetos teóricos e/ou práticos. Dessa forma, o conceito representa uma interpretação individual ou coletiva de um conjunto de ideias ou objetos a partir da experiência e de processos de abstração, sendo um meio funcional de estruturação do pensamento e da comunicação (REY, 1995; CABRÉ, 1999).

<sup>28</sup> Concordamos com Cabré (1999, p. 99) quando a autora afirma que “os termos não são unidades isoladas [...], mas elementos que fazem parte de um sistema linguístico especializado. Nesse sentido, os termos estão relacionados a todos os outros termos que fazem parte do mesmo domínio especializado, com os quais constituem um campo conceitual”.

FINATTO, 2004; ALMEIDA; CORREIA, 2008). Esse recorte teórico geralmente exclui do escopo da Terminologia as palavras gramaticais e outros signos que não designam e nem classificam conceitos, objetos, funções e processos fundamentais e basilares para áreas técnico-científicas e profissionais (REY, 1995).

Essas unidades possuem “natureza sociolinguisticamente variável, que vão desde termos conhecidos [e utilizados] apenas por alguns usuários de um pequeno campo de conhecimento ou por um grupo de profissionais, até termos conhecidos [e utilizados] pelo público geral<sup>29</sup>” (REY, 1995, p. 131). Apesar da impossibilidade (e improdutividade<sup>30</sup>) de delimitar fronteiras rígidas em relação aos espaços de utilização das UTs, há certo consenso de que elas adquirem valor terminológico nos domínios de especialidade, sejam eles técnicos, científicos ou profissionais, e, normalmente, são mais utilizadas em contextos comunicativos relativamente restritos que, em geral, reivindicam um nível mais elevado de precisão, de objetividade, dentre outras especificidades. Esses contextos são marcados por fatores de ordem pragmática, como o nível de especialização dos participantes do ato comunicativo em determinada área de conhecimento, a situação, os objetivos e o nível de especialidade do ato comunicativo, o grau de abstração referente ao tópico em discussão etc. (CABRÉ, 1999).

As UTs, quando se constituem como signos linguísticos, podem formalmente ser unidades simples, complexas, derivada, compostas, empréstimos lexicais, abreviações, siglas, acrônimos etc. Elas podem ser funcionalmente agrupadas como substantivos, adjetivos, verbos, verbos nominalizados e advérbios<sup>31</sup> (WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999). Ademais, elas não são necessariamente formadas por um só elemento linguístico, mas podem ser formadas por um agrupamento lexical sintagmático composto por dois ou mais termos, ou cujo núcleo é constituído por um termo, apresentando certo grau de fixidez e de frequência de ocorrência em

---

<sup>29</sup> No original: “[...] terminology deals with units [...] of sociolinguistically variable nature, ranging from terms only known to a few users of a small field of knowledge or a professional group to terms known by the general public [...]”.

<sup>30</sup> Rey (1995), Cabré (1999), Krieger e Finatto (2004) e Rebecchi (2013) comentam sobre a improdutividade, ou até impossibilidade, de conceber tanto a Terminologia quanto as UTs/UFES unicamente a partir da diferenciação entre contextos comunicativos especializados e contextos comunicativos gerais. Em suma, as UTs/UFES não ficam restritas a esses âmbitos, pelo contrário, elas geralmente são incorporadas na língua geral e a influenciam de várias formas. Além disso, praticamente todas as atividades desenvolvidas na sociedade são de certa forma especializadas, desde atividades puramente teóricas até atividades mais práticas, como a culinária e o turismo. Portanto, o conceito de especialidade passa a ser um *continuum*, o que impossibilita uma distinção rígida entre contextos comunicativos especializados e contextos comunicativos gerais, e torna essa distinção improdutiva.

<sup>31</sup> Para uma descrição detalhada das classificações a nível formal, funcional e conceitual das UTs/UFES, ver Rey (1995), Wüster (1998) e Cabré (1999).

contextos de comunicação especializada. Esses agrupamentos são chamados de fraseologias especializadas ou UFEs<sup>32</sup>, e são o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que não nos deteremos a termos simples, mas a agrupamentos sintagmáticos de valor terminológico ligados ao sistema conceitual da área de PLN, como “Português como Língua de Acolhimento”, “Português como Língua de Herança”, dentre outros.

Rey (1995), Cabré (1999) e Krieger e Finatto (2004) chamam atenção para a dificuldade na identificação e delimitação da extensão das UFEs, haja vista que os princípios formativos que as regem e suas características formais são os mesmos das combinações lexicais que não possuem valor terminológico. Rey (1995) enfatiza que, apesar de o critério de frequência ser um dos meios de identificá-las, ele não é suficiente, pois UFEs não necessariamente apresentam frequência estatisticamente significativa. Segundo o autor, “o que importa é que, no uso dos especialistas, a unidade corresponda a uma forma geralmente aceita e entendida e, especialmente, a uma definição que permita a compreensão do conceito em seu domínio<sup>33</sup>” (REY, 1995, p. 147).

De acordo com Cabré (1999, p. 91), é apenas por meio da análise da natureza lexical e terminológica dessas combinações que é possível diferenciar as UFEs das combinações lexicais não terminológicas, visto que “elas não se comportam da mesma maneira no discurso<sup>34</sup>”, o que torna necessária uma análise não somente quantitativa, mas também qualitativa para identificá-las e delimitá-las. Os critérios e procedimentos de identificação e descrição das UFEs analisadas nesta pesquisa estão descritos no Capítulo 4, referente aos procedimentos metodológicos desta dissertação.

Tendo apresentado a Terminologia como disciplina científica, suas atividades medulares e seus objetos de estudo, passemos agora a um breve panorama sócio-histórico e sociopolítico que influenciaram o surgimento da disciplina e impulsionaram seus desenvolvimentos teóricos e metodológicos.

---

<sup>32</sup> O termo designador desses agrupamentos lexicais terminológicos de estrutura sintática varia na literatura da área. Cabré (1999), por exemplo, refere-se a eles como “termos frasais”, e reserva o termo “fraseologia” para designar agrupamentos lexicais institucionalizados e recorrentes, mas que não possuem valor terminológico. A própria concepção de fraseologia é variável a depender do posicionamento teórico de cada autor, o que não quer dizer que as diferentes concepções sejam necessariamente excludentes. Para uma discussão mais detalhada sobre as divergências de concepções e parâmetros em relação às fraseologias e suas possíveis causas, ver Krieger e Finatto (2004) e Monteiro-Plantin (2014).

<sup>33</sup> No original: “What matters is that, in the usage of specialists, the unit corresponds to a generally accepted and understood form, and especially to a definition which permits the understanding of the concept in its field”.

<sup>34</sup> No original: “[...] they do not behave in the same way in discourse”.

### 3.1.2 Surgimento e desenvolvimento da Terminologia

Segundo Rey (1995), a conscientização entre os cientistas sobre a relevância da utilização, da descrição e do controle terminológicos se intensificou durante o século XVIII, como é possível perceber nas publicações oriundas das ciências naturais e em suas longas taxonomias. Fora do âmbito científico, a conscientização sobre os problemas e necessidades terminológicos e o estímulo ao desenvolvimento de projetos terminológicos estão relacionados a condições sócio-históricas, políticas e econômicas.

De acordo com o autor, um dos aspectos mais evidentes que possivelmente chamou atenção para os fatores relacionados às comunicações especializadas foi o intervencionismo com fins à unificação linguística, como aconteceu em países como Inglaterra, França, Estados Unidos e outros. Esses intervencionismos foram, via de regra, baseados em autoritarismo eminentemente brutal e consciente, resultando em repressões sistematizadas às línguas minoritárias, realizadas muitas vezes por meio de genocídios. Concomitantemente, por meio de violências históricas, alguns países impunham suas “línguas nacionais” como novas línguas administrativas nos territórios colonizados, desestabilizando relações linguísticas no campo comercial, cultural etc. Essa ascensão de consciências nacionalistas exacerbadas e generalizadas “iniciou e estimulou políticas [linguísticas] explícitas que afetaram normas linguísticas e culturais existentes e criaram novas normas<sup>35</sup>” (REY, 1995, p. 19), resultando também na desestabilização de relações sociocomunicativas em vários âmbitos. Segundo Rey (1995), como resultado desses episódios históricos se deu a crescente necessidade de produção e controle de terminologias pelos Estados mais influentes e em suas respectivas línguas, de modo a alcançar certa homogeneidade linguística, evidentemente ilusória.

Cabré (1999) apresenta um breve panorama das mudanças graduais nos parâmetros culturais e ideológicos ao longo de três períodos históricos – sociedade rural, sociedade industrial e sociedade pós-industrial, e indica como essas mudanças contribuíram para a consolidação da Terminologia. Em suma, as alterações mais expressivas foram: (i) mudanças ideológicas em relação aos bens, aos conceitos de família, de trabalho etc.; (ii) novos paradigmas econômicos (da subsistência para a alta produtividade e consumismo); (iii)

---

<sup>35</sup> No original: “[...] initiated and stimulated explicit policies which affected existing and created new linguistic and cultural norms”.

alteração na distribuição geográfica da população e, por conseguinte, no modo de vida; (iv) ampliação do acesso à educação. Todas essas mudanças são fatores que influenciaram a tecnologização da sociedade e o aumento do valor atribuído, bem como da circulação, da informação, aspectos esses que caracterizam a sociedade pós-industrial<sup>36</sup>.

Esses dois últimos aspectos mencionados promoveram novas mudanças, a saber: (i) o fomento da criação de novos mercados e produtos linguísticos, assim como de novas profissões de cerne linguístico; (ii) a necessidade de criar e/ou adaptar meios linguísticos para garantir o intercâmbio de informações e conhecimento em contextos multilíngues; (iii) maior importância atribuída à língua escrita, e estabelecimento de padrões de utilização da língua; e, por fim, (iv) maior importância atribuída à Terminologia e às terminologias, por serem meios para intercâmbios comerciais, culturais e técnico-científicos. Segundo Cabré (1999, p. 15), a partir disso, os países começaram a investir “tempo e esforço na criação, unificação e internacionalização terminológica de modo a responder às necessidades da sociedade moderna e lhes permitirem manter relações internacionais eficientes<sup>37</sup>”.

Krieger e Finatto (2004), por sua vez, apresentam aspectos dos séculos XIX e XX relacionados aos contatos entre línguas e à internacionalização técnico-científica, bem como seus efeitos para a fundação da Terminologia como disciplina científica. De acordo com as autoras, a partir do final do século XIX, as línguas passaram a ter um contato mais frequente, os desenvolvimentos técnico-científicos se intensificaram e, simultaneamente, houve a multiplicação vertiginosa de UTs/UFEs designadoras de novos conceitos, descobertas e invenções das áreas já existentes e das novas ciências que surgiram ao longo desses séculos. Com a internacionalização das ciências, surgiu a preocupação crescente com a sistematização de utilizações terminológicas nas áreas de especialidade, com o intuito de alcançar a univocidade e precisão na comunicação técnico-científica. Paralelamente, houve um aumento significativo da demanda por traduções técnico-científicas e, conseqüentemente, por obras terminográficas que dessem conta da expressão e conceituação precisa das mesmas UTs/UFEs e conceitos em diferentes línguas.

---

<sup>36</sup> O que não significa que nos períodos históricos anteriores não houvesse tecnologização e valorização da informação, mas sim que esses aspectos alcançaram patamares muito maiores no período pós-industrial.

<sup>37</sup> No original: “[...] they have invested time and effort in creating, unifying and internationalizing terminology that responds to the needs of modern society and that allows them to maintain efficient international relations”.

Foi nesse contexto que Eugen Wüster firmou as bases da Terminologia como disciplina científica e fundou a Teoria Geral da Terminologia (TGT). Até o final da década de 1990, a TGT era o sistema de princípios mais conhecido no escopo da Terminologia e inspirou um número considerável de trabalhos a nível mundial. Ademais, o livro inaugural<sup>38</sup> da disciplina apresenta não somente uma sistematização estrita ao âmbito da Terminologia, mas apresenta também uma teoria semiótica extensivamente descrita e exemplificada.

Cabré (1999), com base em Auger (1988), aponta quatro períodos da história da Terminologia moderna. Segundo os autores, o primeiro período (1930-1960) foi movimentado, em primeira instância, por desenvolvimentos de métodos para tratamento e controle de terminologias (numa abordagem mais terminográfica do que terminológica), e, ao fim desse período, foram publicadas as primeiras obras tangentes aos aspectos teóricos da Terminologia. Como destaques do segundo período (1960-1975), estão os desenvolvimentos computacionais e de técnicas de organização e arquivamento documental, que alteraram progressivamente o fazer terminográfico. Nesse período, surgiram os primeiros bancos de dados terminológicos e houve a expansão de manuais metodológicos internacionais para sistematizar os procedimentos terminográficos. O terceiro período (1975-1985) é caracterizado pelo crescimento do número de projetos voltados ao planejamento linguístico e pela popularização computacional, esse último fomentando também o aumento do número de pesquisas em Terminologia. O último período, a partir de 1985, foi marcado por mais desenvolvimentos computacionais, especialmente em relação à criação de ferramentas e recursos mais eficientes e acessíveis, capazes de semiautomatizar alguns procedimentos do fazer terminográfico. O valor econômico relacionado à Terminologia e a cooperação internacional também foram ampliados e houve a consolidação das bases para o planejamento linguístico, principalmente no que concerne às terminologias.

Com o amadurecimento e aprofundamento teórico e metodológico da Terminologia, a partir da segunda metade do século XX surgiram vários questionamentos, considerações e críticas a respeito da concepção de língua e de terminologia da TGT<sup>39</sup>. Cabré et al. (1998)

---

<sup>38</sup> É relevante pontuar que, embora o livro contenha as ideias oriundas das aulas de Wüster na Universidade de Viena entre 1972 e 1974, ele é uma obra póstuma, compilada e editada por Helmut Felber e publicada em 1979 (GALINSKI; BUDIN, 1998).

<sup>39</sup> Segundo Cabré et al. (1998), foi a Socioterminologia que abriu a primeira brecha para os questionamentos e reformulações sobre a TGT, apesar de na época não ter instituído as bases para uma nova teoria. Já no que tange às revisões sistemáticas em relação à TGT, “destaca-se a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), proposta

evidenciam algumas variáveis que influenciaram as revisões teórico-metodológicas no escopo da Terminologia, como: (i) as mudanças de cunho socioeconômico e sociopolítico: a globalização, o intercâmbio linguístico, os avanços do conhecimento científico e tecnológico, o acesso relativamente mais democrático aos conhecimentos científicos por meio dos desenvolvimentos informacionais; (ii) as mudanças no âmbito da Linguística: o crescente interesse pela descrição da variação e da diversidade de usos linguísticos sob um enfoque mais comunicativo a partir da década de 1960; (iii) o surgimento de novas tecnologias aplicáveis à Linguística, que viabilizaram análises e descrições mais precisas e abrangentes.

Essas revisões teórico-metodológicas promoveram rupturas com a TGT e, conseqüentemente, motivaram o surgimento de novas abordagens e métodos de tratamento de terminologias. Rey (1995) e Cabré (1999) observam que o contexto sociolinguístico, as circunstâncias, necessidades e objetivos do trabalho terminológico são fatores condicionantes para surgimento de diferentes maneiras de conceber as UTs/UFEs e de organizar o trabalho terminológico. Essas diferenças são refletidas tanto nos posicionamentos teóricos quanto nos procedimentos metodológicos e produtos das pesquisas terminográficas, sendo algumas vezes excludentes e outras vezes complementares. Dessa forma, abordagens ligadas ao planejamento linguístico abordam as UTs/UFEs e organizam o trabalho terminográfico de maneira diferente de abordagens ligadas à harmonização terminológica ou à tradução, e assim por diante, pois os contextos sociolinguísticos nos quais essas atividades são desenvolvidas, os objetivos do trabalho terminológico e as necessidades linguísticas que buscam suprir são geralmente diferentes.

Apesar de diferentes, essas novas abordagens têm em comum a flexibilização e a abertura dos horizontes da Terminologia, de modo a considerar a diversidade intrínseca ao conhecimento e às próprias línguas naturais (CABRÉ et al., 1998). Em suma, de acordo com Cabré et al. (1998), Krieger e Finatto (2004) e Bevilacqua (2013), as críticas à TGT foram as seguintes:

- (i) fatores contextuais e comunicativos inerentes às línguas naturais, como a polissemia, a sinonímia, a ambigüidade e a variação, são vistos como prejudiciais às comunicações especializadas, o que demonstra certa visão das linguagens

---

por Maria Teresa Cabré e o grupo de pesquisadores do Instituto de Linguística Aplicada, da Universidade Pompeu Fabra” pelo seu pioneirismo (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 35).



especializadas como sistemas primeiramente conceituais e, de certa forma, independentes do sistema linguístico;

- (ii) as UTs/UFEs não são concebidas como unidades linguísticas, pelo contrário, são concebidas como conceitos hierárquico logicamente estruturados, que devem ser fixos, monovalentes e universais<sup>40</sup>; ademais, na perspectiva da TGT, parte-se dos conceitos para realizar a identificação, descrição e definição das UTs/UFEs (abordagem onomasiológica), não havendo espaço para abordagens de natureza semasiológica;
- (iii) orientação predominantemente normativa que acaba por desconsiderar aspectos comunicativos, pragmáticos e culturais inerentes às comunicações especializadas; outrossim, a TGT não alcança um poder descritivo satisfatório por, apesar de reconhecer, não conseguir dar conta do caráter dinâmico, diverso e evolutivo do conhecimento e dos usos linguísticos;
- (iv) as obras terminográficas, como glossários, vocabulários e dicionários especializados, apresentam uma realidade distorcida das UTs/UFEs como se fossem naturalmente invariáveis, deixando de evidenciar as implicações das línguas naturais e dos contextos de utilização, e, por conseguinte, sendo insuficientes em termos informacionais;
- (v) incompletude investigativa e descritiva dos aspectos tangentes ao universo do discurso especializado e suas implicações nas UTs/UFEs, devido ao fato de a ideia central da TGT ser estabelecer diretrizes mais direcionadas à normalização do que à descrição terminológica.

Essas revisões dos pressupostos e princípios da TGT evidenciaram outros aspectos, até então não devidamente explorados no universo das comunicações especializadas, que se tornaram bases para adequações e abordagens de cunho sociolinguístico, comunicativo e textual. Segundo Cabré et al. (1998), Ciapuscio (1998), Krieger e Finatto (2004) e Bevilacqua (2013), dentre os redimensionamentos teórico-metodológicos oriundos dessas revisões estão os seguintes:

---

<sup>40</sup> Isso acontece porque a dimensão cognitiva das UTs/UFEs é priorizada pela TGT (REY, 1995) e, como consequência, os aspectos linguístico e social adquirem importância secundária.

- (i) a concepção das UTs/UFEs não mais como constructos conceituais idealizados, mas como elementos tridimensionais (linguísticos, cognitivos e comunicativos) e multifuncionais, que adquirem valor terminológico no uso linguístico em âmbitos especializados, estando naturalmente suscetíveis à polissemia, à sinonímia, à homonímia, à ambiguidade e principalmente à variação, seja essa formal ou conceitual;
- (ii) uma prática terminológica mais descritiva do que normativa, considerando o pleno funcionamento linguístico e, por conseguinte, englobando aspectos não exclusivamente linguísticos (no sentido formal) e cognitivos, mas também comunicativos, textuais, pragmáticos e sociais, tendo em vista a multidimensionalidade das línguas naturais e, conseqüentemente, das UTs/UFEs;
- (iii) o desenvolvimento de investigações e descrições voltadas ao comportamento das UTs/UFEs nos contextos de comunicação especializada, priorizando a análise de terminologias *in vivo*, ou seja, levando em conta aspectos (con)textuais e as implicações daí procedentes; a valorização da descrição das UTs/UFEs em uso efetivo impulsiona o desenvolvimento de abordagens semasiológicas e o uso de *corpora* no trabalho terminográfico.

Apesar de a TGT ter sido alvo de questionamentos e revisões, não pode-se negar sua relevância, haja vista que foi a partir dela que as bases da Terminologia foram firmadas e devido ao fato de ela ainda exercer influência nas novas abordagens e métodos terminológicos, sobretudo no que tange ao aspecto cognitivo/conceitual das UTs/UFEs. Outrossim, as bases teóricas da TGT são relevantes para pesquisas atuais, especialmente quando há a necessidade de padronização ou harmonização terminológica/conceitual, pois a relevância da precisão comunicativa nas áreas de especialidade não foi invalidada. Pelo contrário, a padronização ou harmonização terminológica/conceitual tem um papel social<sup>41</sup>, visto que a relevância das UTs/UFEs e de suas relações sistemáticas não ficam restritas apenas ao âmbito das comunicações entre profissionais atuantes e em formação em determinada área, mas se expandem para as necessidades de demais sujeitos que lidam com terminologias e com a gestão de informação, como apontam Krieger e Finatto (2004, p. 27):

---

<sup>41</sup> Um detalhamento sobre os papéis sociais, linguísticos, cognitivos, classificatórios, econômicos, políticos e técnicos desempenhados pela Terminologia e sobre as necessidades atendidas pela disciplina está descrito em Rey (1995).

Hoje, há uma extensa gama de profissionais também preocupados com a terminologia e que são considerados seus usuários indiretos, como é o caso dos tradutores, intérpretes, documentalistas, redatores técnicos, lexicógrafos e terminógrafos, entre outras categorias de profissionais envolvidos com a linguagem. Igualmente, avança o interesse dos comunicadores pelos termos técnicos, pois a ciência e a tecnologia tornaram-se objetos de larga divulgação, integrando o cotidiano das notícias.

Não obstante, é relevante considerar também as revisões feitas no decorrer da história da Terminologia, com o intuito de expandir a visão normativa sobre as comunicações especializadas, de modo a abarcar as mudanças oriundas dessas reformulações teórico-metodológicas, especialmente para a análise e descrição das UTs/UFEs nos contextos de comunicação técnico-científica, haja vista que essas novas perspectivas estenderam o alcance dos estudos terminológicos para além da dicotomia idealizada entre termo/conceito.

Esta pesquisa se insere na intersecção entre a TGT e a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Nesse sentido, apesar de o objetivo geral ser propor uma harmonização terminológica no escopo do PLNM e, portanto, propor uma sistematização de utilizações terminológicas, partimos da identificação e análise de UFEs designativas de área, subáreas e conceitos-base nos textos especializados que compõem nosso *corpus* de estudo. Em outras palavras, partimos de discussões formais e conceituais das UFEs-alvo, com base nas utilizações terminológicas identificadas em nosso *corpus* de estudo, para, a partir disso, propormos a harmonização terminológica como uma forma de reduzir casos de variação (formal e conceitual), sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidade. Sendo assim, esta pesquisa possui natureza descritiva, mas, concomitantemente, admite a relevância da sistematização e precisão conceitual e terminológica para a otimização da comunicação técnico-científica, o que justifica os esforços em busca da referida harmonização terminológica.

Dessa forma, primeiramente identificamos e analisamos as UFEs-alvo em seus contextos linguísticos, identificando e discutindo casos de variação formal e conceitual, sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidades, para, a partir disso, analisar se há ou não a necessidade de intervenção. Não obstante, como comentado na seção introdutória desta dissertação (cf. Capítulo 1), evidenciamos que a harmonização aqui desenvolvida é apenas uma proposta, ou seja, ela não possui caráter normativo. Portanto, não temos o intuito de invalidar e deslegitimar posicionamentos teórico-ideológicos de diferentes autores ou grupos de autores, pois sabemos que são esses diferentes posicionamentos que compõem a riqueza e estimulam os desenvolvimentos teórico-práticos da área, e, em vista disso, todos eles são dignos de registro. Contudo, como o objetivo não é apenas descrever, mas sim propor uma maneira de redução de

sinonímia, homonímia, polissemia, ambiguidade e variação no âmbito da terminologia-alvo, foi necessário adotar alguns posicionamentos e decisões que não necessariamente contemplam a totalidade de pesquisadores da área, mas que são compartilhados por uma parcela significativa de autores cujas produções compõem nosso *corpus* de estudo.

### 3.1.3 Harmonização terminológica

A harmonização terminológica visa investigar, descrever, definir e sistematizar terminologias (e, por vezes, sistemas conceituais), de modo a promover a sistematização de utilizações terminológicas, com o objetivo final de potencializar o papel cumprido pelas terminologias em relação ao conhecimento produzido em áreas de especialidade (FAULSTICH, 1998; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999).

Assim como Wüster (1998), compreendemos a harmonização terminológica como um processo simultaneamente linguístico e social, haja vista que ela envolve a investigação e controle de usos linguísticos e deve cumprir uma função social relacionada ao consenso<sup>42</sup> entre os profissionais de áreas técnico-científicas e profissionais. Acrescentamos às considerações de Wüster (1998) a função de sistematização conceitual que pode ser realizada pela harmonização terminológica. Isso porque em algumas áreas técnico-científicas emergentes, como é caso do PLNM, os conceitos podem não estar institucionalizados ou podem não ter passado por uma sistematização abrangente, e, nesses casos, a harmonização terminológica realiza também o processo de harmonização e sistematização conceitual.

Segundo Cabré (1999, p. 38), “a Terminografia não se limita a coletar os termos de um domínio específico para fins informativos ou descritivos, mas o objetivo é estabelecer determinadas unidades terminológicas como formas padronizadas [...], descartando outras variantes para o mesmo conceito<sup>43</sup>”, com o intuito de contribuir para uma comunicação especializada o mais precisa e eficiente possível (ALMEIDA; CORREIA, 2008). Sendo assim, a harmonização terminológica busca, sempre que possível, reduzir variações formais e

---

<sup>42</sup> Pela experiência na realização desta pesquisa, concluímos que nem sempre é possível alcançar um real consenso entre os pesquisadores, como pode-se observar nas discussões apresentadas no Capítulo 5 desta dissertação. Contudo, desenvolvemos a proposta de harmonização buscando nos aproximar ao máximo dos posicionamentos compartilhados por uma parcela significativa dos autores dos textos que compõem nosso *corpus* de estudo.

<sup>43</sup> No original: “Terminography is not limited to collecting the terms of a particular domain for informative or descriptive purposes, but rather the aim is to establish certain terminological units as standardized forms [...], thereby discarding other variants for the same concept”.

conceituais de modo a sistematizar a comunicação e otimizar o intercâmbio técnico-científico (WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999). Isso porque, em Terminologia, a princípio, as UTs/UFEs teoricamente deveriam ser unívocas ou monovalentes (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999), ou seja, “não deveria haver denominações ambíguas (homônimos e polissemia), nem denominações múltiplas para um mesmo conceito (sinônimos)<sup>44</sup>” (WÜSTER, 1998, p. 137).

Contudo, como Wüster (1998) e outros autores observam, essa delimitação teórica é apenas uma idealização, pois o número de conceitos existentes em uma área técnico-científica é consideravelmente maior do que o número de raízes léxicas que poderiam designá-los e, apesar de haver a possibilidade de combinação de morfemas e transferências de significados tendo em vista reduzir essa desproporção, ela nunca poderá ser eliminada por completo<sup>45</sup>. É nesse sentido que Wüster (1998, p. 140) afirma que “a distinção entre, por um lado, a monossemita, e por outro, a monovalência [...], permite limitar a exigência teórica da monovalência em terminologia a uma única condição econômica: que os termos sejam monovalentes, mas sem necessariamente serem monossêmicos<sup>46</sup>”. Em outras palavras, “um termo unívoco ou monovalente é um termo que, em um determinado contexto discursivo, só possui um significado atual, mesmo que possa ser polissêmico<sup>47</sup>” (WÜSTER, 1998, p. 140).

No âmbito das áreas técnico-científicas, a coexistência de múltiplas denominações para um mesmo conceito, ou vice-versa, daria a falsa impressão da existência de mais de um conceito, quando na realidade pode não haver e, por isso, não é conveniente a utilização em larga escala de sinônimos e homônimos nas comunicações especializadas, embora sejam aspectos naturais das utilizações linguísticas. Em virtude disso, Wüster (1998, p. 143) orienta que “em terminologia, deve-se procurar alcançar o mais alto grau de uniformidade possível na

---

<sup>44</sup> No original: “[...] no debería haber denominaciones ambiguas (homónimos y polisemia), ni denominaciones múltiples para un mismo concepto (sinónimos)”.

<sup>45</sup> É pertinente pontuar que quando Wüster (1998) apresenta os exemplos da existência de sinônimos e homônimos nas comunicações entre especialistas, o autor utiliza palavras como “defeito” e “lamentável”. Contudo, consideramos essas relações de sinonímia, homonímia, polissemia, ambiguidade e variação nas comunicações especializadas como naturais, haja vista que, ao contrário de Wüster (1998), e em consonância com as abordagens terminológicas de cunho linguístico, consideramos as UTs/UFEs primeiramente como elementos linguísticos e, portanto, naturalmente sujeitos a todas as implicações do sistema linguístico e de sua utilização por falantes das línguas naturais. Por outro lado, apesar de serem naturais, são passíveis de sistematização em vistas à otimização da comunicação especializada.

<sup>46</sup> No original: “La distinción entre, por una parte la monosemia, y por otra la monovalencia [...], permite limitar la exigencia teórica de la monovalencia en terminología a una única condición económica: que los términos sean monovalentes, pero sin ser necesariamente monossémicos”.

<sup>47</sup> No original: “[...] un término unívoco o monovalente es un término que, en un contexto de discurso determinado, sólo tiene un significado actual, aunque pueda ser polisémico”.

utilização linguística<sup>48</sup>”. É nesse contexto que pontuamos a relevância da harmonização terminológica, conjuntamente com uma descrição/discussão o mais completa possível das UTs e/ou UFEs de determinada área de especialidade, com o intuito de identificar e delimitar os conceitos a elas relacionados, diferenciá-los de outros conceitos limítrofes e reduzir casos de ambiguidade, variação, polissemia, homonímia e sinonímia no escopo do sistema conceitual do qual fazem parte.

Dentre as atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto de harmonização terminológica, estão: (i) a identificação de UTs/UFEs e conceitos; (ii) a definição/descrição de UTs/UFEs; (iii) a comparação entre as definições/descrições em busca de unificação; (iv) a harmonização formal e conceitual, buscando reduzir casos de homonímia, eliminar casos de sinonímia e institucionalizar a utilização de uma UT/UFE em detrimento de outras; e, se necessário, (v) a proposição de novas UTs/UFEs consideradas mais apropriadas sob o prisma terminológico (WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999).

Nesse processo, Wüster (1998) observa que há duas atividades inerentes: a formação de equivalência e a perda de equivalência. Algumas vezes, é preciso formar equivalência entre duas UTs/UFEs/conceitos anteriormente considerados distintos (ou cujas características são relativamente diferentes), mesmo que, em geral, haja risco de perda de especificidades e/ou informações acessórias. Nesses casos, procede-se à eleição de uma só UT/UFE cuja intensão e extensão conceitual<sup>49</sup> serão abrangidas para cobrir, da melhor maneira possível, as características anteriormente pertencentes a duas ou mais UTs/UFEs.

Em outros casos, com o desenvolvimento das áreas técnico-científicas, a intensão e/ou extensão conceitual de uma UT/UFE pode se estender a ponto de originar outros conceitos distintos, que estarão em relação de subordinação lógica com um mesmo conceito genérico. Nesses casos, há, portanto, uma perda de equivalência. Um dos exemplos disso é o que aconteceu com o conceito subjacente a Português como Língua Estrangeira, que atualmente não é suficiente para dar conta da complexidade referente aos contextos de ensino-aprendizagem. Com o desenvolvimento técnico-científico da área, a intensão e extensão conceitual associadas à essa UFE foram sendo abrangidas a ponto de ter sido necessário

---

<sup>48</sup> No original: “[...] en terminología, hay que procurar alcanzar el mayor grado de uniformidad posible en el uso del lenguaje”.

<sup>49</sup> Segundo Wüster (1998), a intensão conceitual é o conjunto de todas as características individuais de um conceito, ao passo que a extensão conceitual é a totalidade de objetos ou conceitos subordinados a um determinado conceito superordenado.

conceber novos conceitos, e conseqüentemente novas UFEs, para dar conta da complexidade inerente à área.

Essas observações e orientações de Wüster (1998) são relevantes para esta pesquisa, haja vista que identificamos casos em que duas ou mais UFEs são relacionadas a um mesmo conceito – como foi o caso de Português para Falantes de Outras Línguas, Português para Estrangeiros e PLNM (cf. Capítulo 5) – e, portanto, foi necessário delimitá-las conceitualmente e eleger uma única UFE (PLNM) cuja intensão e extensão conceitual abrangesse o máximo possível de características das outras UFEs consideradas dispensáveis. Em outros casos, identificamos UFEs recorrentemente utilizadas como sinônimas ou de forma intercambiável (como, por exemplo, língua estrangeira e segunda língua), mas que se diferiam a tal ponto em suas intensões e extensões conceituais que tivemos que considerá-las designadoras de dois conceitos distintos e defini-las a partir das características que as diferem, isto é, por oposição<sup>50</sup>.

Por lidarem diretamente com contradições e ambigüidades e por cumprirem um papel social, os projetos de harmonização terminológica devem estar assentados em princípios teórico-metodológicos criteriosamente articulados e devem abarcar o mais amplamente possível as utilizações linguísticas, as propriedades sociocomunicativas e as diversas variações formais e conceituais das UTs/UFEs (FAULSTICH, 1998). Outrossim, de acordo com Faulstich (1998) e Cabré (1999), a harmonização terminológica deve ser fundamentada primordialmente pela descrição do uso, pois só assim é possível alcançar um resultado o mais próximo possível do consenso entre os especialistas de determinada área. Dessa forma, um projeto de harmonização terminológica não deve ser impositivo, mas sim consensual, e, portanto, deve partir do maior número de informações possíveis sobre as UTs/UFEs-alvo (REY, 1995; FAULSTICH, 1998; CABRÉ, 1999). Faulstich (1998, p. 264) ainda comenta sobre outros aspectos a serem levados em conta no processo de harmonização terminológica, como “a facilidade da grafia e da pronúncia, a sistematicidade morfológica, os princípios de derivação, a motivação, a exatidão de significado, a concisão etc.”. Todos esses aspectos apontados pela autora são relevantes para esta pesquisa, haja vista a variação terminológica formal e conceitual na área de PLNM.

Cabré (1999) evidencia um critério metodológico, influenciado diretamente por seu posicionamento mais linguístico em relação à Terminologia, do qual compartilhamos, que é

---

<sup>50</sup> Nesse caso, identificamos que nos arquivos em que os pesquisadores se empenhavam em diferenciá-las, elas também eram delimitadas e definidas por oposição, o que facilitou nossa tomada de decisão (cf. Capítulo 5).

pertinente para qualquer trabalho terminológico de cunho linguístico, incluindo os que objetivam propor harmonizações terminológicas. Segundo a autora,

Documentos técnicos são a base para o trabalho terminológico. Terminólogos não inventam designações para conceitos em um sistema previamente estabelecidos, mas identificam e coletam termos que especialistas usam em documentos. Terminólogos utilizam documentos para adquirir conhecimento sobre o domínio e sua estrutura conceitual, para buscar por termos utilizados em um campo, para confirmar a qualidade dos dados primários coletados, para estudar os dados sob os vários pontos de vista representados por diferentes documentos. Portanto, os terminólogos estudam cada termo com referência à sua semântica, função, forma e status em relação aos documentos. Somente quando várias designações para um único conceito são encontradas, ou seja, quando há uma falta de concordância entre especialistas sobre a forma atual ou quando o termo em questão não é linguisticamente apropriado, é que os terminólogos podem tentar intervir e sugerir unificação ou padronização<sup>51</sup> (CABRÉ, 1999, p. 51).

Os critérios apresentados no excerto anterior influenciam diretamente todos os procedimentos metodológicos realizados para a proposição da harmonização terminológica nesta pesquisa, como, por exemplo: (i) na identificação das UFEs e das variações, que foi realizada com base nos documentos que constituem o *corpus* de estudo; (ii) no procedimento de delimitação conceitual e discussão das UFEs, que foi realizado por meio de análises semasiológicas das UFEs em uso efetivo nos textos especializados; (iii) no processo de identificação das relações entre os conceitos designados pelas UFEs sob análise no sistema conceitual da área e dos casos de homonímia, sinonímia, polissemia, ambiguidade e variação, que também foi realizado por meio de análises no *corpus* de estudo, dentre outros procedimentos realizados.

Ademais, Cabré (1999) recorrentemente menciona um fator considerado pela autora como fundamental para projetos de harmonização terminológica, que é a participação e intervenção de profissionais da área-alvo do projeto. Em relação à participação dos profissionais, concordamos que seria o ideal, devido aos seguintes fatores: (i) eles normalmente são os responsáveis pela sistematização conceitual de um domínio e pelas UTs/UFEs criadas ou adaptadas para representá-la; (ii) eles são geralmente incluídos como público-alvo de

---

<sup>51</sup> No original: “Technical documents are the basis for terminological work. Terminologists do not invent designations for concepts in a previously established system, but rather identify and collect terms that specialists use in documents. Terminologists use documents in order to acquire knowledge of the subject and its conceptual structure, to search for the terms used in a subject field, to confirm the quality of the primary data they have collected, to study the data from the various viewpoints represented by different documents. To this end, terminologists study each term with reference to its semantics, function, form and status as it occurs in documents. It is only when various designations for a single concept are found, i.e. when there is a lack of agreement among specialists on the current form or when the term in question is linguistically not entirely appropriate, that terminologists can attempt to intervene and suggest unification or standardization”.



projetos dessa natureza e (iii) eles deverão ser os usuários diretos das terminologias harmonizadas (CABRÉ, 1999).

Não obstante, como verificamos na breve revisão bibliográfica realizada (cf. Capítulo 2), acreditamos que os profissionais, apesar de serem os responsáveis pela sistematização da área e serem os usuários diretos da terminologia, podem não possuir o grau de consciência terminológica suficiente para auxiliar no estabelecimento de uma harmonização terminológica. Isso porque o vocabulário técnico de uma área vai sendo adquirido à medida que o conhecimento dos indivíduos sobre a área se desenvolve, como, por exemplo, ao longo da formação acadêmica/profissional (CABRÉ, 1999). Isso pode ocorrer de maneira natural e inconsciente (CABRÉ, 1999; OLIVEIRA; MÜLLER, 2013), o que pode implicar na utilização de vocabulário especializado sem necessariamente haver uma conscientização terminológica referente à adequação da terminologia utilizada, à questão da monorreferencialidade, sem uma preocupação tangente às questões de variação, polissemia, sinonímia etc. Isso acontece porque as necessidades dos profissionais são essencialmente “didáticas e comunicativas, no sentido de transmitir em linguagem natural informações estabelecidas” (REY, 1995, p. 102) em seus domínios de especialidade, independentemente de considerações terminológicas.

Como afirmam Oliveira e Müller (2013, p. 53), os especialistas “podem ter dificuldades em explicar o significado e uso da língua que utilizam, pois, muitas vezes, o fazem de maneira intuitiva e não consciente”. Além disso, devido ao fato de ser comum e natural a coexistência de concepções relativamente diversas em relação a determinadas UTs, UFEs e conceitos, aspecto percebido durante a revisão bibliográfica e confirmado posteriormente ao longo das análises, a participação direta dos profissionais poderia dificultar e até impossibilitar nossa proposta de harmonização terminológica.

Isso não significa que os profissionais não são considerados, pois, como mencionado anteriormente, o objetivo é estabelecer uma harmonização terminológica a partir da análise de uma parcela do que foi produzido na área. Portanto, as contribuições dos profissionais nesta pesquisa estão em suas produções científicas publicadas na área de PLNM e em áreas correlatas que versam sobre o PLNM, que foram compiladas e organizadas em um *corpus* criteriosamente construído com o intuito de representar uma variedade de produções – e, por conseguinte, de perspectivas e usos terminológicos – de vários autores da área.

Esse tipo de metodologia de análise baseada em *corpus*, por ser mais abrangente, pode aproximar-se mais adequadamente de um relativo consenso na área do que se partíssemos de

entrevistas com alguns autores. Isso porque, como não seria possível realizar entrevistas com todos os autores cujas produções constam no *corpus* de estudo, por questões de tempo e disponibilidade (OLIVEIRA; MÜLLER, 2013), a harmonização terminológica acabaria sendo mais tendenciosa<sup>52</sup>. Um segundo fator que justifica a utilização de *corpus* em vez de consulta aos especialistas é que no processo de harmonização terminológica é fundamental analisar o maior número possível de informações das UTs/UFEs em uso efetivo na comunicação especializada, e os *corpora* viabilizam análises quali-quantitativas mais abrangentes (REY, 1995).

#### 3.1.4 Princípios definicionais norteadores

Consideramos a definição como uma etapa metodológica relevante para projetos voltados a harmonizações terminológicas. Não obstante, nesta pesquisa não produzimos definições *stricto sensu* por ora, mas nos orientamos pelas bases teórico-metodológicas definicionais do escopo da Terminologia para realizar discussões tangentes aos conceitos articulados e à variação conceitual identificada nas análises das UFEs-alvo. Portanto, neste subcapítulo apresentamos e discutimos alguns posicionamentos e princípios teórico-metodológicos que nortearam as discussões realizadas.

Krieger e Finatto (2004, p. 93) enfatizam a relevância da definição no âmbito das áreas de especialidade, por ser um “enunciado-texto que dá conta de significados de termos ou de expressões de uma técnica, tecnologia ou ciência no escopo de uma situação comunicativa profissional, veiculando, assim, conceitos de uma área de conhecimento”. Sendo assim, a definição “é um elemento-chave na constituição e na veiculação do conhecimento especializado” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 95).

Nesse processo, consideramos relevante partir da “maior quantidade de informação possível sobre as terminologias em uso efetivo<sup>53</sup>” (REY, 1995, p. 101), de modo a justificar e legitimar a harmonização proposta, bem como alcançar níveis mais satisfatórios em termos de

---

<sup>52</sup> Isso não significa que o *corpus* de estudo também não seja tendencioso, pois “será sempre um material incompleto, um artefato preparado em função dos critérios preestabelecidos pelo pesquisador em vista de seus propósitos. Além disso, o *corpus* não é um material inteiramente neutro; reflete, de um lado, a subjetividade do seu compilador; de outro, as opiniões dos autores dos textos e o pensamento de uma dada comunidade em determinada época” (MACIEL, 2013, p. 41). Contudo, por ser mais abrangente, ele se torna menos tendencioso do que um pequeno número de entrevistas que compartilhariam da mesma tendência à não neutralidade e incompletude.

<sup>53</sup> No original: “[...] the most complete information possible on the terminologies in effective use”.

descrição, informação e, conseqüentemente, de qualidade. Acreditamos que esse procedimento pode promover maior aceitação entre os profissionais da área, por elucidar as bases da harmonização, favorecendo o cumprimento do papel social da harmonização terminológica.

Nosso posicionamento teórico e metodológico tangente às análises e à definição está em consonância com os postulados das revisões de base linguística no âmbito da Terminologia, que privilegiam a análise e descrição de UTs/UFEs em seus contextos de utilização – como apresentado no excerto de Cabré (1999) no subcapítulo anterior. Esse posicionamento se distancia de alguns princípios da TGT, na medida em que prioriza a análise de unidades lexicais em uso efetivo para, a partir daí, concebê-las como UTs/UFEs e apreender os conceitos articulados por essas unidades (percurso semasiológico), em vez de partir dos conceitos previamente claros e definidos, como orienta Wüster (1998)<sup>54</sup>.

Nos distanciamos dos pressupostos da TGT também no que tange às diretrizes referentes às definições terminológicas, que para Wüster (1998) devem apresentar os conceitos claramente delimitados entre si. Esses posicionamentos sobre a classificação e definição de conceitos e UTs/UFEs possivelmente sofrem influências de suas pesquisas em áreas relativamente mais técnicas do que teóricas, e em seu enfoque mais conceitual em relação às UTs/UFEs. Entretanto, apesar de concordarmos sobre a relevância de uma delimitação precisa entre os conceitos e UTs/UFEs, em áreas como o PLNM, em que os conceitos são abstratos a ponto de não haver uma fronteira natural observável e fixa entre eles, esse posicionamento é improdutivo. Além disso, no caso desta pesquisa, partir de uma abordagem onomasiológica seria improdutivo, e até impraticável, haja vista que: (i) constatou-se que os conceitos não estão bem delimitados e são utilizados de maneira relativamente imprecisa e divergente; (ii) como o objetivo é propor uma harmonização terminológica, é fundamental analisar o máximo de contextos em que as UFEs ocorrem de modo a buscar recuperar o(s) conceito(s) que elas designam, sem priorizar a concepção de um só autor ou grupo de autores.

Ademais, é relevante pontuar que, nesta pesquisa, não buscamos uma definição pura e idealizada de um conceito, mas sim realizar uma discussão, baseada em análises empíricas quali-quantitativas, sobre o que as UFEs/conceitos identificados e analisados representam para

---

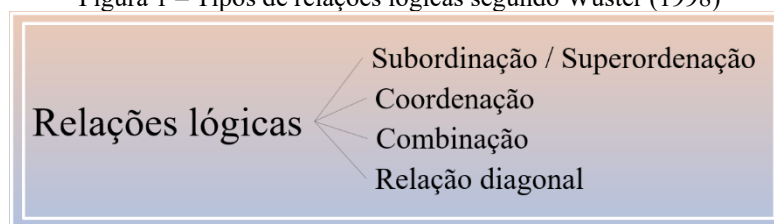
<sup>54</sup> O posicionamento de Wüster (1998) em relação à preferência pelo percurso onomasiológico se justifica pelo fato de o autor priorizar a dimensão conceitual/cognitiva das UTs/UFEs e, portanto, ser imprescindível a identificação e delimitação do conceito anteriormente a qualquer tentativa de definição, mesmo que os conceitos sejam materializados e articulados por meio de signos.

os especialistas da área. Isso porque só seria teoricamente possível refletir numa definição todas as características puras de um conceito em uma situação terminológica totalmente unívoca (REY, 1995) e monossêmica, o que não é o caso do PLNM.

Apesar da divergência de posicionamentos quanto ao processo definicional, a sistematização das relações entre conceitos, apresentada em Wüster (1998), é essencial para fundamentar e orientar a delimitação e discussão conceitual das UFEs abarcadas nesta pesquisa, haja vista que as UTs/UFEs são naturalmente sistemáticas e estão em constante relação com outras UTs/UFEs no escopo do sistema conceitual do qual fazem parte, bem como adquirem seu valor terminológico a partir dessas relações (REY, 1995; WÜSTER, 1998; CABRÉ, 1999).

De acordo com Wüster (1998), ao compararmos dois conceitos, é possível verificar dois tipos de relações, a saber: as relações lógicas e as relações ontológicas<sup>55</sup>. As relações lógicas são relações diretas baseadas no grau de semelhança da intensão de dois ou mais conceitos. A Figura 1, a seguir, ilustra os tipos de relações lógicas:

Figura 1 – Tipos de relações lógicas segundo Wüster (1998)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo Wüster (1998), as relações de subordinação e superordenação lógica entre conceitos ocorrem quando verifica-se que a intensão de dois ou mais conceitos é praticamente idêntica, exceto que um deles possui características adicionais<sup>56</sup>. O conceito que possui características adicionais é chamado de conceito subordinado, ou seja, está em relação de subordinação lógica com um conceito genérico, que, por sua vez, está em relação de superordenação lógica com o conceito subordinado. Nos casos em que “cada um dos conceitos comparados tem, além da intensão comum, pelo menos uma característica complementar que

<sup>55</sup> As relações ontológicas descritas em Wüster (1998) não se aplicam aos conceitos trabalhados nesta pesquisa, pois caracterizam mais diretamente conceitos relacionados a objetos materiais.

<sup>56</sup> É relevante enfatizar que essa característica é adicional, ou seja, não é suficiente para originar um conceito completamente distinto.

os distingue<sup>57</sup>” (WÜSTER, 1998, p. 41), e ambos estão em relação de subordinação lógica com um mesmo conceito genérico, então esses conceitos estão em relação de coordenação lógica.

A relação de combinação lógica se dá quando comparam-se três conceitos, sendo que dois estão em relação de coordenação lógica e o terceiro é subordinado aos dois primeiros. Nesse caso, de acordo com Wüster (1998, p. 42), “os dois conceitos que estão coordenados são considerados conceitos de base (conceitos constituintes), de cuja combinação surgirá o terceiro conceito<sup>58</sup>”. Por fim, a relação lógica diagonal é “a relação que existe entre dois conceitos subordinados ao mesmo conceito genérico, quando não estão vinculados nem por subordinação lógica nem por coordenação lógica<sup>59</sup>” (WÜSTER, 1998, p. 41-42).

Essa sistematização das relações lógicas entre conceitos, descrita por Wüster (1998), é pertinente para esta pesquisa, pois auxilia no estabelecimento de relações entre conceitos como segunda língua, língua adicional, língua não materna etc. Mas, como evidenciado anteriormente, em nossa proposta de harmonização a identificação desses tipos de relações conceituais se dá a partir da análise das UFEs em uso efetivo nos textos especializados.

Devido ao fato de priorizarmos análises das UFEs em uso efetivo no discurso especializado, elas podem ser observadas e descritas não somente em dicionários especializados, mas também, e preferencialmente, em seus “*habitat naturels*”, ou seja, em livros, manuais, artigos científicos, anais de eventos acadêmicos, textos de divulgação científica, dentre outros produtos de comunicação especializada (REY, 1995; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004; BEVILACQUA, 2013). Esses textos, em geral, constituem o *corpus* de estudo de uma pesquisa terminológica/terminográfica de cunho linguístico e descritivo, e são a base para a análise semasiológica de terminologias.

Não obstante, é necessário ter em mente que as definições tanto em dicionários especializados como nos textos de divulgação técnico-científica estão sujeitas a fatores extralinguísticos, e, portanto, a diferentes concepções, conceitualizações e variações (CIAPUSCIO, 1998). É em função desses fatores que Rey (1995) e Krieger e Finatto (2004) evidenciam a importância da observação dos diferentes contextos de utilização de uma mesma

---

<sup>57</sup> No original: “[...] cada uno de los dos conceptos comparados tiene, además de la intensión común, por lo menos, una característica suplementaria que los distingue”.

<sup>58</sup> No original: “[...] los dos conceptos que están coordinados se consideran conceptos de base (conceptos constituyentes), de cuya combinación surgirá el tercer concepto”.

<sup>59</sup> No original: “[...] la relación que existe entre dos conceptos subordinados de un mismo concepto genérico, cuando no están vinculados ni por subordinación lógica por coordinación lógica”.

UT/UFE, tendo em vista defini-la a partir dos significados a ela vinculados e não do que idealisticamente dela se espera.

Krieger e Finatto (2004) também advogam pela consideração não somente de contextos estritamente definitórios, mas de uma análise mais abrangente dos textos nos quais as UTs/UFEs são utilizadas, de modo a não desconsiderar aspectos informacionais que podem ser relevantes para a definição terminológica. Isso porque, diferentemente das definições encontradas em dicionários técnicos, nos textos autênticos de comunicação especializada as definições não necessariamente estão explícitas, mas entrecruzadas “por comentários, explicações, retomadas e exemplificações (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 164). Segundo as autoras:

Algumas iniciativas tendem a tratá-la [a definição terminológica] como um objeto representacional monofacetado, via de regra estudado com o auxílio de descrições excessivamente formalizantes, que geralmente excluem alguns elementos “supérfluos”, tidos como assistemáticos ou idiossincráticos. São descartados, enfim, itens de informação importantes e funcionais, apenas em razão de serem heterogêneos ou acessórios, ou por ficarem fora de um padrão de “objetividade” ou por não se enquadrarem num esquema sintático fixo (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 98).

Nesse sentido, os textos trazem definições e representações proposicionais subjacentes aos enunciados concretos que devem ser analisadas, tendo em vista alcançar certa suficiência descritiva e informacional da UT/UFE a ser definida, discutida ou descrita. Essa análise pode ser realizada por meio de “um ‘mapeamento’ de argumentos, predicados e proposições mais recorrentes em textos de determinada ciência ou especialidade [...], além de se poder perceber que tipos de relações seriam mais presentes na vinculação entre argumentos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 101). Nesta pesquisa, o referido mapeamento foi realizado por meio de análises quali-quantitativas no *corpus* de estudo, segundo a metodologia da Linguística de *Corpus*, apresentada no Subcapítulo 3.2.

De acordo com Cabré (1999), dentre os tipos de contextos úteis para a definição de UTs/UFEs em textos autênticos, estão: (i) contextos de atestação, que fornecem evidências da ocorrência de UTs/UFEs em um texto; (ii) contextos definitórios, que apresentam diretamente a definição das UTs/UFEs no enunciado – sendo esse tipo o mais útil para o procedimento de definição; e (iii) contextos metalinguísticos, que fornecem informações adicionais sobre as UTs/UFEs e sobre suas relações no sistema conceitual da área.

É relevante aqui pontuar duas abordagens tangentes às definições terminológicas que Rey (1995) nomeia de definição e descrição<sup>60</sup>. Segundo Rey (1995, p. 152), teoricamente, espera-se que uma definição seja uma única frase que “pelo uso de termos definidos ou conhecidos, e da forma mais econômica possível, liste, de maneira verdadeiramente aristotélica, todas as características pertinentes do conceito após ter determinado seu termo genérico mais próximo em uma hierarquia conceitual<sup>61</sup>”. Porém, em determinados campos técnico-científicos ou para determinadas UTs/UFEs, esse modelo definicional não é suficiente e nem oportuno, sendo necessário inserir na definição características formais, funcionais, situacionais etc. que não necessariamente são traços distintivos de outras UTs/UFEs limítrofes (REY, 1995; KRIEGER; FINATTO, 2004). Para as áreas e UTs/UFEs que se enquadram nessa última situação mencionada, uma descrição, definição enciclopédica ou artigo enciclopédico teria maior poder informacional do que uma definição terminológica estrita, e poderia auxiliar na eliminação de ambiguidades e polissemias (REY, 1995; WÜSTER, 1998; KRIEGER; FINATTO, 2004).

Como Rey (1995), Wüster (1998) e Krieger e Finatto (2004) comentam, a depender o objetivo do trabalho terminológico/terminográfico e da natureza das UTs/UFEs, uma junção das duas tendências pode ser o mais adequado a ser feito, postura adotada nesta pesquisa, pois como as UFEs analisadas são geralmente utilizadas de maneira relativamente imprecisa e variável, nosso intuito foi realizar uma discussão formal e conceitual mais abrangente, tendo em vista atingir um maior poder descritivo e informacional que pudesse basear e justificar a proposta de harmonização terminológica almejada. Ademais, como analisamos apenas uma amostra do *corpus* integral, não seria produtivo, e em alguns casos não seria possível, produzir definições sintetizadas das UFEs-alvo por ora. Contudo, a produção das definições é um dos possíveis encaminhamentos futuros desta pesquisa.

Em suma, ao longo das discussões formais e conceituais realizadas (cf. Capítulo 5), partimos dos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados no *corpus* de estudo buscando: (i) descrever a variação formal e conceitual das UFEs-alvo; (ii) localizar os conceitos articulados pelas UFEs analisadas no sistema conceitual da área; (iii) evidenciar os

---

<sup>60</sup> Wüster (1998) e Krieger e Finatto (2004) referem-se a essa segunda abordagem como “definição enciclopédica”. Já Cabré (1999) refere-se a essa abordagem como “artigo enciclopédico”.

<sup>61</sup> No original: “[...] by the use of defined or known terms, and in the most economical way possible, lists, in true Aristotelian fashion, all the pertinent features of the concept after having determined its nearest generic term in a conceptual hierarchy”.

limites conceituais e as relações entre os conceitos-alvo e os demais conceitos limítrofes; (iv) apresentar as características conceituais que permitem a diferenciação de determinado conceito/UFE em relação aos demais conceitos/UFEs analisados; (v) caracterizar o(s) público(s)-alvo atendido(s) por cada subárea do PLNM identificada – designadas pelas UFEs analisadas, bem como evidenciar os fatores que permitem distinguir o(s) público(s)-alvo de determinada subárea face ao(s) público(s)-alvo das demais subáreas identificadas. A partir dessas discussões, verificamos se haveria a necessidade de intervenção em vistas à redução de casos de sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidades, assim como se haveria a possibilidade de formação ou supressão de equivalência entre as UFEs analisadas.

### 3.1.5 Textos especializados x Terminologia

Um último ponto digno de nota referente à Terminologia é a relação entre os diferentes tipos de textos especializados e o trabalho terminográfico, haja vista que os textos são uma das formas de materialização da comunicação especializada (KRIEGER; FINATTO, 2004; OLIVEIRA; MÜLLER, 2013). Em geral, os textos especializados possuem algumas características em comum, como o fato de serem fundamentalmente informativos, descritivos e referenciais, de serem naturalmente coesos e precisos, de fazerem uso sistemático de UTs/UFEs, dentre outras características<sup>62</sup> (CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004). Não obstante, Ciapuscio (1998) afirma que esses textos comportam diferentes tipologias e graus de especialidade, que podem ser verificados e classificados a partir de diferentes níveis de análise, internos e externos, a saber: os níveis funcional, situacional, temático, de estruturação linguística e de formulação prototípica.

Em suma, as classes de textos especializados (resumo, artigo, livro, tese, entrevista, dentre outros), os aspectos macro e microestruturais que regem a sua elaboração, os participantes do ato comunicativo (se a comunicação é entre (semi)especialistas, entre (semi)especialista e iniciante, entre (semi)especialista e leigo, entre professor e aluno etc.) e o objetivo da produção textual especializada condicionam a identificação, o tratamento e a definição de UTs/UFEs em trabalhos terminográficos (REY, 1995; CIAPUSCIO, 1998;

---

<sup>62</sup> Para um detalhamento das características gerais compartilhadas pelos textos especializados, bem como para uma discussão sobre os parâmetros que permitem conceber a existência de uma “linguagem especializada”, ver Cabré (1999).



CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004; ALMEIDA; CORREIA, 2008; OLIVEIRA; MÜLLER, 2013).

Sobre as considerações textuais para a análise e descrição de UTs/UFEs, Krieger e Finatto (2004, p. 116), baseadas em Ciapuscio (1998), observam que:

A variação tipológica no âmbito da comunicação especializada reflete-se, por exemplo, na distinção entre uma tese ou um artigo de periódico altamente especializado em determinada área do conhecimento e um texto de jornal ou de revista informativa redigido com a finalidade de divulgar ao grande público uma descoberta científica. Os propósitos diferenciados de cada tipo de comunicação e os diferentes destinatários previstos explicam não apenas a variação da densidade informativa, como o uso maior ou menor de terminologias (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 116).

Esses fatores apontados por Rey (1995), Ciapuscio (1998), Cabré (1999), Almeida e Correia (2008), Oliveira e Müller (2013), assim como por Krieger e Finatto (2004) no excerto anterior, influenciam diretamente na identificação de variação formal e conceitual de UTs/UFEs, nos graus de especialização, abstração e densidade terminológica/conceitual dos textos, na tendência de ocorrências de UTs e UFEs, bem como no número de recursos funcionais ou metalinguísticos (como explicações, definições, sinônimos e notas explicativas), que são relevantes para definição de UTs/UFEs. Portanto, esses fatores devem ser levados em consideração no processo de planejamento de um *corpus* de estudo para fins descritivos, haja vista que influenciarão diretamente na exequibilidade, qualidade e fiabilidade de produtos terminográficos<sup>63</sup>.

A título de exemplo, segundo Ciapuscio (1998) e Almeida e Correia (2008), os textos especializados no âmbito da comunicação entre especialistas, como artigos científicos, dissertações e teses, são os que possuem o nível mais alto de especialidade e o mais baixo de variação terminológica e conceitual, tendem a conter maior presença de UTs/UFEs, siglas e acrônimos, assim como maior densidade conceitual. Por outro lado, devido ao perfil dos destinatários, que supostamente não necessitam de reformulações metalinguísticas e definições exaustivas das UTs/UFEs, bem como às características específicas desse tipo de comunicação (como, por exemplo, alto grau de concisão e objetividade), é possível que esses textos não contenham definições e/ou proposições explícitas e/ou exaustivas, o que pode dificultar o procedimento de definição nos trabalhos terminográficos.

---

<sup>63</sup> Para uma descrição mais completa dos critérios internos e externos que regem a classificação tipológica dos textos especializados, ver Ciapuscio (1998) e Oliveira e Müller (2013).

Nos textos cujo público-alvo são iniciantes (público semileigo), como apostilas e manuais instrucionais, é provável que haja maior potencial explicativo, proposicional ou definitório das UTs/UFEs, tendo em vista o esforço por assegurar a compreensão conceitual pelo público-alvo (CIAPUSCIO, 1998; ALMEIDA; CORREIA, 2008). Não obstante, segundo Ciapuscio (1998), a probabilidade de variação terminológica é maior, haja vista que é comum que textos destinados a semileigos e leigos se situem na zona intermediária entre o léxico especializado e o léxico geral. Ademais, corre-se o risco de haver simplificações conceituais excessivas, o que pode dificultar uma definição mais aprofundada de UTs/UFEs e conceitos (CIAPUSCIO, 1998).

Por fim, de acordo com Ciapuscio (1998), os textos de divulgação científica destinados a leigos tendem a conter definições mais detalhadas, por meio de notas explicativas e informações enciclopédicas, mas possuem níveis de especialidade e densidade conceitual consideravelmente mais baixos em relação aos outros tipos de textos mencionados, em função do perfil dos destinatários. Nesse tipo de texto, a variação terminológica é alta e prioriza-se UTs/UFEs que já transcenderam os marcos de especialidade e estão institucionalizadas no léxico geral da língua. Porém, a probabilidade de equiparação de UTs/UFEs que não designam as mesmas entidades no âmbito técnico-científico é alta, podendo engendrar confusões conceituais, distorções terminológicas e, por conseguinte, definições errôneas (REY, 1995; CIAPUSCIO, 1998; KRIEGER; FINATTO, 2004).

Em suma, Krieger e Finatto (2004, p. 117), com base em Ciapuscio (1998), observam que:

[...] mesmo abordando um mesmo tema científico, geralmente as terminologias utilizadas não coincidem. Há muitas variações denominativas, conforme se trate de texto altamente especializado ou de divulgação geral. Do mesmo modo, varia o grau da densidade informativa veiculada, conforme o texto tenha especialistas ou público leigo como destinatários. Neste caso de variação, é comum a tendência a formulações lingüísticas que, ao modo de conectores como *ou seja, isto é*, visam a explicar aspectos conceituais mais complexos.

Esses apontamentos sinalizam a importância da análise e reflexão sobre os textos especializados anteriormente à seleção das fontes de análise terminológica para pesquisas voltadas à identificação, descrição, definição, conceituação, harmonização e produção de obras terminográficas com qualidade e poder descritivo satisfatórios, tendo em vista que esses textos constituem o ambiente natural das UTs/UFEs e são a base para todo o processo terminográfico.

### 3.2 Linguística de *Corpus*

A Linguística de *Corpus* (doravante LC) se constitui como uma abordagem/metodologia voltada à investigação e descrição da língua de maneira empírica, com o auxílio<sup>64</sup> de *corpora* legíveis por computador e de ferramentas computacionais, geralmente de base estatística. A sua proficuidade para os estudos linguísticos vem sendo atestada em diferentes pesquisas, pertencentes a diversas áreas e subáreas da Linguística, como na Análise do Discurso, no Ensino de Línguas, na Estilística, na Fonética, na Lexicologia, na Lexicografia, na Linguística Forense, na Linguística Histórica, na Sintaxe, na Terminologia, na Terminografia, na Tradução, dentre outras (McENERY; WILSON, 2001; BERBER SARDINHA, 2009; O'KEEFFE; McCARTHY, 2010; DUTRA; MELLO, 2012).

A LC é uma metodologia, pois em alguns tipos de pesquisa, nomeadamente “baseadas em *corpus*” ou “informadas por *corpus*”, ela é utilizada como um instrumental para a obtenção de dados que exemplifiquem, confirmem ou refutem determinada teoria ou hipótese. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador seleciona a teoria ou formula a hipótese com a qual trabalhará anteriormente à análise dos dados e, portanto, a LC é utilizada geralmente como uma forma de obtenção de dados linguísticos, e não uma abordagem de estudo da língua.

Mas ela não se resume em apenas um instrumental computacional para análises linguísticas, visto que: (i) há pressupostos teóricos e princípios que guiam a compilação e análise de *corpora*; (ii) há pesquisas, conhecidas como “guiadas por *corpus*”, que partem dos dados para posteriormente formular hipóteses e, por vezes, selecionar alguma teoria capaz de justificar seus achados; (iii) as pesquisas em LC são capazes de revelar traços linguísticos<sup>65</sup>, corroborados por evidências empíricas e, muitas vezes, de caráter contestatório, que nunca haviam sido identificados anteriormente à utilização de ferramentas computacionais e *corpora* eletrônicos para análises linguísticas. Nesses casos, a LC não é apenas um instrumental para a obtenção dos dados, mas uma abordagem para o estudo da língua que parte de pressupostos e princípios linguísticos específicos.

---

<sup>64</sup> Nesse ponto, é relevante destacar que o *corpus* não é o objeto de estudo da LC, mas sim um instrumento construído para auxiliar ou orientar o estudo da língua. Como observa Santos (2008, p. 47), dizer que o *corpus* é o objeto de estudo da LC seria “o mesmo que dizer que os cadáveres em medicina, ou os ratos de laboratório, em farmácia, são o objecto de estudo destas disciplinas. Não, eles são formas de estudar o corpo humano e o metabolismo, mas nunca o objecto de estudo”. Isso nos leva a afirmar que a LC não se constitui como uma área dos estudos linguísticos, mas sim uma abordagem e/ou metodologia.

<sup>65</sup> Como, por exemplo, a noção de colocação (FIRTH, 1957) e o princípio idiomático (SINCLAIR, 1991).

A LC, como abordagem, prioriza a investigação da língua por meio de análises em *corpora* e de constatações empíricas para, posteriormente, formular hipóteses e explicações teóricas acerca dos dados obtidos (BERBER SARDINHA, 2004). Geralmente, as noções de frequência e de padronização linguística são essenciais, haja vista que a concepção da língua como um sistema probabilístico, em que nem tudo que é teoricamente possível no sistema linguístico ocorre com a mesma frequência na utilização da língua pelos falantes, e da não aleatoriedade da variação de frequência em diferentes contextos linguísticos, são princípios basilares para a LC (BERBER SARDINHA, 2004).

Em geral, segundo Berber Sardinha (2004), as pesquisas que utilizam a LC como abordagem e/ou metodologia possuem algumas características em comum, como: (i) primazia à empiricidade e à análise de fenômenos linguísticos em quantidades abrangentes de textos; (ii) utilização de ferramentas computacionais e emprego de técnicas analíticas (semi)automáticas e interativas; (iii) realização de análises quantitativas e qualitativas.

Como apontam Almeida e Correia (2008, p. 88), “desde sempre, os lingüistas sentiram necessidade de coligir dados lingüísticos que servissem de ponto de partida para as suas pesquisas [...] ou que pudessem confirmar as suas hipóteses de trabalho”. Contudo, antes da existência de *corpora* informatizados e do desenvolvimento de ferramentas computacionais capazes de processar informações textuais, esse trabalho de coleta, armazenamento e análise do material que compunha esses *corpora* era feito manualmente, restringindo as possibilidades de análises de quantidades massivas de textos em um curto espaço de tempo e de mensurações estatisticamente mais precisas (SINCLAIR, 1991; McENERY; WILSON, 2001; BERBER SARDINHA, 2000b, 2004; ALMEIDA; CORREIA, 2008; BEVILACQUA, 2013; MACIEL, 2013; TAGNIN, 2013).

Portanto, o aspecto inovador da LC nas pesquisas linguísticas não foi a utilização de *corpora* em si, pois eles já eram utilizados anteriormente, mas sim a análise linguística em *corpora* por meios computacionais (BERBER SARDINHA, 2000b, 2004; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; O’KEEFFE; McCARTHY; CARTER, 2007; McCARTHY; O’KEEFFE, 2010). Como argumenta Berber Sardinha (2004, p. 4),

[...] o processamento de corpora gigantescos [...] por meios manuais, não era confiável, pois o ser humano não é talhado para tarefas desse tipo. Não seria o caso de simplesmente aumentar a equipe de analistas para resolver o problema, pois o trabalho já era realizado com grandes contingentes de assistentes. [...] A possibilidade de erro e a falta de consistência persistem, ou até pioram, com grandes equipes. Outra alternativa era diminuir o tamanho dos corpora para facilitar a inspeção manual, mas

isto atentava contra a própria natureza da pesquisa. Faltava justamente um instrumento que permitisse a análise de grandes quantidades de dados de modo confiável.

Isso posto, o advento do computador permitiu a compilação e armazenamento de bancos de dados linguísticos cada vez maiores, bem como a observação simultânea em quantidades massivas de textos por meio de ferramentas computacionais de análises linguísticas (SINCLAIR, 1991; McENERY; WILSON, 2001; O'KEEFFE; McCARTHY; CARTER, 2007; TAGNIN, 2013), dessa forma, “aumentando o campo de visão do lingüista acerca da linguagem” (BERBER SARDINHA, 2000a, p. 48).

Segundo McEnery e Wilson (2001, p. 13), sem o poder de processamento do computador, as pesquisas voltadas a análises em quantidades massivas de texto eram muito mais caras para serem realizadas, levavam muito mais tempo para serem finalizadas, eram menos precisas e menos viáveis. Os autores ainda indicam que alguns procedimentos que realizamos hoje facilmente e, em alguns casos, rapidamente por meio do computador eram até impossíveis de serem realizados manualmente em *corpora* razoavelmente extensos.

Como evidenciado no início deste subcapítulo, a LC está presente em diversas pesquisas no âmbito dos estudos linguísticos. Segundo Sinclair (1991), McEnery e Wilson (2001) e O'Keefe, McCarthy e Carter (2007), dentre as utilidades da LC como abordagem e/ou metodologia para essas pesquisas, estão as seguintes:

- (i) disponibilização de quantidades consideráveis de dados linguísticos autênticos que permitem testar, corroborar ou refutar intuições, hipóteses e teorias que os falantes e pesquisadores possuem sobre a língua, ou até mesmo formular novas hipóteses a partir da observação da língua em uso por meio do computador;
- (ii) monitoramento de tendências, variações e distribuições linguísticas na utilização das línguas pelos falantes;
- (iii) detalhamento quali-quantitativo das utilizações linguísticas em diferentes idiomas ou em variedades ou subsistemas de um mesmo idioma;
- (iv) investigação da frequência, da variação, da padronização e de aspectos morfossintáticos e semânticos dos idiomas;
- (v) aprofundamento da compreensão sobre determinados fenômenos linguísticos, como coligações, colocações, fraseologias, prosódia semântica, dentre outros;

- (vi) identificação de desvios e imprecisões lexicogramaticais e semânticas de aprendizes de línguas (maternas e não maternas), de modo a informar e orientar a produção de materiais voltados ao ensino, bem como a estruturação pedagógica de cursos de idiomas;
- (vii) informação e orientação para a produção de dicionários e gramáticas, por meio de evidências empíricas da língua como realmente é utilizada pelos falantes, ou seja, baseados no uso linguístico.

Em suma, de acordo com O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007, p. 21),

[...] os *corpora* fornecem evidências para as nossas intuições sobre a linguagem e, muitas vezes, demonstram que essas intuições podem ser falhas no que tange a questões como semântica e gramática. [...] Além de fornecerem uma base empírica para averiguar nossas intuições sobre a linguagem, os *corpora* também trouxeram à tona características sobre a linguagem que haviam escapado à nossa intuição<sup>66</sup>.

À guisa de conclusão, a utilização de ferramentas computacionais, sofisticadas e apropriadas, para a realização de análises em *corpora*, além de oferecer agilidade, objetividade e eficiência, devido ao poder de armazenamento e gestão de dados do computador, favorece a otimização de análises da língua como realmente é utilizada por seus falantes, e as evidências empíricas encontradas podem levar à reformulação de antigos postulados sobre a linguagem ou até mesmo a formulação de novos postulados, aprofundando o conhecimento sobre as línguas e sobre a maneira como são utilizadas pelos falantes (SINCLAIR, 1991). Portanto, o processamento e análise de *corpora* por meios computacionais abre “a possibilidade de novas abordagens, novos tipos de evidência e novos tipos de descrição<sup>67</sup>” (SINCLAIR, 1991, p. 36).

A utilização de *corpora* nas pesquisas linguísticas se justifica pelo fato de ser uma base confiável e verificável para análises quali-quantitativas, bem como por possibilitar a organização, a observação e a verificação de evidências linguísticas de maneira mais célere e precisa (McENERY; WILSON, 2001). Ademais, além de oferecer uma base para análises linguísticas consideravelmente abrangentes e sistemáticas, a utilização de *corpora* se constitui

---

<sup>66</sup> No original: “[...] corpora have provided evidence for our intuitions about language and very often they have shown that these can be faulty when it comes to issues such as semantics and grammar. [...] As well as providing an empirical basis for checking our intuitions about language, corpora have also brought to light features about language which had eluded our intuition”.

<sup>67</sup> No original: “It is the possibility of new approaches, new kinds of evidence, and new kinds of description”.

como “uma metodologia mais poderosa do ponto de vista do método científico, pois está aberta à verificação objetiva dos resultados<sup>68</sup>” (McENERY; WILSON, 2001, p. 15).

Tendo introduzido a LC como abordagem e metodologia, bem como evidenciado sua relevância e proficiência para os estudos linguísticos, passemos à definição de *corpora* e aos princípios metodológicos centrais para a sua construção.

### 3.2.1 *Corpora*: definição e critérios de compilação

De acordo com Berber Sardinha (2004, p. 18), a definição mais completa de *corpus*, como é concebido no âmbito da LC, está apresentada em Sánchez (1995, p. 8-9), em que é definido como

[...] um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Pelas características evidenciadas no excerto anterior, percebe-se que um *corpus* é criteriosamente compilado com o objetivo de fornecer dados para estudos, descrições e aplicações linguísticas. Ademais, ele é projetado para que reflita comportamentos da língua ou domínio que se pretenda analisar e, portanto, deve ser construído em conformidade com os objetivos da pesquisa para o qual foi compilado. Isso porque “diferentes planejamentos de *corpus* representam diferentes populações e satisfazem objetivos de investigação diferentes” (BIBER, 2012, p. 16)

Dessa forma, fica evidente que o desenho do *corpus* influencia todos os aspectos de uma pesquisa, desde o seu desenvolvimento até os possíveis resultados alcançados (SINCLAIR, 1991, 2005; ALMEIDA; CORREIA, 2008). Em vista disso, é relevante primeiramente decidir “o que deseja-se representar e considerar a melhor maneira de representá-lo<sup>69</sup>” (O’KEEFFE;

<sup>68</sup> No original: “[...] a more powerful methodology from the point of view of the scientific method, as it is open to objective verification of results”.

<sup>69</sup> No original: “Decide what it is you wish to represent and consider how best you can represent this [...]” (tradução e adaptação nossa).

McCARTHY; CARTER, 2007, p. 5). O resultado dessa primeira decisão guiará a estruturação do *corpus* de estudo<sup>70</sup>.

No que tange ao processo de planejamento de *corpora*, há alguns critérios essenciais a serem considerados, dentre eles, a autenticidade dos textos, a diversidade e o balanceamento entre as categorias referentes aos textos, o tamanho do *corpus* e das amostras que o compõem e, sobretudo, o critério de representatividade (BIBER, 1993; McENERY; WILSON, 2001; BERBER SARDINHA, 2000b, 2004; SINCLAIR, 2005; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; O'KEEFFE; McCARTHY; CARTER, 2007; ALMEIDA; CORREIA, 2008). Esses critérios foram estabelecidos ao longo dos aprofundamentos e aperfeiçoamentos metodológicos no escopo da LC, tendo em vista garantir a confiabilidade dos *corpora* de estudo e dos resultados das pesquisas que utilizam a LC como abordagem e/ou metodologia.

De acordo com Berber Sardinha (2000b, 2004), os textos que compõem um *corpus* devem ser autênticos, isto é, não podem ter sido produzidos artificialmente para fins didáticos ou de pesquisas linguísticas. Outrossim, para que o *corpus* reflita os comportamentos da língua ou domínio que se pretende analisar, é necessário garantir a diversidade em relação aos gêneros discursivos e aos tipos de texto que o compõem<sup>71</sup>, haja vista que a variação entre contextos linguísticos não ocorre aleatoriamente e pode ser verificada por meio da análise em *corpora* (SINCLAIR, 1991; BIBER, 1993; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006). Esse critério de diversidade também se estende à pluralidade de autores, à variedade de origem dos textos e a todas as outras variáveis capazes de enviesar os dados e, por conseguinte, o produto da pesquisa<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> É relevante observar que, a depender do objetivo da pesquisa, nem sempre é necessário realizar a compilação de um *corpus*, pois há vários *corpora* disponibilizados *on-line* para consulta e/ou para *download* (alguns gratuitos e outros pagos). Não obstante, como nesta pesquisa partiu-se da compilação de um novo *corpus* para basear a proposta de harmonização terminológica almejada, é pertinente apresentarmos os princípios basilares que devem ser levados em consideração no momento de planejamento e compilação de um *corpus*.

<sup>71</sup> Essa questão metodológica da diversidade de gêneros e de tipos de textos, bem como suas consequências para o desenvolvimento e para o produto das pesquisas terminográficas, foi apresentada no Subcapítulo 3.1.5.

<sup>72</sup> Sinclair (2005) e Oliveira e Müller (2013) compreendem as propriedades até então apresentadas, com exceção da autenticidade, como critérios externos, ou seja, elas não são classificadas por meio de critérios estritamente linguísticos, mas pelas propriedades externas dos textos. Segundo Oliveira e Müller (2013, p. 55), “as informações referentes ao emissor, ao seu público-alvo, às intenções comunicativas, ao tipo de texto, ao gênero, ao domínio, à origem e a outros aspectos socioculturais e profissionais são verificadas para determinar a adequação ou não de um texto para um *corpus*”, sempre com vistas a alcançar a representatividade do *corpus* em relação à população-alvo. Já a adequação dos textos a partir dos critérios internos (essencialmente linguísticos) é relativamente mais subjetiva, contudo, há como mensurar a densidade terminológica e conceitual, bem como analisar características morfosintáticas, semânticas e pragmáticas ao definir se determinado texto figurará em um *corpus* de estudo. É relevante pontuar que, como demonstra Biber (1993), as características externas e internas estão interrelacionadas.



No caso desta pesquisa, em que objetivamos propor uma harmonização terminológica a partir de uma parcela das publicações da área de PLNM, é relevante que o *corpus* contenha uma diversidade de autores e tipos textuais, bem como seja diverso no que tange à origem dos textos, de modo que essa harmonização consiga, na medida do possível, alcançar um maior consenso em relação às UFEs e conceitos analisados. Como bem argumentam Almeida e Correia (2008, p. 81),

No que se refere à diversidade de textos, é importante considerar vários títulos distintos, por exemplo, é possível que haja uma coleção completa *online* de uma importante revista científica e toda a sua compilação resultar num *corpus* de um milhão de palavras, o que é um tamanho razoável. Entretanto, o *corpus* perderá em diversidade, posto que contempla apenas uma revista.

Em relação à diversidade de autores, é importante também diversificar, pois se o *corpus* basear-se apenas na obra completa de dois ou três autores, corre-se o risco de muitas escolhas terminológicas serem apenas um traço estilístico dos autores selecionados.

Dessarte, a depender do tipo de pesquisa, quanto mais gêneros discursivos, tipos de textos, autores e fontes documentais forem contemplados pelo *corpus* de estudo, maior é a probabilidade de espelhamento de características linguísticas relevantes para a pesquisa<sup>73</sup> (SINCLAIR, 2005; MACIEL; MARRA; SILVEIRA, 2008). No nosso caso, quanto mais diversificado for o *corpus* de estudo, maior será a probabilidade de abarcamos, da maneira menos tendenciosa possível<sup>74</sup>, os conceitos mais comumente atrelados às UFEs selecionadas para estudo, bem como de identificarmos as UFEs mais utilizadas por diferentes profissionais para designar determinado conceito.

Ademais, a depender do tipo de pesquisa, é necessário planejar não somente a diversidade concernente aos gêneros discursivos, aos tipos de textos, às datas de publicação, à

---

<sup>73</sup> Pontuamos que os critérios de compilação de *corpora* apresentados neste subcapítulo vão depender integralmente do objetivo de cada pesquisa para o qual o *corpus* será compilado, haja vista que, por exemplo, se o objetivo é analisar linguisticamente a escrita de determinado autor ou analisar uma série específica de livros, os critérios de diversidade e balanceamento podem não ser tão basilares, pois a representatividade do *corpus* poderá ser alcançada a partir da compilação de todas as obras desse autor, no caso do primeiro exemplo, ou de todos os livros da série-alvo, no caso do segundo exemplo.

<sup>74</sup> Como apontado no Subcapítulo 3.1.3, o *corpus*, como um objeto sempre finito e incompleto, nunca deixará de ser tendencioso (MACIEL, 2013). Por esse motivo que foram sendo desenvolvidos esses critérios metodológicos, e por isso eles são tão relevantes no momento de planejamento de um *corpus*, pois auxiliam a minimizar os impactos dessa tendenciosidade inerente aos *corpora* (SINCLAIR, 2005). Não obstante, os *corpora*, como objetos finitos, viabilizam precisão descritiva, e as análises em *corpora* criteriosamente e cuidadosamente construídos, aliadas à uma teoria e a *softwares* adequados, podem fornecer descrições potencialmente mais acuradas e fiáveis em relação a análises manuais (SINCLAIR, 2005).

autoria dos textos, às fontes de coleta etc., mas também o balanceamento<sup>75</sup> entre essas propriedades, de modo a evitar a tendência de certas características linguísticas em detrimento do desbalanceamento entre os aspectos apontados (BIBER, 1993; SINCLAIR, 2005; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; ALMEIDA; CORREIA, 2008).

Em suma, é necessário refletir sobre todas as variáveis que possam interferir no espelhamento das características linguísticas relevantes para a pesquisa a ser realizada. Dessa forma, as medidas apontadas nos parágrafos anteriores influenciam diretamente na questão da representatividade<sup>76</sup> do *corpus* e na confiabilidade dos resultados oriundos das pesquisas no escopo da LC (BIBER, 1993; McENERY; WILSON, 2001; BERBER SARDINHA, 2000b; SINCLAIR, 2005; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006).

Sendo assim, não é apenas a quantidade de textos e de *tokens*<sup>77</sup> e *types*<sup>78</sup> das amostras que garantem a representatividade e, conseqüentemente, a confiabilidade e a utilidade do *corpus* para os propósitos das pesquisas, mas também a diversidade das propriedades e gêneros textuais, dos tipos de texto, o balanceamento entre essas propriedades e entre os tipos de texto, ou seja, todas as decisões tomadas e critérios estabelecidos anteriormente à compilação do *corpus* serão fatores que influenciarão a questão da representatividade (BIBER, 1993; McENERY; WILSON, 2001; SINCLAIR, 2005; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; ALMEIDA; CORREIA, 2008).

Não obstante, o *corpus* e, por conseguinte, as amostras que o compõem devem ter tamanho suficiente para atender aos objetivos da pesquisa para o qual ele foi compilado, bem como para representar, da maneira mais fiável possível, as propriedades da população-alvo que ele foi construído para espelhar (BIBER, 1993; McENERY; WILSON, 2001; BERBER SARDINHA, 2004; SINCLAIR, 2005; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; ALMEIDA; CORREIA, 2008).

---

<sup>75</sup> Como explicitado no Subcapítulo 4.1, tangente ao planejamento do *corpus* de estudo desta pesquisa, o critério de balanceamento entre as propriedades dos textos possui relevância secundária devido à finalidade desta pesquisa.

<sup>76</sup> Segundo Biber (1993), o conceito de representatividade refere-se ao quanto uma amostra é capaz de espelhar a variabilidade da população-alvo. Portanto, o ideal é primeiramente realizar um estudo-piloto, de modo a conhecer e definir a extensão da população-alvo e de todas as suas características, variáveis e distribuições linguísticas, para que, na construção de um *corpus* de estudo, seja possível selecionar amostras capazes de espelhar essas propriedades da maneira mais fidedigna possível. Por essa razão é que Biber (1993) afirma que a construção de um *corpus* acontece de maneira cíclica.

<sup>77</sup> Número total de ocorrências em um *corpus*, englobando as que se repetem.

<sup>78</sup> Número total de ocorrências em um *corpus*, desconsiderando as que se repetem.

A questão do tamanho ideal de um *corpus* depende em grande parte do tipo e objetivo da pesquisa, pois, por exemplo, *corpora* de transcrições tendem a ser menores em relação a *corpora* originalmente escritos, e *corpora* especializados, mesmo que sejam escritos, são naturalmente menores do que *corpora* gerais. O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007) enfatizam que, apesar de o tamanho do *corpus* e das amostras ser um critério basilar, ele deve ser considerado em conjunto com a adequação do *corpus* de estudo para a pesquisa, pois o desenho é o fator determinante da adequação e da representatividade de um *corpus*.

Sinclair (2005) aponta um critério adicional que, embora não tenha sido utilizado nesta pesquisa, pode ser levado em consideração no planejamento de um *corpus*: a homogeneidade. O critério de homogeneidade, apesar de subjetivo, está intrinsecamente ligado ao de representatividade, pois rege a exclusão de textos radicalmente diferentes de outros textos pertencentes ao mesmo gênero discursivo ou tipo textual e que, portanto, não são representativos da categoria que deveriam representar<sup>79</sup>. O *corpus* deve visar a homogeneidade de seus componentes, e a inclusão desses textos “incomuns” pode ameaçar o *status* de representatividade de um *corpus* (SINCLAIR, 2005).

O autor ainda aponta que todas as decisões tomadas no processo de planejamento de um *corpus* devem ser devidamente documentadas, de modo a justificar a identificação e análise dos dados, bem como a própria estruturação do *corpus*, que permite que esses dados sejam obtidos. Em consonância com Sinclair (2005), O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007, p. 1) afirmam que “é importante escrutinar como um *corpus* é projetado ao considerar comprar ou acessar um, ou ao avaliar qualquer descoberta com base nele”, pois “os critérios de projeção de um *corpus* permitem avaliar sua representatividade<sup>80</sup>”. Isso posto, a documentação completa das decisões tomadas no processo de construção de um *corpus* fornece um ponto de referência e orienta possíveis consultas por outros usuários, assim como possibilita replicações das pesquisas realizadas.

---

<sup>79</sup> Segundo Sinclair (2005), a identificação desses textos considerados “incomuns” é realizada a partir da percepção de traços linguísticos “anormais” em relação aos textos pertencentes ao mesmo domínio, gênero e/ou tipo. O autor ainda alerta que esses textos são geralmente exceções e, caso o pesquisador identifique grupos de textos “incomuns”, será necessário, então, rever a classificação das propriedades textuais elaborada no processo de planejamento do *corpus*.

<sup>80</sup> No original: “It is important to scrutinise how a corpus is designed when considering buying or accessing one, or when evaluating any findings based on it. The design criteria of a corpus allow us to assess its representativeness”.

Nota-se, então, a relevância do planejamento criterioso dos *corpora* anteriormente à realização de análises e descrições linguísticas no escopo da LC, visto que a notoriedade de um *corpus* se justifica não somente por ser uma coletânea de textos autênticos, mas pelas propriedades que adquire quando criteriosamente planejado e cuidadosamente construído (SINCLAIR, 2005).

O detalhamento dos procedimentos de planejamento e compilação do *corpus* de estudo desta pesquisa está apresentado no Capítulo 4 referente aos procedimentos metodológicos. No subcapítulo seguinte, evidenciamos a interface da LC com a Terminologia, na qual se insere esta pesquisa.

### 3.2.2 Linguística de *Corpus* e Terminologia

A aproximação da LC com a Terminologia surgiu por volta da década de 1990<sup>81</sup> (BEVILACQUA, 2013; MACIEL, 2013) e foi motivada por dois grandes fatores. Primeiramente, as abordagens terminológicas de cunho linguístico, como evidenciamos nos subcapítulos anteriores, passaram a priorizar a identificação, a análise e a descrição das UTs/UFEs em seus contextos de utilização, em seus *habitat* naturais, que são os textos. Contudo, “as tarefas de reconhecimento e coleta de termos até então realizadas manualmente tornaram-se impraticáveis em enormes conjuntos de textos” (MACIEL, 2013, p. 36). Dessa forma, devido à possibilidade de realizar análises quali-quantitativas de UTs/UFEs em grandes quantidades de texto em um espaço de tempo e com precisão estatística praticamente impossíveis de serem alcançados manualmente, a LC se tornou uma abordagem/metodologia eminente para esses tipos de pesquisa, pois auxilia na operacionalização e (semi)automatização de procedimentos fundamentais nas pesquisas terminológicas/terminográficas.

Em segundo lugar, ao longo dos desenvolvimentos metodológicos e computacionais no escopo da Linguística Computacional, a partir de 1980 e 1990, ferramentas capazes de auxiliar

---

<sup>81</sup> Desde 1960, algumas pesquisas terminológicas já utilizavam computadores, porém, nessa época, eles eram utilizados majoritariamente para armazenamento dos *corpora* e, principalmente, para registro de dados das pesquisas, e não para a realização de procedimentos de identificação, análise e descrição de UTs/UFEs, como começou a ser feito a partir do início da década de 1990 (MACIEL, 2013). Inclusive, como aponta Maciel (2013, p. 35), “até o início da década de 1990, as menções ao uso de *corpora* digitalizados ainda são esparsas”.

e (semi)automatizar o trabalho terminográfico<sup>82</sup> foram desenvolvidas e/ou aprimoradas, agilizando tarefas que despendiam de muito tempo para serem realizadas e, concomitantemente, contribuindo para a redução da quantidade de pessoas necessárias para o desenvolvimento de um mesmo projeto ou até mesmo de um mesmo procedimento<sup>83</sup>. Como McEnery e Wilson (2001, p. 17) apontam, equipes grandes de linguistas “custam dinheiro, trabalham lentamente e cometem erros. O computador, nos últimos cinquenta anos, tornou-se mais barato, mais rápido e é capaz de total precisão no processamento de texto<sup>84</sup>”. Outrossim, grande parte dos novos programas e ferramentas voltados para os estudos linguísticos é desenvolvida para funcionamento em computadores pessoais e sistemas operacionais populares, bem como possui *layouts* relativamente acessíveis e intuitivos (SINCLAIR, 1991; McCARTHY; O’KEEFFE, 2010). Essas características facilitaram a utilização desses instrumentos para pesquisas linguísticas e promoveram a ampliação do número de pesquisas que utilizam a LC como abordagem e/ou metodologia (SINCLAIR, 1991; BERBER SARDINHA, 2004; McCARTHY; O’KEEFFE, 2010), pois “hoje a tecnologia tornou possível compilar e examinar grandes conjuntos de textos autênticos a partir de um minúsculo *notebook*” (MACIEL, 2013, p. 39).

Em suma, a aproximação da Terminologia e da LC foi profícua para os estudos terminológicos/terminográficos, haja vista que

Em razão desse novo cenário, a Terminologia descritiva de perspectiva linguística passa a ter um amplo desenvolvimento, já que a possibilidade de lidar com grandes *corpora* permite a observação e descrição de fenômenos linguísticos recorrentes antes impossível de perceber, dado que os procedimentos de observação e descrição contavam apenas com recursos manuais [...] (ALMEIDA; CORREIA, 2008, p. 73).

---

<sup>82</sup> Algumas dessas ferramentas são os geradores de listas palavras-chave (que identificam e listam os candidatos a UTs por meio de cálculos estatísticos automáticos ou configuráveis) e as ferramentas que extraem e produzem definições para os candidatos a UTs que elas mesmo identificam (apesar de essas ferramentas carecerem de aprofundamento até o momento). Além dessas ferramentas, é possível armazenar e gerenciar quantidades abundantes de textos, e é relativamente fácil compartilhar e manipular grandes bases de dados. Dessa forma, os grupos de pesquisa não precisam mais estar necessariamente no mesmo laboratório ou na mesma rede de computadores para a realização de trabalhos terminográficos, pois, em algumas bases de dados, há também a possibilidade de armazenamento e gestão dos *corpora* em nuvem.

<sup>83</sup> A título de exemplo, o procedimento de extração de UTs/UFEs em seus contextos textuais de ocorrência, se for realizado de maneira manual, é um processo consideravelmente demorado a depender da quantidade de textos a serem analisados. Por conseguinte, se esse procedimento precisar ser realizado em um curto período, será necessário que uma equipe trabalhe nesse mesmo procedimento simultaneamente. Atualmente, há ferramentas, como os concordanciadores, que apresentam todos os contextos de ocorrência de uma palavra de busca em, no máximo, alguns minutos.

<sup>84</sup> No original: “[...] cost money, work slowly and make mistakes. The computer, over the last fifty years, had become cheaper, faster and is capable of total accuracy in text processing”.

É relevante destacar que a utilização da LC como abordagem/metodologia não apenas facilitou o fazer terminológico/terminográfico, mas também, como apontado pelas autoras no excerto anterior, possibilitou análises e descrições de propriedades linguísticas até então praticamente imperceptíveis por meio de análises manuais de grandes quantidades de textos. Esse fator resultou em aprofundamentos das pesquisas no âmbito da Terminologia e ampliou o conhecimento da natureza das terminologias e das comunicações especializadas (ALMEIDA; CORREIA, 2008; MACIEL, 2013). Ademais, a utilização de *corpora* como fonte de dados para pesquisas dessa natureza e o uso de ferramentas computacionais como auxiliares na realização do trabalho terminológico/terminográfico favorecem maior segurança e confiabilidade para os resultados oriundos dessas pesquisas, assim como viabilizam a operacionalização e a objetividade na identificação de padrões relevantes para essas pesquisas, com um grau de precisão estatística consideravelmente alto (SINCLAIR, 2005; MACIEL, 2013; NAVARRO, 2013; OLIVEIRA; MÜLLER, 2013).

Nos estudos realizados no âmbito da Terminologia, e que utilizam a LC como abordagem e/ou como metodologia, as análises e descrições linguísticas são empreendidas com base nos chamados *corpora* especializados. Esse tipo de *corpus* deve seguir os mesmos critérios de autenticidade, diversidade, balanceamento, tamanho<sup>85</sup> e representatividade apresentados no Subcapítulo 3.2.1. Não obstante, eles são construídos sob um critério específico e essencial tangente à seleção dos textos: apenas textos especializados compõem esse tipo de *corpus*<sup>86</sup>. Por conseguinte, esses *corpora* apresentam maior concentração de *types* e maior densidade terminológica em relação aos demais tipos de *corpora* (SINCLAIR, 2005).

Ademais, Cabré (1999) e Oliveira e Müller (2013) apresentam alguns critérios mais específicos que os *corpora* especializados devem atender<sup>87</sup>, como: (i) os textos devem ser, preferencialmente, completos, de modo a abarcar toda a riqueza conceitual e terminológica do texto como unidade; (ii) se possível, o *corpus* deve ser composto por textos de especialistas conceituados e (iii) ele deve ser composto, preferencialmente, por textos mais atuais, para que

---

<sup>85</sup> Contudo, no que tange ao tamanho, os *corpora* especializados tendem a ser menores do que *corpora* gerais, haja vista que eles são compilados para representar a língua utilizada em contextos pragmaticamente mais específicos, isto é, técnico-científicos, e não a língua de maneira geral.

<sup>86</sup> No Subcapítulo 3.1.5, discutimos a relevância dos textos especializados para pesquisas em Terminologia.

<sup>87</sup> Novamente, enfatizamos que esses critérios vão depender dos objetivos para o qual o *corpus* está sendo compilado, portanto, eles não são compulsórios.

seja possível espelhar UTs/UFEs e aspectos conceituais vigentes na área-alvo<sup>88</sup>, bem como deve ser aberto, ou seja, deve ser planejado de modo que seja possível incorporar mais textos à medida que as pesquisas na área se desenvolvam e excluir textos considerados obsoletos. Além desses critérios, Oliveira e Müller (2013) pontuam que deve-se considerar também as situações comunicativas<sup>89</sup> referentes aos textos que comporão o *corpus* de estudo.

Esses critérios específicos relacionados ao planejamento de *corpora* especializados foram levados em consideração, em maior ou menor grau, no planejamento do *corpus* de estudo desta pesquisa. As decisões tomadas na etapa de planejamento e compilação do referido *corpus* estão descritas no Capítulo 4.

À guisa de conclusão, a LC foi utilizada como metodologia nesta pesquisa devido aos seguintes fatores:

- (i) pela possibilidade de realização de análises simultâneas em grandes quantidades de textos, de maneira célere e com alta precisão estatística;
- (ii) pela rapidez na identificação e análise de UFEs presentes no *corpus* de estudo em todos os seus contextos de ocorrência;
- (iii) pela precisão e flexibilidade na organização dos dados e no levantamento quantitativo de regularidades e variações terminológicas;
- (iv) pela possibilidade de pesquisas em contextos linguísticos, viabilizando análises qualitativas de regularidades e variações formais e conceituais relacionadas às UFEs sob análise.

Tendo apresentado e discutido os fundamentos, princípios e questões teóricas e metodológicas que embasaram e orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, no Capítulo 4, a seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos, desde o planejamento do *corpus* de estudo até os procedimentos empreendidos para a identificação e análise das UFEs.

---

<sup>88</sup> Como evidenciamos anteriormente nesta dissertação, as UTs/UFEs e conceitos, assim como a língua e o conhecimento, são naturalmente variáveis e vão sendo atualizados à medida que a área se desenvolve teórico-metodologicamente.

<sup>89</sup> Oliveira e Müller (2013), com base em Hernández (2002), apresentam quatro situações comunicativas referentes aos textos das áreas de especialidade, a saber: comunicação entre especialistas, comunicação entre especialista e iniciante, comunicação entre semiespecialista e leigo e comunicação entre professor e aluno. No Subcapítulo 3.1.5, comentamos as implicações dos textos que apresentam essas diferentes dimensões comunicativas para os estudos terminológicos/terminográficos.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos um detalhamento dos procedimentos realizados no desenvolvimento desta pesquisa, desde o planejamento e compilação do *corpus* integral, seleção do *corpus* de amostragem, até os procedimentos de análise empreendidos com fins à proposta de harmonização terminológica. Os procedimentos metodológicos foram realizados em cinco grandes conjuntos de procedimentos, a saber: (i) o planejamento do *corpus*, (ii) a compilação de documentos, (iii) a seleção da amostra do *corpus* que seria analisada, (iv) a preparação do *corpus* de amostragem para processamento e (v) os procedimentos empreendidos para a análise terminológica e para a proposta de harmonização. Esses conjuntos de procedimentos estão descritos nos subcapítulos seguintes.

É relevante pontuar que anteriormente a esta pesquisa, realizamos um estudo exploratório (LISBOA, 2020) em que fizemos um levantamento prévio da diversidade e variação da terminologia designativa de área e subáreas do PLNM. Esse estudo exploratório foi realizado com base em um *corpus*<sup>90</sup> constituído por todos os artigos publicados em um periódico brasileiro especificamente voltado à área de PLNM – a Revista SIPLE<sup>91</sup>. Apesar de os critérios de balanceamento, diversidade (de origem e tipos textuais) e representatividade não terem sido assegurados por esse *corpus* de estudo, ele foi suficiente para a realização da exploração terminológica inicial da área, haja vista que a natureza do estudo era apenas exploratória e não pretendia-se empreender uma análise exaustiva (LISBOA, 2020).

A realização desse estudo exploratório estabeleceu as bases para os procedimentos realizados na presente pesquisa, pois, a partir dele, pudemos verificar aspectos e procedimentos (ir)relevantes e (in)dispensáveis para uma pesquisa dessa natureza. Ademais, os dados obtidos no estudo em questão foram utilizados para guiar as buscas realizadas em bases de dados e repositórios no processo de compilação do *corpus* desta pesquisa, como comentado posteriormente neste capítulo.

### 4.1 Planejamento do *corpus* de estudo

---

<sup>90</sup> O *corpus* de estudo continha 66 artigos científicos, totalizando 230.081 *tokens* e 18.731 *types*.

<sup>91</sup> Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, disponível em: <https://assiple.org/index.php/revista-siple>. Acesso em: 29 nov. 2020.



O planejamento do *corpus* de estudo foi empreendido considerando os critérios da LC tangentes à compilação de *corpora* e os da Terminologia referentes à compilação de *corpora* especializados, apresentados nos Subcapítulos 3.1.5, 3.2.1 e 3.2.2. Elegemos a diversidade (de autoria, de origem e de tipos textuais) como critério central para alcançar o mais suficientemente possível a representatividade do *corpus*, haja vista que, devido à natureza desta pesquisa, o *corpus* deve ser o mais diversificado possível, de modo a evitar a tendência de certas utilizações terminológicas em relação a outras, bem como para que se possa abarcar a área sob análise de maneira mais adequada e geral.

Uma justificativa para a seleção do critério de diversidade frente ao critério de balanceamento é que algumas instituições de ensino superior possuem cursos de graduação e pós-graduação especificamente voltados ao PLNМ, ao passo que outras instituições possuem produções na área, mas que não são oriundas de cursos e programas especializados em PLNМ. Em vista disso, o número de produções no escopo do PLNМ em diferentes instituições é discrepante, e se optássemos por privilegiar o critério de balanceamento tangente à origem dos textos, teríamos que desconsiderar um número significativo de produções dessas instituições que possuem cursos e programas especializados em PLNМ. Outra justificativa é que, em função do número relativamente mais alto de dissertações e artigos científicos em relação ao número de teses, por exemplo, se optássemos por balancear o número de textos entre as categorias de tipos textuais, teríamos que desconsiderar uma parcela significativa de dissertações e artigos. Apesar de o critério de balanceamento ter sido considerado de importância secundária no planejamento deste *corpus*, os outros critérios – autenticidade, representatividade e tamanho – foram levados em consideração.

A segunda decisão tomada foi relacionada à abrangência de idiomas que o *corpus* iria abarcar, e, devido ao objetivo da pesquisa, decidiu-se que o *corpus* seria monolíngue (português). Outra decisão determinante para o desenho do *corpus* de estudo foi concernente ao tamanho das amostras. Apesar de alguns autores, como Biber (1993), dissertarem sobre a possibilidade de atingir um balanceamento entre o tamanho das amostras, acreditamos que esse critério, embora seja indispensável para alguns tipos de estudos, não se aplica a esta pesquisa. Portanto, em consonância com Sinclair (2005), Cabré (1999) e Oliveira e Müller (2013),

optamos por considerar cada texto como uma unidade e, em vista disso, eles não deveriam ser fracionados, mesmo que diferissem substancialmente em tamanho<sup>92</sup>.

A próxima etapa do planejamento do *corpus* foi a decisão de quais tipos textuais iriam compô-lo. Inicialmente, foram estabelecidas nove categorias de tipos textuais, contudo, a categoria de materiais instrucionais teve que ser desconsiderada, haja vista que os materiais instrucionais da área-alvo são, em geral, livros didático-pedagógicos e apostilas, e, a partir de uma análise de dezessete materiais dessa categoria<sup>93</sup>, nenhum contexto atestatório, definitório ou metalinguístico que pudesse ser utilizado nesta pesquisa foi identificado. As oito categorias remanescentes estão apresentadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Categorias de tipos textuais que compõem o *corpus* de estudo

1	Artigos Científicos
2	Capítulos de Livros
3	Dissertações <sup>94</sup>
4	Livros (não organizados) <sup>95</sup>
5	Resumos (Eventos Acadêmicos)
6	Teses
7	Trabalhos Completos (Eventos Acadêmicos)
8	Trabalhos de Conclusão de Curso (Graduação e Especialização)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a eleição dessas categorias, levou-se em conta as propriedades textuais de cada tipo de texto, bem como as propriedades de ordem pragmática concernentes aos níveis de especialidade dos textos e aos potenciais participantes dos atos comunicativos (cf. Subcapítulo 3.1.5). As teses, dissertações e artigos científicos representam os níveis mais altos de especialidade, os capítulos de livros, livros e TCCs representam o nível intermediário, e os

<sup>92</sup> Contudo, elementos pré-textuais, pós-textuais e alguns elementos textuais (como capa, contracapa, figuras, quadros, seção de referências, apêndices e anexos) foram desconsiderados na etapa de preparação do *corpus* para processamento, com exceção das listas de abreviaturas das dissertações e teses (que integram os elementos pré-textuais), pois elas são pertinentes para esta pesquisa, haja vista que apresentam as siglas e abreviaturas com suas respectivas formas por extenso.

<sup>93</sup> Analisamos os seguintes materiais: Lima e Iunes (2000), Lima e Iunes (2005), Fernandes, Ferreira e Ramos (2008), Lima et al. (2008), Montenegro e Cook (2009), Oliveira et al. (2009), Ponce, Burim e Florissi (2009), Lima et al. (2013), Weiss (2014, 2015a, 2015b), Barbosa et al. (2015), Dias e Frota (2015), Oliveira et al. (2015), Weiss et al. (2015), Ponce et al. (2016) e Bizon e Patrocínio (2017).

<sup>94</sup> É relevante evidenciar que utilizamos “dissertação” como pesquisas defendidas no escopo de cursos de mestrado e “teses” para pesquisas defendidas no âmbito de cursos de doutorado, como comumente utilizado no sistema educacional brasileiro. Portanto, as pesquisas estrangeiras que constavam como “tese de mestrado” e “dissertação de doutoramento” foram alocadas como dissertação e tese, respectivamente.

<sup>95</sup> Como evidenciamos posteriormente neste capítulo, as informações de autoria dos textos que compõem nosso *corpus* de estudo são relevantes para esta pesquisa. Dessa forma, livros que são compilados de capítulos de diversos autores foram desmembrados de modo que cada documento gerado contivesse um único capítulo. Em vista disso, os documentos pertencentes à Categoria 4 são livros que não se constituem como coletâneas de textos de vários autores, isto é, são livros escritos integralmente por um autor ou grupo de autores.

trabalhos e resumos em eventos acadêmicos representando níveis mais baixos de especialidade neste *corpus*.

A eleição de categorias para representar níveis mais baixos de especialidade foi motivada por um dos objetivos da pesquisa que consiste em mapear a diversidade de utilizações terminológicas. Portanto, mesmo que algumas categorias pudessem não apresentar definições concretas ou altamente especializadas, as ocorrências de UFEs nesses textos serviriam como contextos atestatórios auxiliares para a descrição da variação terminológica a nível formal.

Posteriormente à eleição das categoriais de tipos textuais, foi necessário repensar mais um aspecto estrutural relacionado ao intervalo de tempo de publicação dos documentos que seriam compilados. Decidiu-se compilar apenas textos publicados entre os anos 2000 e 2020 por dois principais motivos: (i) o *corpus* deveria espelhar UFEs e conceitos atualmente utilizados na área, e como as áreas, o conhecimento produzido e a própria terminologia vão se atualizando, haveria a possibilidade de algumas UFEs utilizadas no início da exploração/produção científica da área (entre os anos 1980 e 1990) terem passado por modificações conceituais significativas; (ii) grande parte das produções publicadas antes de 2000 estão datilografadas e isso atrasaria (e até poderia impossibilitar) o processo de reconhecimento óptico de caracteres (OCR<sup>96</sup>) que seria realizado durante tratamento do *corpus* para processamento.

Anteriormente ao início da etapa de compilação do *corpus*, diretórios separados para cada categoria textual foram criados para facilitar a organização e codificação dos arquivos compilados<sup>97</sup>. Os primeiros documentos que compõem o *corpus* já haviam sido compilados para o estudo exploratório apresentado anteriormente neste capítulo. Durante a breve revisão bibliográfica feita ao longo da escrita do Capítulo 2, listamos e compilamos algumas publicações da área de PLNM que deveriam constar no *corpus* de estudo. Essa listagem também foi feita pelas referências bibliográficas dos documentos lidos.

Como já havia um número razoável de documentos selecionados para compor o *corpus*, esses documentos foram alocados em diretórios específicos para cada tipo textual e um código

---

<sup>96</sup> Do inglês *Optical Character Recognition*.

<sup>97</sup> Foi essencial a separação de tipos textuais em diretórios específicos, pois em alguns repositórios pesquisados no processo de compilação do *corpus*, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a busca foi feita abrangendo vários tipos textuais em uma mesma busca. Como os diretórios já estavam separados, no momento do *download* já era possível encaminhar os documentos para as pastas adequadas, facilitando o posterior trabalho de tabelamento dos arquivos e atribuição de códigos.

padronizado de nomeação foi criado tendo em vista otimizar a organização do *corpus*, facilitar a busca por documentos específicos e, principalmente, assegurar que nenhum arquivo estivesse repetido, pois isso poderia enviesar os dados obtidos no momento da análise. Primeiramente, as informações extratextuais mais relevantes sobre cada tipo de documento foram listadas para constarem nos códigos e, em seguida, um padrão de codificação foi formulado de modo que essas informações fossem passíveis de recuperação de forma rápida e eficiente. Logo após, renomeamos todos os arquivos já compilados, com o intuito de testar a eficiência do padrão de codificação criado, e concluiu-se que o padrão em questão atendia às necessidades da pesquisa.

A Figura 2, a seguir, apresenta exemplos dos códigos criados para cada tipo de documento.

Figura 2 – Exemplos da codificação atribuída aos arquivos

<p>Categoria Origem Ano Autoria (1)</p> <p>A_BELT_2014_Idalena Chaves</p>	<p>Categoria Origem Ano Autoria (5)</p> <p>R_CAL_2017_Benjamin Meisnitzer</p>
<p>Categoria Origem Ano Autoria (2)</p> <p>C_CSB_2019_Bottura; Pfeifer</p>	<p>Categoria Origem Ano Autoria (6)</p> <p>T_PUCRJ_2003_Adriana Albuquerque</p>
<p>Categoria Origem Ano Autoria (3)</p> <p>D_CEFETMG_2012_Liliane Damazo</p>	<p>Categoria Origem Ano Autoria (7)</p> <p>TA_SIMELP_2017_Ângela Bruno</p>
<p>Categoria Título Ano Autoria (4)</p> <p>L_NMP_2020_Mauricio Neto</p>	<p>Categoria Origem Ano Autoria (8)</p> <p>TCC_UEL_2016_Mariana Killner</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como é possível observar na Figura 2, as informações extratextuais selecionadas para constarem no código são: (i) tipo de documento, (ii) origem da publicação, (iii) ano de publicação, (iv) autoria e, no caso dos livros, (v) título. As informações sobre tipo de documento, origem e ano de publicação foram selecionadas com o intuito de observar a diversidade do *corpus* em relação a essas categorias. Decidiu-se inserir a autoria dos textos nos códigos, pois no estudo exploratório realizado, identificou-se que alguns candidatos a UFEs (doravante CUFEs) ocorreram mais de uma vez no *corpus*, porém em documentos de um autor específico, o que indicou-nos que, nesse caso, esses CUFEs poderiam ser apenas representações estilísticas do autor e, portanto, não eram representativos, haja vista que não eram utilizados por um número significativo de pesquisadores. Em vista disso, para identificar casos similares, consideramos pertinente inserir a identificação de autoria dos documentos nos códigos criados.

Foram formulados códigos também para os tipos de texto e para os locais de origem da publicação dos textos (revistas científicas, instituições de ensino superior, eventos acadêmicos e livros), de modo a simplificar o código. Os códigos apresentados na Figura 2, enumerados de 1 a 8, contêm as seguintes informações sobre os documentos:

- (1) Artigo científico (**A**), publicado no *Brazilian English Language Teaching Journal* (**BELT**) em 2014, de autoria de Idalena Chaves<sup>98</sup>.
- (2) Capítulo (**C**) de autoria de Bottura e Pfeifer, publicado no livro intitulado “A casa, o sapo e o baú: Português como Língua de Herança” (**CSB**) de 2019.
- (3) Dissertação (**D**) defendida no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (**CEFETMG**) em 2012 por Liliane Damazo.
- (4) Livro (**L**) intitulado “Navegando nos mares da proficiência em Português como Língua Não Materna” (**NMP**) publicado em 2020 e escrito por Mauricio Neto.
- (5) Resumo (**R**) publicado por Benjamin Meisnitzer nos anais do 12º Congresso Alemão de Lusitanistas (**CAL**) em 2017.
- (6) Tese (**T**) defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (**PUCRJ**) em 2003 por Adriana Albuquerque.
- (7) Trabalho (**TA**) publicado por Ângela Bruno nos anais do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (**SIMELP**) em 2017.
- (8) Trabalho de Conclusão de Curso (**TCC**) defendido na Universidade Estadual de Londrina (**UEL**) em 2016 por Mariana Killner.

Após a etapa de codificação, os dados extratextuais e código de cada documento que constava no *corpus* foram tabelados em um documento *word* separado para cada tipo textual. A Figura 3 apresenta um recorte das listagens de dados de cada tipo de documento do *corpus*.

---

<sup>98</sup> Quando o documento é de autoria única, optou-se por inserir o primeiro nome e último sobrenome do autor. Nos casos em que o documento é de autoria de mais de um autor, optou-se por inserir no código apenas o último sobrenome de cada autor, na ordem de autoria indicada no documento, para evitar que o código ficasse demasiadamente extenso.

Figura 3 – Recorte das listagens de dados dos documentos do *corpus*

ARTIGOS CIENTÍFICOS					
Nº	Código	Origem	Ano	Autoria	Título
1	A_DL_2020_Gildares Pandim	Domínios de Linguagem (v.14, n.4)	2020	Gildaris Ferreira Pandim	O valor das línguas na realidade de ensino-aprendizagem em Cabo Verde
2	A_RS_2010_Itacira Ferreira 1	Revista SIPLA (v.1, n.1)	2010	Itacira Araújo Ferreira	Os componentes lingüístico e cultural: equilíbrio no ensino contemporâneo de PLE

CAPÍTULOS DE LIVROS					
Nº	Código	Origem	Ano	Autoria	Título
1	C_PFAA_2019_Nélia Alexandre	Oliveira; Araújo (org.). Português Falado na África Atlântica	2019	Nélia Alexandre	Aquisição de Português L2 em Cabo Verde: alguns aspetos morfosintáticos do contacto
2	C_EL_2011_Catarina Silva	Luis (org.). Estudos de Linguística. Vol. 1.	2011	Catarina Pereira da Silva	Oposições aspetuais em português língua segunda: o caso dos falantes de russo em contexto de imersão

DISSERTAÇÕES					
Nº	Código	Instituição	Ano	Autoria	Título
1	D_CEFETMG_2012_Liliane Damazo	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	2012	Liliane Oliveira Damazo	A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira
2	D_CEFETMG_2014_Mariza Lacerda	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	2014	Mariza Gabriela de Lacerda	O fazer textual de candidatos ao exame para obtenção de certificação em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras): olhares sobre os processos argumentativos

LIVROS (NÃO ORGANIZADOS)					
Nº	Código	Editora	Ano	Autoria	Título
1	L_NMP_2020_Mauricio Neto	Pedro & João Editores	2020	Mauricio Souza Neto	Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna
2	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lico; Silva	Consulado-Geral do Brasil em Miami/MUST University	2016	Ivian Destro Boruchowski; Ana Lúcia Lico; Gláucia Silva	Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil

RESUMOS (EVENTOS ACADÊMICOS)					
Nº	Código	Evento	Ano	Autoria	Título
1	R_SEUFRGS_2016_Aline Marques	XII Salão de Ensino da UFRGS	2016	Aline Aurea Martins Marques	Reflexões sobre o trabalho com leitura e produção de textos em português em uma turma de hispanofalantes
2	R_SEUFRGS_2016_Silveira; Marques	XII Salão de Ensino da UFRGS	2016	Thamis Larissa Dos Santos Silveira; Aline Aurea Martins Marques	O curso de Leitura e produção de textos III do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS

TESES					
Nº	Código	Instituição	Ano	Autoria	Título
1	T_CEFETMG_2018_Laura Ferreira	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	2018	Laura Márcia Luiza Ferreira	Avaliação da proficiência oral: uma análise fatorial e de discriminação dos itens do exame Celpe-Bras
2	T_CEFETMG_2018_Liliane Neves	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	2018	Liliane de Oliveira Neves	Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal

TRABALHOS COMPLETOS (EVENTOS ACADÊMICOS)					
Nº	Código	Evento	Ano	Autoria	Título
1	TA_SIMELP_2017_Ângela Bruno	V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa	2017	Ângela Patrícia Luis de Oliveira Salvador Bruno	Reflexão diacrônica sobre a abordagem comunicativa no ensino de PLE
2	TA_ECELS_2004_Furtoso; Santana; Costa	6º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul	2004	Viviane Bagio Furtoso; Ivone Santana; Maria José Inácio Costa	As quatro paredes de uma sala de aula: experiência como professoras de PFOL

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO					
Nº	Código	Instituição	Ano	Autoria	Título
1	TCC_PUCRJ_2015_Lúcia Sacramento	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2015	Lúcia Coelho Do Sacramento	"É isso aí!!: Uma proposta descritiva do uso de expressões de concordância e sua relevância para o ensino do Português como segunda língua para estrangeiros"
2	TCC_PUCSP_2006_Roberta Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2006	Roberta Rodrigues da Silva	Ensino de português língua estrangeira e as diversas formas de dizer "não" presentes no livro didático

Fonte: Elaborada pelo autor.

A listagem dos dados completos de cada documento auxiliou a manter um controle de todos os documentos incluídos no *corpus*, bem como da própria atribuição de códigos aos documentos, haja vista que o tabelamento dos dados ocorria anteriormente à atribuição de códigos, e, portanto, os dados inseridos nas tabelas eram aproveitados para a criação de cada código. As tabelas eram atualizadas diariamente, pois a cada busca feita em bases de dados,

repositórios e em outros locais de busca, a probabilidade de repetição de documentos aumentava. Dessa forma, ao abrir um documento *on-line* que poderia já constar no *corpus*, buscávamos por palavras do título do documento nessas tabelas para evitar fazer *downloads* desnecessários e prevenir casos de duplicação de documentos.

À medida que o *corpus* foi tomando uma proporção maior, a chance de repetição de códigos referentes à origem dos documentos (principalmente nomes de instituições de ensino superior, eventos acadêmicos e revistas) aumentava. Isso porque algumas instituições, eventos e revistas possuem as mesmas iniciais e, portanto, as siglas escolhidas para uns poderiam ser idênticas às já atribuídas para outros<sup>99</sup>. Dessa forma, além de auxiliar a evitar a duplicação de documentos, as tabelas nos auxiliaram a ter maior controle e segurança na criação dos códigos dos documentos.

O Quadro 2, a seguir, criado a partir das propostas de tipologia de *corpora* de Berber Sardinha (2004) e Teixeira (2008), apresenta a tipologia do *corpus* de estudo desta pesquisa e, por conseguinte, resume os critérios utilizados e decisões tomadas no planejamento do referido *corpus*.

Quadro 2 – Tipologia do *corpus* de estudo

CRITÉRIOS	METAS
Língua:	Monolíngue (português)
Modo:	Escrito (digital/digitalizado)
Tempo:	Sincrônico / Contemporâneo (2000-2020)
Seleção:	Amostragem / Estático
Conteúdo:	Especializado (PLNM e áreas correlatas)
Autoria:	Diversos autores (não necessariamente nativos)
Finalidade:	Estudo
Balanceamento:	Não balanceado
Tamanho:	Médio
Gênero:	Acadêmico
Tipologias textuais:	Artigos científicos, capítulos de livros, dissertações, livros, resumos, teses, trabalhos completos e trabalhos de conclusão de curso
Amostras textuais:	Textos completos

<sup>99</sup> Esse foi o caso, por exemplo, da Revista de Estudos Linguísticos e da Revista de Estudos da Linguagem. Após um mês da compilação de alguns artigos publicados na Revista de Estudos Linguísticos (que havíamos identificado pelas iniciais REL), encontramos alguns artigos publicados na Revista de Estudos da Linguagem, e também iríamos identificar esta revista pelas suas iniciais (REL). Contudo, como sempre que inseríamos um documento novo nos certificávamos se o documento ou as siglas dos códigos não se repetiam, por meio da tabela acabamos identificando que a sigla REL já estava atribuída a outra revista. Portanto, um novo código foi criado para essa segunda revista (RELIN), tendo em vista evitar a repetição de códigos. A mesma situação aconteceu com as siglas da Universidade Aberta, Universidade de Aveiro e Universidade de Algarve. O código que representava essas três universidades era inicialmente UA, por ser composto pelas iniciais dessas instituições. A partir da listagem, foi possível identificar esse erro e decidimos acrescentar mais uma letra na sigla de cada uma dessas instituições (UAB, UAV e UAL, respectivamente).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como apresentado no Quadro 2, o *corpus* de estudo desta pesquisa é um *corpus* especializado de tamanho mediano, compilado com o objetivo de servir como amostragem finita da produção científica da área de PLNM (e de áreas correlatas que versam sobre PLNM) e de fundamentar a harmonização terminológica proposta nesta pesquisa. Ele é composto por textos do gênero acadêmico escritos em língua portuguesa e publicados entre 2000-2020, portanto, consiste em um *corpus* sincrônico e contemporâneo. Compõem o *corpus* de estudo artigos científicos, livros e capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, bem como resumos e trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos da área de PLNM e de áreas correlatas que versam sobre o PLNM. Os textos, que são de autoria diversa e não necessariamente nativa, foram utilizados em sua completude, com exceção de alguns elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, que foram excluídos durante o procedimento de limpeza. O *corpus* não é balanceado em relação à origem dos textos, aos tipos textuais, ao tamanho das amostras ou ao número de autores ou de publicações de cada autor. Ademais, ele foi planejado para ser estático, apesar de o acréscimo de novos documentos poder ser feito em pesquisas futuras que o reutilizem.

Após as etapas de planejamento do *corpus*, criação de diretórios, formulação de códigos e criação das tabelas de dados dos documentos, iniciou-se efetivamente o processo de compilação.

#### **4.2 Compilação do *corpus* de estudo**

Primeiramente, é relevante pontuar que a compilação deste *corpus* não objetivou abarcar todos os documentos já publicados no âmbito da área de PLNM e de áreas correlatas, devido à dificuldade em realizar esse mapeamento e às limitações de tempo e de recursos da pesquisa. Evidenciamos também que o *corpus* é composto apenas por documentos disponibilizados gratuitamente *on-line*.

Ademais, alguns dos documentos encontrados, mesmo que se inserissem na área de PLNM ou em áreas correlatas, foram desconsiderados pelos seguintes motivos: (i) por estarem retidos a pedido dos autores, (ii) por possuírem acesso embargado, restrito ou pago, (iii) por



não possuem versão digital, (iv) por apenas poderem ser acessados nas instituições de origem, (v) por não conterem UFEs ou siglas relevantes para esta pesquisa<sup>100</sup>.

A compilação dos documentos que compõem o *corpus* de estudo foi feita a partir de buscas realizadas nos seguintes locais:

- (i) Revista SIPLE;
- (ii) Acervo Celpe-Bras<sup>101</sup>;
- (iii) *site* Português para Estrangeiros<sup>102</sup>;
- (iv) *site* Foca no Português para Estrangeiros<sup>103</sup>;
- (v) Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna – PPPL<sup>104</sup>;
- (vi) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>105</sup>;
- (vii) *site* da *American Organization of Teachers of Portuguese* – AOTP<sup>106</sup>;
- (viii) *site* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – GEPLA<sup>107</sup>;
- (ix) *site* da Associação de Professores de Português – APP<sup>108</sup>;
- (x) Portal de Periódicos CAPES<sup>109</sup>;
- (xi) *Scientific Electronic Library Online* – SciELO<sup>110</sup>;
- (xii) *GoRead*<sup>111</sup>;
- (xiii) Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP<sup>112</sup>.

---

<sup>100</sup> Essa verificação foi feita por meio de buscas por “portugu” e “língua”, por meio dos atalhos Ctrl+F e Ctrl+L (em documentos.pdf e .docx, respectivamente) em cada documento acessado.

<sup>101</sup> As buscas foram realizadas a partir da listagem de pesquisas voltadas ao exame Celpe-Bras, disponibilizada nesse acervo criado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A listagem consultada está disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>102</sup> Disponível em: <https://www.unicamp.br/~matilde/index.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>103</sup> Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/matilde/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>104</sup> Disponível em: <https://ppple.org/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>105</sup> Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>106</sup> Disponível em: <https://www.aotpsite.net/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>107</sup> Disponível em: <http://www.gepla.ufc.br/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

<sup>108</sup> Disponível em: <https://www.app.pt/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

<sup>109</sup> Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>110</sup> Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>111</sup> Disponível em: <https://www.goread.com.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

<sup>112</sup> Disponível em: <https://www.rcaap.pt/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

As buscas nos *sites* Português para Estrangeiros, Foca no Português para Estrangeiros, GEPLA, APP, AOTP<sup>113</sup>, bem como no PPPLE e no *GoRead* foram feitas de forma manual. Contudo, as buscas no PPPLE e no *GoRead* não foram produtivas para esta pesquisa, pois no caso do primeiro portal, os documentos disponibilizados eram apenas atividades e roteiros didáticos que não continham UFEs e contextos atestatórios, definitórios ou metalinguísticos relevantes para esta pesquisa, e no caso da *GoRead*, nada relacionado à área de PLNM foi encontrado.

Para as buscas nos outros repositórios e bases de dados, utilizamos como expressões de busca as UFEs e CUFEs identificados no estudo exploratório realizado anteriormente a esta pesquisa, com algumas modificações<sup>114</sup>. Em geral, os repositórios e bases de dados permitem a definição de filtros com o intuito de refinar a busca e restringir os resultados. Os filtros utilizados nas buscas foram o de idioma (apenas documentos em português) e o de intervalo de tempo (2000-2020). No Quadro 3, a seguir, estão apresentadas as expressões de busca nos repositórios e bases de dados.

Quadro 3 – Expressões de busca nos repositórios e bases de dados pesquisados

língua portuguesa (para/por/a) estrangeiros	português (como) língua adicional
português acadêmico	português (como) língua estrangeira
língua portuguesa (para/na) diáspora	português (como) língua de herança
português (para/por/a) falantes de outras línguas	português (como) língua não materna
português (para) fins específicos	português (como) língua segunda
português (para/por/a) imigrantes	português (no) exterior
português (para/por/a) indígenas	português (para/por/a) refugiados
português instrumental	português (para/por/a) trabalhadores transplantados
português (como) língua de acolhimento	português (no) estrangeiro
português (para/por/a) hispanofalantes	português (para/por/a) surdos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas publicações selecionadas para compor o *corpus* não são somente da área da Linguística Aplicada ou unicamente do PLNM, mas também da área de Políticas Linguísticas. Há publicações também da área de Lexicologia, de Bilinguismo e Multilinguismo, de

<sup>113</sup> Nos *sites* da APP e da AOTP, tivemos acesso aos *sites* alguns eventos acadêmicos da área da Linguística e outros específicos da área de PLNM. A partir da identificação desses eventos, realizamos buscas em anais por textos que contivessem UFEs relevantes para a análise a ser desenvolvida nesta pesquisa. Por meio dessas buscas, alguns resumos e trabalhos publicados em anais que continham UFEs pertinentes para esta pesquisa foram adicionados ao *corpus* de estudo.

<sup>114</sup> Para esta pesquisa de mestrado, recorremos às listagens de CUFEs produzidas no escopo de nosso estudo exploratório, de modo a formular expressões de busca nos repositórios e bases de dados. Todavia, as listagens de candidatos a UFEs identificados no estudo exploratório não foram apresentadas em Lisboa (2020), devido às limitações de espaço do artigo.

Sociolinguística, de Fonética, de Fonologia e de Fraseologia, que versam sobre o PLNM. Muitos documentos relacionados ao ensino de outras línguas para alunos lusófonos e outros estritamente da área de PLM também surgiram nas buscas, contudo, como a área-alvo desta pesquisa é o PLNM, essas publicações foram desconsideradas.

A cada arquivo selecionado, abria-se o documento, contrastavam-se as informações com as listagens de dados e fazia-se uma breve busca, por meio dos atalhos Ctrl+F ou Ctrl+L (em arquivos .pdf e .docx, respectivamente), por “portugu” ou “língua”<sup>115</sup>, e analisávamos se os documentos continham ocorrências de UFEs, CUFES e/ou siglas relevantes para esta pesquisa, pois, considerando a natureza da pesquisa, seria improdutivo compilar documentos que não contivessem nenhuma UFE ou sigla referentes às potenciais subáreas de atuação do PLNM. Portanto, nos casos em que não foram encontradas UFEs, CUFES ou siglas pertinentes para a pesquisa, os documentos foram desconsiderados. Dentre os documentos da área de PLNM que não possuíam UFEs, CUFES e siglas relevantes para esta pesquisa, grande parte era composta por resumos em anais de eventos acadêmicos.

É relevante pontuar que algumas instituições de ensino superior disponibilizam os Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses em arquivos desmembrados, como, por exemplo, cada capítulo como um arquivo separado. Nesses casos, foi necessário fazer o *download* dos arquivos separadamente e utilizar uma ferramenta *on-line*<sup>116</sup> para fazer a junção desses documentos, haja vista que seria importante que cada arquivo do *corpus* representasse um documento completo.

Outro ponto relevante a ser enfatizado é em relação aos livros e anais de eventos acadêmicos. No caso dessas publicações, decidiu-se desmembrar esses documentos em arquivos separados para cada capítulo/resumo/trabalho, visto que os anais e a maioria dos livros são compilados de textos de vários autores, e como no processo de planejamento do *corpus* definiu-se a inclusão de autoria de cada texto como essencial (cf. Subcapítulo 4.1), a informação de autoria dos textos é mais relevante do que a informação de organização dos anais e livros. Ademais, grande parte dos anais e livros não foram compilados por completo, pois nem todos os textos publicados nesses compilados versavam sobre o PLNM, não continham UFEs, CUFES

---

<sup>115</sup> Essas buscas foram realizadas por “portugu” e “língua” com o intuito de encontrarmos UFEs como **Português** como **Língua** Estrangeira, **Português** Instrumental, **Língua Portuguesa** para Indígenas etc.

<sup>116</sup> A ferramenta utilizada para realizar a junção de arquivos desmembrados foi a *iLovePDF*, uma ferramenta *on-line* de gestão de documentos .pdf, disponível em: <https://www.ilovepdf.com/pt>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ou siglas pertinentes para esta pesquisa e/ou não estavam integralmente disponíveis *on-line*, situações que também justificam o desmembramento de cada texto completo como um arquivo separado.

O Quadro 4, a seguir, apresenta o número total de documentos por categoria textual ao final do procedimento de compilação descrito ao longo deste subcapítulo.

Quadro 4 – Número total de documentos por categoria textual

CATEGORIA TEXTUAL	Nº DE DOCUMENTOS
Artigos Científicos	338
Capítulos de Livros	160
Dissertações	525
Livros (não organizados)	2
Resumos (Eventos Acadêmicos)	451
Teses	118
Trabalhos Completos (Eventos Acadêmicos)	171
Trabalhos de Conclusão de Curso (Graduação e Especialização)	23

Fonte: Elaborado pelo autor.

Devido à extensão do *corpus* compilado e às limitações de tempo da pesquisa, foi necessário selecionar uma amostra do *corpus* para basear a proposta de harmonização terminológica desta pesquisa, haja vista que seria impossível analisar integralmente o *corpus* respeitando os prazos de defesa desta dissertação. No subcapítulo seguinte, detalhamos os procedimentos realizados para a seleção do *corpus* de amostragem utilizado como base para a proposta de harmonização terminológica.

### 4.3 Seleção do *corpus* de amostragem

O método de seleção da amostra a ser analisada nesta pesquisa foi o de amostragem probabilística aleatória estratificada proporcional. Esse método de amostragem probabilística aleatória consiste em estratificar o universo da pesquisa em dois ou mais substratos, enumerar cada item que compõe os substratos e, por fim, selecionar aleatoriamente números que representam itens dentro de cada substrato. Contudo, diferentemente da amostragem probabilística aleatória estratificada simples, o número de documentos que compõem as amostras respeita a população de cada substrato, ou seja, uma porcentagem fixa é definida de modo que a população da amostra seja proporcional à população que ela deve espelhar (COCHRAN, 1977; JAIN, 1982; RAMEZAN; WARNER; MAXWELL, 2019).

Optamos pela amostragem probabilística aleatória estratificada proporcional devido aos seguintes fatores: (i) todos os arquivos do *corpus* possuem a mesma probabilidade de serem selecionados para compor o *corpus* de amostragem; (ii) o *corpus* integral já estava estratificado segundo categoria textuais, fator que facilita a utilização desse método de seleção de amostras; (iii) o *corpus* de amostragem refletiria e representaria de maneira mais satisfatoriamente proporcional o universo de cada categoria textual do *corpus* integral, portanto, seria a forma mais adequada de manter as proporções do *corpus* integral.

Naturalmente, como o número de documentos por categoria é consideravelmente dissemelhante no *corpus* integral (cf. Quadro 4), o número de documentos por categoria textual no *corpus* de amostragem também seria desproporcional. Contudo, o *corpus* de amostragem estaria balanceado em relação à porcentagem de documentos referentes à cada categoria textual.

Após a seleção do método de amostragem, o procedimento seguinte foi definir a porcentagem de documentos a serem analisados, considerando os prazos para finalização da pesquisa. Optamos por analisar 10% do total de documentos de cada categoria textual. O Quadro 5, a seguir, apresenta o número de documentos por categoria textual que compõem o *corpus* de amostragem.

Quadro 5 – Número total de documentos do *corpus* de amostragem por categoria textual

<b>TIPOLOGIA TEXTUAL</b>	<b>Nº DE DOCUMENTOS</b>
Artigos Científicos	34
Capítulos de Livros	16
Dissertações	53
Livros (não organizados)	2
Resumos (Eventos Acadêmicos)	46
Teses	12
Trabalhos Completos (Eventos Acadêmicos)	18
Trabalhos de Conclusão de Curso (Graduação e Especialização)	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

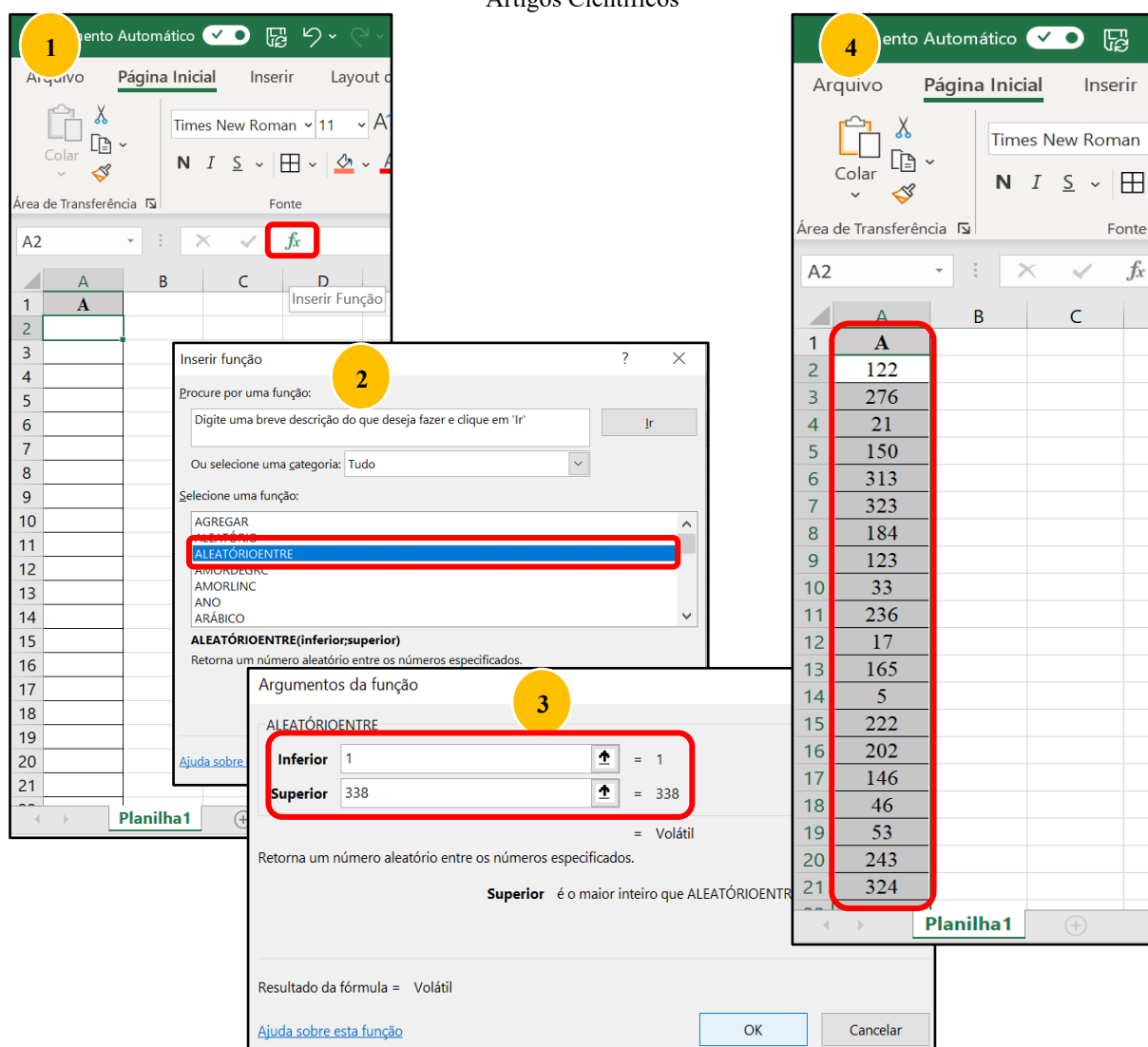
É relevante evidenciar que ao aplicar a porcentagem selecionada em cada categoria textual, obtivemos alguns números fracionados. Nesses casos, optou-se por acrescentar mais um documento na amostra de cada uma das categorias. Ademais, em relação à categoria Livros (não organizados), optamos por analisá-la por completo, haja vista que apenas dois livros compõem essa categoria.

Para fazer a seleção da amostra, enumeramos em ordem crescente as listagens de dados dos documentos de cada categoria textual, de modo que cada documento fosse representado por

um número inteiro diferente. Em seguida, utilizamos o aplicativo *Excel* da *Microsoft*<sup>117</sup> para gerar números aleatórios que representariam os documentos do nosso *corpus*.

Em seu considerável leque de funções semiautomáticas, o *Excel* possui a função ALEATÓRIOENTRE, que permite gerar números aleatórios de acordo com os parâmetros inseridos pelo usuário. A Figura 4, a seguir, ilustra como utilizamos essa função para a geração dos números aleatórios para a categoria Artigos Científicos.

Figura 4 – Utilização da função ALEATÓRIOENTRE do *Excel* para gerar números aleatórios para a categoria Artigos Científicos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Primeiramente, criamos uma planilha no *Excel* para representar a categoria Artigos Científicos e, em seguida, selecionamos *fx* para ter acesso à lista de funções do *Excel*, como

<sup>117</sup> Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/excel>. Acesso em: 30 nov. 2020.

representado na imagem 1. Após isso, selecionamos a função ALEATÓRIOENTRE (imagem 2) e inserimos os números 1, número mínimo, e 338, que é o número total de documentos dessa categoria no *corpus* integral (imagem 3). Ao inserirmos esses valores, o aplicativo gera números aleatórios entre 1 e 338 (imagem 4). Esses mesmos procedimentos foram replicados para gerar números aleatórios para todas as categorias textuais do *corpus*, com exceção da categoria de Livros (não organizados), haja vista que, como explicitado anteriormente, foi analisada por completo.

O Quadro 6, a seguir, apresenta todos os números gerados aleatoriamente para cada categoria textual.

Quadro 6 – Total de números aleatórios gerados por categoria textual

A		C	D			R			T	TA	TCC
122	53	15	440	425	218	144	20	66	88	66	2
276	243	108	485	296	88	257	216	432	15	31	4
21	324	25	507	241	66	159	211	395	7	166	10
150	92	119	452	207	400	350	67	201	93	88	
313	32	86	367	11	116	172	33	7	10	76	
323	312	150	407	3	118	311	80	448	116	96	
184	200	137	166	502	525	123	17	278	87	121	
123	190	76	519	403	156	406	295	158	56	27	
33	192	109	99	304	428	217	340	423	16	22	
236	305	91	240	411	281	76	415	378	65	157	
17	322	39	368	415	287	177	2	143	109	130	
165	291	38	419	229	245	384	183	10	96	17	
5	29	45	21	126	210	147	36	440		14	
222	58	107	373	387	36	78	408	137		78	
202	259	83	461	12	56	315	21	283		146	
146	220	106	357	209	482	23				45	
46	268		161	7	402					169	
			319	463						148	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da geração dos números aleatórios para cada categoria (Quadro 6), retornamos às listagens de dados dos arquivos de cada categoria textual e selecionamos os arquivos que foram sorteados para compor o *corpus* de amostragem. As listagens de dados dos arquivos que compõem nosso *corpus* de amostragem estão apresentadas no Apêndice A.

O resultado dos procedimentos descritos neste subcapítulo foi um *corpus* de amostragem composto por 184 arquivos, proporcionalmente representativos de cada categoria textual do *corpus* integral, totalizando 2.274.553 *tokens* (número total de ocorrências no *corpus*, incluindo as que se repetem) e 59.688 *types* (número total de ocorrências no *corpus*, desconsiderando os itens repetidos)<sup>118</sup>.

Após o processo de seleção do *corpus* de amostragem a ser analisado, iniciou-se a preparação dos arquivos que compõem esse *corpus* para posterior processamento pelo programa de análise lexical *WordSmith Tools* 6.0 (SCOTT, 2012) – doravante WST. Os procedimentos realizados nesta etapa da pesquisa estão apresentados no subcapítulo seguinte.

#### 4.4 Preparação do *corpus* de amostragem para processamento

Os procedimentos desta etapa da pesquisa podem ser subdivididos em quatro conjuntos de procedimentos: (i) conversão do formato dos arquivos de .pdf para .docx, (ii) limpeza dos arquivos, (iii) conversão do formato dos arquivos de .docx para .txt e (iv) conversão da extensão dos arquivos.

Em geral, os arquivos selecionados para compor o *corpus* de estudo foram baixados em formato .pdf. Contudo, como o programa de análise lexical WST processa de maneira mais satisfatória arquivos em formato .txt, a conversão de .pdf para .txt foi um procedimento indispensável. Para realizar a conversão dos arquivos do *corpus* de amostragem, utilizamos a ferramenta *on-line iLovePDF*<sup>119</sup>, que possui um utilitário que converte arquivos .pdf para arquivos .docx editáveis.

A etapa seguinte consistiu na realização da limpeza de cada arquivo, feita com o objetivo de eliminar informações não essenciais para a pesquisa. As informações eliminadas nesse procedimento, foram as seguintes:

---

<sup>118</sup> A extensão do *corpus* de amostragem foi mensurada após os procedimentos de conversão e limpeza dos arquivos, por meio do recurso *Statistics* da ferramenta *WordList* do programa de análise lexical *WordSmith Tools* 6.0 (SCOTT, 2012). Decidimos apresentar esses dados quantitativos de extensão do *corpus* neste subcapítulo para melhor fluência do texto.

<sup>119</sup> Utilizamos a versão paga dessa ferramenta, haja vista que a versão gratuita apenas permite a conversão de um único arquivo por vez (o que atrasaria o andamento da pesquisa), bem como não possui a função OCR, fator que impossibilitaria a conversão de arquivos escaneados.



- (i) elementos pré-textuais<sup>120</sup> – capas, contracapas, sumários, listas de figuras, tabelas e quadros e seções de agradecimentos;
- (ii) elementos pós-textuais – seções de referências bibliográficas, apêndices e anexos;
- (iii) alguns elementos textuais – quadros, figuras, tabelas, epígrafes e algumas notas de rodapé<sup>121</sup>;
- (iv) elementos extratextuais – *biodata* de autores, cabeçalhos e rodapés.

Um ponto que vale a pena ser evidenciado é que atenção redobrada foi necessária em relação à limpeza dos documentos .docx, pois alguns erros foram cometidos pela ferramenta utilizada no processo de conversão. Dentre os erros identificados estão os três seguintes: (i) acoplamento de duas ou mais palavras, (ii) palavras entremeadas de espaços indevidos e (ii) palavras hifenizadas. Os três erros mencionados tiveram que ser solucionados, pois poderiam prejudicar consideravelmente a pesquisa. Isso porque no momento da análise, buscaríamos pelo nóculo de busca “portugu\*” e, caso as palavras “português” e “portuguesa” estivessem acopladas em outras (línguaportuguesaparaindígenas), entremeadas por espaços (por tu guês) ou hifenizadas (por-tuguês), o WST não apresentaria esses casos e perderíamos um contexto atestatório, definitório ou metalinguístico relevante para a pesquisa. Nesses casos, utilizou-se o corretor ortográfico do *Windows* (configurando-o para Português (Brasil) ou Português (Portugal), de acordo com cada documento) para apontar os erros a serem corrigidos e, a partir disso, procedemos à correção manual de cada um dos casos apontados pelo corretor, assim como de casos que identificamos manualmente.

É relevante pontuar também que após a utilização da ferramenta *iLovePDF* para a conversão de .pdf para .docx, alguns documentos em .docx apresentaram erros graves de leitura que chegaram até a impossibilitar a posterior colagem dos textos no Bloco de Notas da *Microsoft*. Nesses casos, tivemos que proceder à transcrição manual dos documentos. Em relação à limpeza desses arquivos manualmente transcritos, ela foi realizada concomitantemente à transcrição, ou seja, desconsideramos os elementos irrelevantes para a pesquisa no momento da transcrição de cada um dos arquivos.

---

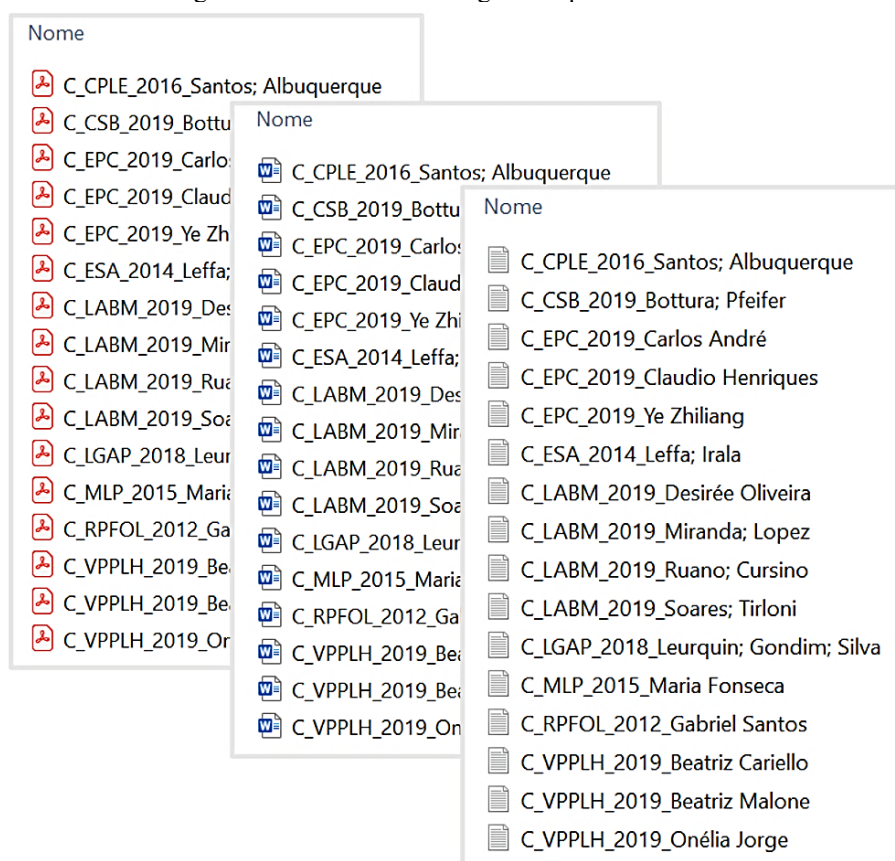
<sup>120</sup> Os únicos elementos pré-textuais que foram mantidos em todos os arquivos foram os títulos e, no caso das dissertações, teses e livros, as listas de siglas, acrônimos e abreviaturas.

<sup>121</sup> As notas de rodapé eliminadas dos documentos foram as que indicavam apenas autoria de traduções, excerto original de citações em outras línguas, *sites* para consultas ou indicações de referenciais teóricos. Essas notas de rodapé foram eliminadas pois, como não veiculavam CUFes ou contextos atestatórios, definitórios ou metalinguísticos, foram consideradas dispensáveis.

Após a limpeza de cada arquivo no *Microsoft Word*, copiava-se o texto (por meio dos atalhos Ctrl+T e Ctrl+C) e colava-se no Bloco de Notas da *Microsoft* (por meio do atalho Ctrl+V) para gerar um arquivo em formato .txt. Em seguida, o arquivo era nomeado com o mesmo código atribuído ao arquivo original em .pdf e, na sequência, o arquivo era alocado no diretório de destino.

Os procedimentos descritos neste subcapítulo foram realizados com cada arquivo do *corpus* de amostragem, de modo que, ao final da conversão, havia pastas idênticas contendo os mesmos documentos, com os mesmos códigos, em formatos diferentes, como apresentado na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Diretórios da categoria Capítulos de Livros



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao término do procedimento de limpeza, todos os arquivos do *corpus* de amostragem já estavam em formato .txt e adequadamente codificados. A última etapa consistiu em converter a extensão desses arquivos em .txt, haja vista que eles são automaticamente salvos com a extensão UTF-8 e o WST não processa satisfatoriamente essa extensão, apresentando erros de leitura. Para realizar a conversão da extensão de todos os arquivos .txt de uma só vez, utilizou-

se o utilitário *Text Converter* do WST, que permite a conversão em massa de arquivos para a extensão Unicode, satisfatoriamente processada pelo programa de análise lexical em questão. Com o *corpus* de amostragem limpo e pronto para processamento, demos início aos procedimentos de análise, descritos no subcapítulo seguinte.

#### 4.5 Procedimentos de análise do *corpus*

Em suma, os procedimentos de análise realizados foram os seguintes:

- (i) Identificação e listagem de UFEs e abreviaturas, acrônimos e siglas (doravante AASs) presentes no *corpus*;
- (ii) Agrupamento dos itens listados nos procedimentos anteriores e levantamento da variação formal no escopo de cada agrupamento;
- (iii) Eleição de UFEs e AASs padrões para cada agrupamento, e análise dos conceitos articulados em cada agrupamento.

Todos os procedimentos listados foram realizados com o auxílio da ferramenta *Concord* do WST e estão descritos nos subcapítulos seguintes.

##### 4.5.1 Identificação e listagem de UFEs e AASs

Para realizar este primeiro procedimento de análise, por meio da ferramenta *Concord* do WST, foram geradas linhas de concordâncias para o nóculo de busca “língua/portugu\*”. Esse nóculo de busca foi selecionado considerando a sintaxe de busca indicada no manual do WST (SCOTT, 2015). De acordo com o manual, a barra (/) permite que dois ou mais nóculos de busca sejam utilizados em uma mesma busca, ao passo que o asterisco (\*), ligado a partes de palavras, permite identificar itens que contêm o mesmo agrupamento de letras. No caso desta pesquisa, utilizamos esse segundo sinal para que a busca retornasse as palavras “português”, “portuguesa”, mas não “Portugal”, por exemplo. Optamos por mapear as UFEs a partir das palavras “língua”, “português” e “portuguesa”, pois, tanto na breve revisão realizada (cf. Capítulo 2) quanto no estudo exploratório (LISBOA, 2020), observamos que as UFEs designativas de área e subáreas do PLNМ geralmente contêm essas palavras como um de seus constituintes.

Por meio do procedimento descrito, obtivemos o total de 24.934 linhas de concordância, sendo 14.813 para o nóculo de busca “língua” e 10.121 para “portugu\*”. Após a geração das linhas de concordância, utilizamos o recurso *Concordance Sort* dessa mesma ferramenta para organizar as linhas de concordância por ordem alfabética a partir dos nóculos de busca (língua e portugu\*) até os segundos itens à direita de cada ocorrência dos nóculos de busca. A Figura 6, a seguir, apresenta um recorte das linhas de concordância anteriormente à utilização do *Concordance Sort* e após a utilização desse recurso.

Figura 6 – Recorte das linhas de concordância antes e depois da utilização do *Concordance Sort*

The image displays two screenshots of the Concordance software interface. The top screenshot, labeled "ANTES", shows a list of concordance lines with the search term "portugués" and various file names. The bottom screenshot, labeled "DEPOIS", shows the same list after sorting, with the search term "portugués como L2" and a different set of file names. The status bar at the bottom indicates 24,934 entries.

Fonte: Elaborada pelo autor no WST.

Esse procedimento foi realizado de modo a facilitar a identificação de padrões de (co)ocorrência e, por conseguinte, para identificar de maneira mais célere as UFEs. A título de exemplo, a partir das linhas de concordância organizadas por meio do *Concordance Sort*, apresentadas na Figura 6, é possível identificar uma mesma UFE recorrendo em todas as linhas de concordância (Português como L2). O procedimento seguinte consistiu na análise de cada

uma das 24.934 linhas de concordância e na listagem, em um documento *word*, de todas as UFEs e AASs identificadas nas linhas de concordância geradas e analisadas.

Dois critérios foram utilizados para determinar se um agrupamento lexical seria inserido na listagem de UFEs e AASs, e, portanto, selecionado para análise: (i) (co)ocorrência mínima de duas vezes no *corpus* e (ii) potencial valor designativo da área ou de subáreas do PLNM. O primeiro critério, de caráter quantitativo, foi utilizado de modo a desconsiderar casos de formas variantes únicas, e para auxiliar na delimitação da extensão das UFEs. Já o segundo critério, de caráter qualitativo, foi eleito, pois há vários agrupamentos lexicais com frequência de (co)ocorrência quantitativamente significativa no *corpus*, que inclusive se enquadram o primeiro critério eleito (por exemplo, “língua falada”, “língua-alvo”, “língua comum”, “português na China” etc.), mas que, evidentemente, não funcionam como designação de área ou subáreas do PLNM e, portanto, não são essenciais para esta pesquisa.

Nessa listagem, desconsideramos a utilização de letras maiúsculas e minúsculas, ou seja, itens como “**P**ortuguês **L**íngua **E**strangeira” e “**p**ortuguês **l**íngua **e**strangeira” foram listados sob uma única forma, pois, em etapas posteriores, gerariamos linhas de concordância para cada uma das formas listadas e então seria possível verificar as variações formais concernentes à utilização de letras maiúsculas e minúsculas.

Em relação às AASs, houve alguns casos em que tivemos que recorrer ao texto-fonte (por meio de clique duplo na linha de concordância no *Concord*) para verificar se elas seriam relevantes para a pesquisa. A título de exemplo, no momento da identificação de PNL, PCH e PPA, realizamos o procedimento descrito para verificar o que essas siglas designavam e percebemos que se referiam, respectivamente, a “Plano Nacional de Leitura”, “Projeto de Contação de Histórias” e “Português Popular Angolano”. Em vista disso, concluímos que, apesar de ocorrerem mais de duas vezes no *corpus*, essas siglas e as UFEs às quais elas se referem não seriam relevantes para a pesquisa, e, portanto, não foram incluídas na listagem. Ressaltamos a relevância de não ter excluído as listas de AASs das dissertações e teses no momento da limpeza dos documentos que compõem o *corpus* de estudo, pois elas foram essenciais para verificar de forma mais célere outros casos similares aos relatados neste parágrafo.

Como resultado dos procedimentos descritos neste subcapítulo, obtivemos uma listagem composta por 602 UFEs e 68 AASs. No entanto, durante as etapas posteriores de análise, houve a necessidade de filtrar essa primeira listagem devido a três principais motivos: (i) analisar cada

item presente na listagem seria inviável, em virtude do limite de tempo para a defesa desta dissertação; (ii) ao longo dos procedimentos seguintes de análise, tivemos dificuldade em delimitar a extensão das UFEs, mesmo tendo aplicado o critério de (co)ocorrência mínima; (iii) havia muitas UFEs e AASs (co)ocorrentes, porém unicamente no escopo de um mesmo arquivo e que, portanto, por não serem representativas, e considerando o objetivo da pesquisa, seriam de relevância secundária para a proposta de harmonização terminológica almejada.

Dessa forma, para reduzir a listagem e filtrar de maneira mais satisfatória as UFEs e AASs a serem analisadas, foi necessário repensar o critério de (co)ocorrência mínima. Tendo em vista a natureza da pesquisa e da metodologia utilizada, chegamos a um novo critério de (co)ocorrência mínima: o de ocorrência do mesmo agrupamento lexical e da mesma AAS em, no mínimo, três arquivos de autoria distinta.

Elegemos esse novo critério considerando um ponto central para esta pesquisa: variações terminológicas resultantes de escolhas estilísticas de determinados autores que, por não recorrerem em uma quantidade considerável de arquivos de autoria distinta, não são representativas, apesar de poderem possuir frequência de (co)ocorrência quantitativamente significativa e serem relevantes para uma descrição completa da terminologia-alvo. Em outras palavras, para a nossa proposta de harmonização terminológica, o que vai realmente definir se uma UFE é mais representativa frente a outras é a sua utilização por uma parcela significativa de autores distintos. É por meio dessa análise de utilizações terminológicas em arquivos de autoria distinta que será possível aproximar nossa proposta a um resultado mais “consensual” (cf. Subcapítulo 3.1.3).

A aplicação desse novo critério auxiliou na delimitação mais precisa da extensão das UFEs e a excluir da listagem casos isolados de variação terminológica, que, apesar de serem relevantes para descrever a variação na terminologia designativa da área, são de relevância secundária para a proposta de harmonização terminológica, como comentado no parágrafo anterior.

Para reduzir a listagem com base no novo critério de (co)ocorrência mínima, geramos linhas de concordância para cada item presente na listagem anterior e excluímos os agrupamentos e AASs que não se enquadravam no critério em questão. Para verificar se os arquivos em que os agrupamentos e AASs ocorriam eram realmente de autoria distinta, utilizamos a coluna da ferramenta *Concord* referente ao nome dos arquivos (cf. Figura 6). Esse

procedimento resultou numa nova listagem composta por 67 UFEs e 26 AASs. Essa listagem está apresentada no Apêndice B.

#### 4.5.2 Agrupamento de UFEs e AASs, e levantamento e descrição da variação formal

Ao longo da análise das linhas de concordância e da produção das listagens descritas no subcapítulo anterior, percebemos que algumas UFEs e AASs se organizavam em torno de uma mesma base ou de uma base similar e, portanto, eram passíveis de serem agrupadas. Em vista disso, ao fim do procedimento de listagem e de filtragem da listagem obtida (cf. Subcapítulo 4.5.1), realizamos agrupamentos de UFEs e AASs, de modo a possibilitar análises semasiológicas no escopo de cada agrupamento e tornar mais célere esses procedimentos de análise. Os agrupamentos realizados nesta etapa da pesquisa estão disponibilizados no Apêndice C<sup>122</sup>.

Evidenciamos que apenas os Grupos de 1 a 9 foram focalizados e discutidos nesta pesquisa, pois no decorrer das análises dos agrupamentos 10 a 15, percebemos que grande parte das UFEs presentes nestes agrupamentos não funcionavam como designação de área ou de potenciais subáreas do PLNM, e muitas vezes nem se constituam realmente como UFEs, como é o caso de “língua nova/nova língua”, que não refere-se a nenhum conceito. Já outras (C)UFEs – a saber, “português para falantes de espanhol”, “português para surdos” e “português para imigrantes” – não foram discutidas, pois suas intensões conceituais já são abrangidas satisfatoriamente por outros conceitos/UFEs discutidos ao longo das análises dos Grupos de 1 a 9.

Para ilustrar os próximos procedimentos de análise, utilizaremos o primeiro agrupamento formado e selecionado para análise, que está apresentado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Grupo 1 – Herança

<b>GRUPO 1 – HERANÇA</b>
língua de herança
português como língua de herança
português língua de herança
LH
PLH
POLH

<sup>122</sup> Evidenciamos que nem todas as UFEs e AASs foram passíveis de serem agrupadas, portanto, o Grupo 15, apresentado no Apêndice C, é composto por todos os casos que não foram passíveis de agrupamento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da seleção do Grupo 1 para análise, recorreremos novamente ao *Concord* do WST para realizar o levantamento e descrição quali-quantitativa da variação formal no escopo desse agrupamento. Para isso, geramos linhas de concordância para cada UFE e AAS integrante do Grupo 1.

Na análise dessas linhas de concordância, foi necessária atenção redobrada para algumas questões. A primeira é em relação à quantificação exata de cada item sob análise. Como pode-se observar no Quadro 7, a UFE “língua de herança” ocorre como uma UFE independente, mas também é parte constituinte de UFEs maiores, especificamente “português como **língua de herança**” e “português **língua de herança**”. Portanto, pretendendo quantificar de forma exata as vezes que a UFE “língua de herança” foi utilizada de maneira independente e não como constituinte de outras UFEs mais extensas, no momento das análises das linhas de concordância geradas para “língua de herança”, excluimos as linhas que apresentavam essa UFE como parte constituinte de outras mais longas, como ilustrado na Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Recorte dos resultados da busca por “língua de herança” no *Concord* do WST

The screenshot shows the Concord software interface with a search results table. The table has three columns: 'N', 'Concordance', and 'Set'. The 'N' column contains line numbers from 1 to 20. The 'Concordance' column contains text excerpts from various documents, many of which include the phrase 'língua de herança'. The 'Set' column lists the source files for each result, such as 'D\_UC\_2017\_Ana Rodrigues.txt', 'R\_SSIPL\_2017\_Lira; Gomes.txt', and 'L\_MDPLH\_2016\_Boruchowski; Lir'.

N	Concordance	Set
1	é expectável que diminua o desenvolvimento e uso dessa <b>língua de herança</b> . - Conforme o proposto na secção 1,	D_UC_2017_Ana Rodrigues.txt
2	NOTAS DE RODAPÉ: - Flores (2013) inclui em LNM o termo <b>língua de herança</b> , definida como a língua usada por filhos de	D_UC_2017_Ana Rodrigues.txt
3	-PALAVRAS CHAVE: Análise de materiais: Português como <b>língua de herança</b> . -a-	R_SSIPL_2017_Lira; Gomes.txt
4	-as possibilidades de atuação na área do português como <b>língua de herança</b> . -Pelo contrário, ele se propõe a ser um	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lir
5	forma contextual. Para finalizar, acredito que ser professor de <b>língua de herança</b> tem muitos desafios, mas os resultados	C_VPPLH_2019_Beatriz Malone.t
6	por professores e público-alvo do ensino de Português como <b>Língua de Herança</b> . -PALAVRAS CHAVE: Análise de	R_SSIPL_2017_Lira; Gomes.txt
7	-Manter e desenvolver as habilidades do português como <b>língua de herança</b> não se faz importante apenas porque o	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lir
8	-na escola, bilinguismo de fronteira, português como <b>língua de herança</b> , português para falantes de línguas	A_RS_2011_1_Rosane Amado.txt
9	que essa comunidade mantém para seus aprendizes de <b>língua de herança</b> ? 2. Que valores e concepções	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lir
10	dos aprendizes de compreender, falar, ler e escrever na <b>língua de herança</b> em diferentes contextos sociais; a terceira	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lir
11	(às crianças não brasileiras) e o ensino de português como <b>língua de herança</b> (às crianças brasileiras, já familiarizadas	A_RS_2013_1_Kenya Silva.txt
12	estabilizado do sistema de céticos de PE. 8.4.5 Exposição à <b>língua de herança</b> Se tivesse em conta o uso diário	D_UM_2014_Manuela Nova.txt
13	de ensino aprendizagem em uma aula de português como <b>língua de herança</b> , com o objetivo de integrar os aspectos	R_SSIPL_2017_Lira; Gomes.txt
14	- Capítulo 8 Diretrizes para um curso de Português como <b>Língua de Herança</b> (PLH) Desde que nasce, a criança inicia	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lir
15	de zonas bem delimitadas entre a língua de cultura local e a <b>língua de herança</b> seja possível a construção de ambientes	A_PLT_2012_Edleise Mendes.txt
16	, também pertencemos. Ser professora de Português como <b>língua de herança</b> (PLH) é uma experiência muito gratificante;	C_VPPLH_2019_Beatriz Malone.t
17	(Programa de Formação de Professores de Português - <b>Língua de Herança</b> ) em vários países (México, Argentina,	D_UFSM_2019_Amanda Frantz.tx
18	muito especial. E que pode, sim, ser "ok" falar na sua <b>língua de herança</b> quando você precisar ou quiser. Ser	C_VPPLH_2019_Beatriz Malone.t
19	de forma contextualizada. Em um programa de imersão de <b>língua de herança</b> , muitas vezes é desafiador trabalhar com	C_VPPLH_2019_Beatriz Malone.t
20	de ler. Em cinco anos de experiência como professora de <b>língua de herança</b> adotei como metodologia a pedagogia de	C_VPPLH_2019_Beatriz Malone.t

Fonte: Elaborada pelo autor.

A exclusão das linhas de concordância que não seriam computadas para “língua de herança” foi feita pela seleção da linha a ser excluída, exclusão por meio da tecla “delete” e limpeza das linhas de concordância por meio do atalho “Ctrl+Z”. Dessa forma, das 130 linhas de concordância geradas para “língua de herança”, apenas 80 apresentavam essa UFE sendo utilizada de forma independente, e apenas estas foram analisadas para quantificar essa UFE e suas variações formais. Essa situação também ocorreu nos agrupamentos de 2 a 6, pois neles



também havia UFEs independentes que também funcionavam como partes constituintes de UFEs mais extensas.

A segunda situação que precisou de atenção redobrada foi a busca pelas AASs, haja vista que precisávamos assegurar que as AASs quantificadas realmente se referiam aos conceitos articulados nos agrupamentos. No caso do Grupo 1, todas as AASs se referiam às UFEs pertencentes ao agrupamento, então não enfrentamos essa dificuldade. Mas no caso do Grupo 5, por exemplo, ao longo das análises das linhas de concordância geradas para “LA”, percebemos que, das 655 linhas de concordância geradas, em 465 delas “LA/La/la” foram utilizados não como sigla para “língua adicional”, mas como artigos definidos e/ou pronomes em trechos em francês e/ou espanhol. Todos esses casos foram excluídos das linhas de concordância para focalizarmos só nos casos em que “LA” é utilizado como sigla. Em seguida, durante a análise das 190 linhas de concordância restantes, percebemos também que “LA” não é utilizado apenas como sigla para “língua adicional”, mas também para: (i) Linguística Aplicada – 86 vezes; (ii) língua-alvo – 69 vezes; (iii) língua de acolhimento – 15 vezes<sup>123</sup>; (iv) *language awareness* – 7 vezes. Todos esses casos foram excluídos das linhas de concordância geradas para “LA”, de modo que fosse possível quantificar exatamente as ocorrências de LA como sigla para “língua adicional”<sup>124</sup> – 13 vezes.

Retomando o exemplo do Grupo 1, apresentado anteriormente, ao longo das análises das linhas de concordância geradas para cada item que compõe esse agrupamento, tabelamos as variantes encontradas, bem como o número total de ocorrências de cada variante e o número de arquivos em que cada uma delas ocorreu. Em seguida, descrevemos a variação terminológica formal identificada nesse agrupamento. O resultado desses procedimentos de identificação, quantificação e descrição da variação terminológica formal do Grupo 1 está apresentado no Subcapítulo 5.1.

#### 4.5.3 Eleição de UFEs e AASs padrões, e análises e discussões conceituais

<sup>123</sup> Por constar em apenas dois arquivos do *corpus*, pontuamos que a utilização de “LA” como referente à “língua de acolhimento” não é representativa nas publicações que compõem nosso *corpus* de estudo. Voltaremos a esta discussão sobre a AAS referente a “língua de acolhimento” no Subcapítulo 5.2.

<sup>124</sup> Evidenciamos que, mais uma vez, a organização das linhas de concordância pela ordem alfabética da nomeação dos arquivos e a não exclusão das listas de AASs no momento da limpeza dos arquivos foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e para analisar os casos relatados neste parágrafo e no parágrafo anterior.

A partir da análise e discussão do tabelamento dos dados quantitativos da variação formal no escopo de cada agrupamento realizado, foi possível eleger UFEs e AASs padrões para cada agrupamento. O critério base utilizado para a eleição das UFEs e AASs padrões foi o de maior frequência de (co)ocorrência em diferentes arquivos de autoria distinta. Como comentado no Subcapítulo 4.5.1, esse critério foi selecionado como base, pois algumas UFEs e AASs possuíam (co)ocorrência quantitativamente significativa em relação a outras menos (co)ocorrentes, mas quando analisamos as ocorrências em diferentes arquivos, algumas dessas UFEs e AASs recorrentes não eram tão representativas. Haja vista que nesta proposta de harmonização terminológica as utilizações terminológicas de uma parcela significativa de pesquisadores cujas produções compõem o *corpus* de estudo é substancial, as UFEs e AASs eleitas como padrões deveriam constar em um número alto de arquivos distintos.

Contudo, houve alguns casos específicos em que o critério quantitativo de maior (co)ocorrência em arquivos distintos não foi suficiente, justamente devido à não sistematização característica das utilizações terminológicas da área. O alicerce teórico que embasa esta pesquisa prevê que, quando necessário, o terminólogo pode propor UTs/UFEs ou utilizações consideradas mais adequadas do ponto de vista terminológico<sup>125</sup> (cf. Subcapítulo 3.1). Portanto, nesses casos, foi necessário proceder à análise qualitativa do que seria mais harmônico em comparação com as outras UFEs e AASs eleitas como padrões segundo o critério quantitativo, bem como do que seria mais adequado para a proposta de harmonização, com base no panorama da área que nosso *corpus* de estudo nos possibilitou observar. O detalhamento da eleição de UFEs e AASs padrões para cada agrupamento e a discussão da variação formal no âmbito de cada agrupamento estão apresentados no capítulo seguinte.

Retomando o exemplo do Grupo 1, elegemos como UFEs e siglas padrões “Português como Língua de Herança” e “PLH”, como designativas da área/subárea, e “língua de herança” e “LH”, como designativas do conceito subjacente à concepção da área/subárea. Após a eleição destas UFEs e siglas, o procedimento seguinte foi a análise voltada à delimitação e discussão dos conceitos articulados no escopo desse agrupamento, haja vista que apenas eleger formas padrões para designação dos conceitos não é suficiente para uma harmonização terminológica, pois as UTs e UFEs são formadas por duas dimensões indivisíveis, formal e conceitual (cf.

---

<sup>125</sup> É por esse motivo que esta pesquisa, como indicado no título, é baseada em *corpus* e não guiada por *corpus*, pois se nos guiassemos pelo *corpus* sem a possibilidade de interferir quando necessário, apenas replicaríamos a não sistematização terminológica da área-alvo.

Subcapítulo 3.1.1). Dessa forma, é necessário, também, delimitar e discutir os conceitos subjacentes às UFEs analisadas, pois só assim será possível empreender e justificar a proposta de harmonização terminológica.

Em suma, como evidenciado no Subcapítulo 3.1.4, o objetivo das análises e discussões conceituais realizadas em cada agrupamento foi partir dos contextos definitórios e metalinguísticos identificados no escopo de cada agrupamento para: (i) descrever a variação conceitual; (ii) localizar no sistema conceitual da área os conceitos articulados pelas UFEs analisadas; (iii) evidenciar os limites conceituais e as relações entre os conceitos-alvo e os demais conceitos limítrofes; (iv) especificar as características conceituais que permitem diferenciar determinado conceito/UFE face aos demais conceitos/UFEs analisados; (v) caracterizar o(s) público(s)-alvo de cada subárea identificada, bem como evidenciar os fatores que permitem distinguir o(s) público(s)-alvo de determinada subárea face ao(s) público(s)-alvo das demais subáreas identificadas.

Ademais, a partir das análises e discussões conceituais de cada agrupamento, objetivamos identificar casos de sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidades, bem como verificar se seria possível intervir com objetivo de reduzir os casos identificados, com vistas à precisão conceitual e à monorreferencialidade. Outrossim, pelas análises e discussões conceituais de cada agrupamento, verificamos se haveria a necessidade e possibilidade de formação ou supressão de equivalências entre as UFEs analisadas, de modo a otimizar a precisão na articulação dos conceitos-alvo.

Utilizamos novamente como exemplo os procedimentos realizados no Grupo 1 para ilustrar como essa etapa foi conduzida nesta pesquisa. Para realizar as análises e discussões conceituais do Grupo 1, gerou-se linhas de concordância, na ferramenta *Concord*, a partir da expressão de busca “língua de herança/LH/PLH/POLH”. Essa expressão foi escolhida por abarcar todos os itens constituintes do Grupo 1 (cf. Quadro 8) em uma mesma busca. Essa busca retornou 310 linhas de concordância.

Na ferramenta *Concord*, é possível acessar o local do texto-fonte onde o nóculo de cada linha de concordância ocorre (contexto de ocorrência ou contexto linguístico), por meio de clique duplo na linha de concordância que deseja-se analisar. Realizamos esse processo com cada uma das 310 linhas de concordância geradas para “língua de herança/LH/PLH/POLH”, com o intuito de analisar o contexto de cada ocorrência dos nóculos de busca, tendo em vista

identificar contextos definitórios e metalinguísticos que possibilitassem uma discussão conceitual desse agrupamento.

Grande parte dos contextos analisados não apresentavam uma definição completa para língua de herança (LH) e Português como Língua de Herança (PLH), ou seja, a grande maioria eram contextos apenas atestatórios. Todavia, a partir da análise dos contextos metalinguísticos e de alguns contextos definitórios encontrados, foi possível extrair traços conceituais e informações relevantes para realizar uma discussão sobre os conceitos articulados por essas UFEs e siglas.

Todos os contextos que continham informações relevantes que auxiliariam na delimitação e discussão dos conceitos subjacentes a LH/PLH foram tabelados em um documento *word*. Nessa mesma tabela, inserimos os códigos dos arquivos dos quais extraímos os contextos, bem como inserimos sínteses de cada contexto tabelado, de modo que essas informações norteassem a discussão conceitual de LH/PLH. Foram inseridos nessa tabela 130 contextos de ocorrência que possuíam informações relevantes para a realização da discussão almejada. Um recorte dessa tabela está apresentado na Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Recorte da tabela de contextos extraídos do *corpus* para discussão conceitual de Português como Língua de Herança (PLH)

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA			
	ARQUIVO	CONTEXTOS	INFORMAÇÕES RELEVANTES
1	A_ID_2013_Alexandre Ribeiro	Pesquisa e Ensino de Português como Segunda Língua ou Língua de Herança para brasileiros e/ou seus descendentes, falantes de outras línguas.	- Público: brasileiros e/ou descendentes de brasileiros (descendentes esses que falam outras línguas).
2	A_PLT_2012_Edleise Mendes	Pensar sobre o português nas diásporas não significa apenas acessar as ideias de dispersão, deslocamento, diferença, nas quais o que está em jogo é a perda, o esvaziamento.	- Português nas diásporas.
3	A_PLT_2012_Edleise Mendes	Ao tratar, neste texto, sobre o português nas diásporas, e, mais especificamente, sobre os contextos em que o foco é a situação de língua de herança, direciono a minha reflexão para questões que estão na língua, mas que vão além dela.	- Português nas diásporas.
4	A_PLT_2012_Edleise Mendes	A ideia de diáspora, então, tradicionalmente atrelada à dispersão, ao deslocamento e, muitas vezes, ao isolamento, assume aqui a importância de lugar de re(criação), de aprendizado, de acolhimento pelo conforto da língua-cultura, que funciona como movimento não só de reposicionamento do sujeito em suas referências linguística e cultural, como o aproxima da cultura que o abriga, antes apenas estranha, estrangeira.	- Português nas diásporas. - Aproximação com referências linguístico-culturais e reposicionamento do sujeito em relação à língua-cultura.
5	A_PLT_2012_Edleise Mendes	O português como língua de herança (PLH) caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português. Embora seja uma área que vem despertando o interesse de governos e de instituições, públicas e privadas, de diversos países, ainda são bastante incipientes as ações realizadas no âmbito do português brasileiro. Normalmente, os brasileiros que residem no exterior mantêm práticas de uso do português em ambiente familiar, de modo irregular e assistemático, enquanto os seus filhos têm cada vez mais contato com a língua-cultura hospedeira, através da escola, do convívio social, entre outras situações. Na maior parte dos casos, à medida que as crianças crescem, a língua de herança, o português, desaparece ou perde a sua força identitária e cultural.	- Ensino de língua e cultura para descendentes de emigrantes lusófonos. - PLH é área. - Tentativas irregulares e assistemáticas de manutenção de PLH no ambiente familiar por famílias brasileiras emigradas. - Descendentes têm cada vez mais proximidade com a língua-cultura hospedeira por meio da escola e do convívio social. - Com o passar do tempo, a LH perde força ou até desaparece, perdendo o estatuto identitário-cultural.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Todos os procedimentos descritos neste subcapítulo foram replicados em cada agrupamento. As discussões dos dados obtidos a partir desses procedimentos estão apresentadas no Capítulo 5, a seguir.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, os resultados obtidos nesta pesquisa são apresentados e discutidos, e, simultaneamente às discussões realizadas, a proposta de harmonização terminológica será desenvolvida. Nos subcapítulos seguintes, discutimos as variações formais e conceituais no âmbito da terminologia analisada, indicamos as UFEs e as AASs eleitas como padrões a partir dos critérios apresentados no Subcapítulo 4.5.3, assim como apresentamos uma discussão conceitual de cada agrupamento, de modo a delimitar os conceitos, apresentar suas relações sistemáticas, localizá-los no sistema conceitual da área-alvo desta pesquisa e evidenciar casos de variação, sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidade. Por fim, no Subcapítulo 5.10, sintetizamos nossa proposta de harmonização terminológica a partir de toda a discussão realizada ao longo deste capítulo.

Pontuamos que as discussões apresentadas neste capítulo não têm o intuito de serem revisões bibliográficas, mas sim de apresentar e delimitar os conceitos, as relações lógicas entre os conceitos, bem como de nortear a localização desses conceitos no sistema conceitual da área, de modo a fundamentar a proposta de harmonização terminológica. Apesar de já mencionado anteriormente nesta dissertação, é relevante evidenciar que as discussões apresentadas neste capítulo são baseadas em nossas análises do *corpus* de estudo, portanto, todas as nossas afirmações neste capítulo são feitas com base nas publicações que compõem o referido *corpus*.

Reiteramos também que a proposta de harmonização terminológica desenvolvida nesta pesquisa não possui caráter normativo e, portanto, não buscamos invalidar e deslegitimar posicionamentos teóricos de autores e/ou grupos de autores, haja vista que é a diversidade de concepções e prismas teóricos que fomenta os desenvolvimentos teórico-práticos da área. Contudo, como o objetivo é propor uma forma de potencializar a precisão e a monorreferencialidade na articulação dos conceitos/UFEs analisados e discutidos nesta pesquisa, foi necessário adotar alguns posicionamentos que não necessariamente contemplam a totalidade de concepções e posicionamentos da área, mas que se aproximam ao máximo de um consenso entre uma parcela significativa de autores cujas produções compõem nosso *corpus* de estudo.

## 5.1 Português como Língua de Herança (PLH)<sup>126</sup>

Apresentamos no Quadro 8, a seguir, os dados referentes à variação formal e à quantificação de ocorrências dessas variações presentes no Grupo 1 – Herança.

Quadro 8 – Quantificação da variação formal do Grupo 1 – Herança

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
língua de herança	70	15
Língua de Herança	7	3
Língua de herança	3	2
Português como Língua de Herança	16	11
português como língua de herança	18	7
Português como língua de herança	6	5
Português Língua de Herança	3	2
português língua de herança	1	1
PLH	84	11
LH	84	3
POLH	3	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar no Quadro 8, não há uma padronização tangente ao uso de letras iniciais maiúsculas e minúsculas. Todavia, percebe-se que, no caso de “língua de herança”, a tendência é a utilização de letras iniciais minúsculas, mas nos casos de “Português como Língua de Herança” e “Português Língua de Herança”, tende-se à utilização de letras iniciais maiúsculas. Essa tendência é atestada pelo número de ocorrência em arquivos distintos. Já nos casos das AASs, todas são grafadas completamente em letras maiúsculas, apesar de haver variação formal em um dos casos.

Nas análises das linhas de concordância, percebemos que a UFE “língua de herança” (assim como sua sigla, LH) é utilizada como referência ao conceito que subjaz a delimitação da área/subárea. Os demais casos apresentados no Quadro 8 designam uma área/subárea com público-alvo e contextos de atuação relativamente bem delimitados.

<sup>126</sup> A discussão semasiológica apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Amado (2011), Mello (2012), Mendes (2012), Cunha (2013), Ribeiro (2013), Silva (2013), Cababe (2014), Carvalho (2014), Escarpinete e Trindade (2014), Garofalo (2014), Mendes (2014), Nova (2014), Coelho (2015), Boruchowski e Lico (2016), Cobbs (2017), Lira e Gomes (2017), Rodrigues (2017), Alfaiate (2018), Sousa (2018), Bottura (2019), Bottura e Melo-Pfeifer (2019), Brandão (2019), Cariello (2019), Frantz (2019), Malone (2019), Mazoni (2019), Miranda e Lopez (2019), Modl e Leurquin (2019) e Zanchetta (2019).

Na designação da área/subárea, é possível verificar dois tipos de variação: (i) variação na utilização de letras iniciais maiúsculas e minúsculas; (ii) alternância adverbial – Português (como) Língua de Herança. Há também a utilização de duas AASs distintas para designar a área/subárea, a saber, PLH e POLH, mas, como também é possível verificar no Quadro 8, POLH é utilizado em um número consideravelmente menor de trabalhos quando comparado ao número de trabalhos que utilizam a sigla PLH.

Como indicado anteriormente nesta dissertação, devido à nossa proposta de harmonização terminológica buscar alcançar certo consenso entre os autores cujas publicações compõem nosso *corpus* de estudo, para eleger UFEs padrões é relevante que as UFEs eleitas sejam utilizadas por uma parcela quantitativamente significativa de autores. Dessa forma, a partir dos dados apresentados no Quadro 8, as seguintes UFEs e siglas foram eleitas como padrões:

- (i) **língua de herança / LH** – como designação do conceito subjacente à delimitação da área/subárea;
- (ii) **Português como Língua de Herança / PLH** – como designação de área/subárea.

De acordo com as análises em nosso *corpus* de estudo, PLH é voltado à promoção, valorização e manutenção da língua portuguesa e de suas culturas junto a descendentes de famílias lusófonas emigradas, cujos países de imigração não possuem o português como língua majoritária ou oficial. Dessa forma, o PLH é marcado por contextos em que a utilização da língua portuguesa é restrita, isto é, em localidades onde o português não é uma língua socialmente predominante, mas sim uma língua minoritária utilizada em contextos pragmaticamente e socialmente limitados, geralmente em interações familiares ou em interações com pequenas comunidades diaspóricas que compartilham da mesma origem linguística.

O PLH é estimulado pela aspiração de famílias lusófonas, localizadas nas diásporas da língua portuguesa, em preservar o português (assim como suas culturas de origem) como uma herança linguístico-cultural e identitária para seus descendentes, como um meio de manutenção de vínculos identitários com seus países de origem e como um espaço de pertencimento afetivo. Isso elucidada a motivação do surgimento do conceito “língua de herança” (doravante LH), ou seja, a ideia de língua como um legado cultural-identitário a ser valorizado, mantido e compartilhado entre diferentes gerações.

Os alunos de PLH vão desde sujeitos alfabetizados em português que imigraram ainda novos para países com outra(s) língua(s) majoritárias, descendentes de lusófonos nascidos em países que não possuem o português como língua oficial ou majoritária e que, portanto, foram alfabetizados em outras línguas e têm pouco contato com o português, até crianças bilíngues falantes de português e de outras línguas que ainda estão em fase pré-escolar, portanto, não formalmente alfabetizadas. Isso posto, a LH pode ser adquirida anteriormente, simultaneamente ou posteriormente à língua majoritária do país de imigração, e é possível que indivíduos tenham mais de uma LH, como é o caso de descendentes de figuras familiares oriundas de diferentes origens linguístico-culturais, falantes de línguas maternas distintas, e que imigraram para um país em que nenhuma das duas línguas é socialmente predominante, mas que mantêm contato com essas línguas maternas nas interações familiares.

Além disso, os alunos de PLH possuem diferentes graus de familiaridade e de proficiência em relação à língua portuguesa, haja vista que as experiências diaspóricas não são fixas, mas sim heterogêneas. Todavia, em geral, o público-alvo do PLH possui vínculos históricos, familiares e afetivos com a língua portuguesa, e essa é uma característica delimitadora do conceito LH, que, ademais, possibilita a diferenciação entre esse conceito e os conceitos “segunda língua” e “língua estrangeira”<sup>127</sup>, como discutimos posteriormente neste subcapítulo.

Quando famílias lusófonas migram para países com outras línguas majoritárias e/ou oficiais que não a língua portuguesa, é geralmente nas línguas majoritárias desses países que as socializações, as vivências diárias e a escolarização se dão. Dessa forma, as famílias, e principalmente seus descendentes de segunda e terceira geração, passam a ter maior contato com as línguas majoritárias dos países de imigração e, por conseguinte, passam a utilizar o português em contextos cada vez mais restritos. Em função da limitação de atuação na língua portuguesa, essa língua pode, progressivamente, perder seu caráter identitário-cultural e deixar de fazer parte da vida dos descendentes, sobretudo após o início da escolarização das segundas e terceiras gerações de imigrantes. O PLH serve então como forma de conter o desaparecimento e a estrangeirização progressiva da língua de origem familiar, bem como de promoção e valorização da língua e da(s) cultura(s) que compõem a identidade familiar desses sujeitos.

---

<sup>127</sup> As discussões referentes aos conceitos “segunda língua” e “língua estrangeira” estão apresentadas, respectivamente, nos Subcapítulos 5.3 e 5.4.



Alguns dos limites conceituais entre LH e língua materna (doravante LM) podem ser apreendidos pelos contextos de utilização das línguas. Apesar de ambas serem comumente as primeiras línguas adquiridas em seio familiar, a LM tende a ser a língua utilizada amplamente na sociedade ou em contextos menos restritos do que a LH, e, em geral, a LM também tende a ser a língua de escolarização, ao passo que a LH não costuma ser a língua de escolarização geral por ser uma língua minoritária em contextos imigratórios em que ela não possui amplo poder sociopolítico. Evidentemente esse nem sempre é o caso, pois há situações em que a LM dos sujeitos também não é uma língua majoritária e nem é a língua de escolarização formal em seus locais de origem, mas essas características são inerentes ao conceito LH.

Ainda no que concerne às distinções entre LM e LH, há algumas diferenças perceptíveis nas performances linguísticas de falantes de LH em relação a falantes de LM, haja vista que as restrições de utilização da LH acabam por dificultar performances linguísticas similares ao de um falante envolto em sua LM. Além disso, é comum que falantes de LH, antes de entrarem em contato com a educação formal em LH, só tenham contato com variantes coloquiais e apenas com *input* linguísticos orais, ao passo que falantes de LM, além de, geralmente, serem escolarizados desde a infância em sua LM, possuem *input* linguísticos variados por estarem envolvidos com a língua em contextos socialmente amplos. Por fim, é importante frisar que os próprios materiais de PLM não são adequados para contextos de PLH por não atenderem às especificidades desses contextos e às necessidades do público-alvo de PLH.

No que tange às diferenças entre o conceito LH em relação aos conceitos “segunda língua” e “língua estrangeira”, falantes de LH são, geralmente, bilíngues precoces, ou seja, no período da infância eles já constroem suas identidades no intermédio entre a língua da família e a língua do país de imigração. Falantes de “segunda língua” e falantes de “língua estrangeira”, por sua vez, são sujeitos que geralmente adquirem a língua-alvo tardiamente, após a aquisição de suas LM. Ademais, falantes de LH necessariamente possuem vínculos históricos e afetivos com a LH, ao passo que falantes de “segunda língua” e/ou de “língua estrangeira” podem até ser familiarizados com a língua, mas não obrigatoriamente possuem vínculos identitários-culturais históricos e familiares com a língua a ser/sendo aprendida.

É relevante enfatizar que o PLH pode deixar de ser uma LH e passar a ser uma “língua estrangeira” caso o português deixe de ser falado pelas famílias lusófonas emigradas. Nesses casos, os descendentes de famílias lusófonas crescem totalmente envoltos na língua dos países de imigração e o português perde progressivamente seu valor identitário-cultural, portanto, os

descendentes dessas famílias emigradas podem perder os vínculos afetivos com essa língua. Se esse vínculo é perdido e a língua portuguesa não faz parte do cotidiano dos descendentes de segunda e terceira geração, nem em âmbitos estritamente domésticos e familiares, o português, se for aprendido por esses descendentes, será aprendido como “língua estrangeira”, ao passo que a língua majoritária ou oficial do país de acolhimento será a LM desses indivíduos.

No que diz respeito à localização de PLH no sistema conceitual da área, a maioria dos autores dos arquivos que compõem nosso *corpus* de estudo e cujas publicações foram analisadas para a realização desta discussão concebe PLH como uma área – com exceção de alguns pesquisadores que o concebem como uma “especialidade”, “campo de estudo” ou “variedade linguística” – localizada no escopo do “Português como Língua Estrangeira”, “Português para Falantes de Outras Línguas”, “Português como Língua Não Materna” ou do “Português como Língua Adicional”.

A partir dessas informações, admitimos, em conformidade com a grande maioria dos trabalhos analisados, a concepção de PLH como uma área quando nos dirigimos apenas à essa área em específico. Não obstante, como o PLH está localizado no âmbito de uma área maior, seja ela denominada “Português como Língua Estrangeira”, “Português para Falantes de Outras Línguas”, “Português como Língua Não Materna” ou “Português como Língua Adicional”, admitimos a concepção de PLH como uma subárea<sup>128</sup>. Essa questão da harmonização formal e conceitual da designação da área na qual PLH se insere será desenvolvida posteriormente nesta dissertação.

## 5.2 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)<sup>129</sup>

O Quadro 9, a seguir, apresenta os dados referentes à quantificação da variação formal do Grupo 2 – Acolhimento.

---

<sup>128</sup> Tomemos o caso de Terminologia para exemplificar esta questão de área e subárea. Quando nos referimos unicamente à essa disciplina científica, podemos afirmar que a Terminologia é uma área. Mas quando há a necessidade ou o objetivo de localizá-la no escopo da área maior da qual faz parte, deve-se considerá-la como uma subárea (nesse caso, Terminologia como subárea da Linguística).

<sup>129</sup> A discussão semasiológica apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Perdigão (2009), Carvalho (2014), Coelho (2015), Amado (2017), Deusdará, Arantes e Brenner (2018), Anunciação e Camargo (2019), Borges e Muniz (2019), Bottura (2019), Cortez e Back (2019), Gomes, Matos e Melão (2019), Miranda e Lopez (2019), Oliveira (2019), Oliveira (2019), Pinheiro (2019), Ruano e Cursino (2019), Soares e Tirloni (2019) e Zanchetta (2019).

Quadro 9 – Quantificação da variação formal do Grupo 2 – Acolhimento

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
língua de acolhimento	67	8
Língua de Acolhimento	14	6
Português como Língua de Acolhimento	19	8
português como língua de acolhimento	7	4
Português como língua de acolhimento	3	3
português como Língua de Acolhimento	1	1
Português Língua de Acolhimento	32	4
português língua de acolhimento	4	2
PLAc	261	9

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 9, assim como observado no Grupo 1 – Herança, percebe-se que não há padronização quanto à utilização de letras iniciais maiúsculas e minúsculas. Ademais, percebe-se que há referências ao conceito subjacente à delimitação da área/subárea (língua de acolhimento), e a tendência é que essa UFE designativa do conceito seja grafada em letras minúsculas.

Em relação à designação da área/subárea, assim como no caso apresentado no Subcapítulo 5.1, há variações entre a utilização de letras maiúsculas e minúsculas e na utilização do advérbio “como” – Português (como) Língua de Acolhimento. Ao analisarmos o número de ocorrência em arquivos distintos, a tendência de designação da área/subárea é a utilização de letras iniciais maiúsculas, e a UFE designativa mais comumente utilizada é “Português como Língua de Acolhimento”.

No que tange ao acrônimo PLAc, utilizado como referência a “Português (como) Língua de Acolhimento”, não há variações quanto à sua estrutura. Ainda em relação às AASs, no Grupo 2 não identificamos uma AAS frequentemente utilizada como referência para o conceito “língua de acolhimento”, diferentemente do caso do Grupo 1, em que identificamos a sigla LH como referência para o conceito “língua de herança”. Não obstante, ao longo das análises de outros agrupamentos, identificamos a utilização de LA como sigla para “língua de acolhimento”<sup>130</sup>. Todavia, a sigla LA é mais comumente utilizada como referência à “língua adicional” (cf.

<sup>130</sup> Ao total foram 15 ocorrências de LA como sigla de “língua de acolhimento”. Contudo, as 15 ocorrências apareceram distribuídas em apenas dois arquivos do *corpus*. Por esse motivo é que a sigla LA não foi inserida no agrupamento sob discussão neste subcapítulo, haja vista o critério de (co)ocorrência mínima em três arquivos de autoria distinta (cf. Subcapítulo 4.5.1).

Subcapítulo 5.5), portanto, de modo a privilegiar a monorreferencialidade e a precisão, não é profícua a utilização de uma mesma AAS para designar dois conceitos distintos.

No decorrer das análises dos demais agrupamentos, percebemos que grande parte dos agrupamentos analisados contém AASs específicas para se referir ao conceito subjacente à delimitação das áreas/subáreas identificadas, que geralmente são quase idênticas às AASs utilizadas como referência para cada área/subárea (LH/PLH, L2/PL2, LE/PLE e assim por diante). Portanto, seguindo a mesma lógica estrutural das demais AASs utilizadas na designação dos conceitos dos demais agrupamentos, propomos a utilização do acrônimo “LAc”, que evidentemente remete ao acrônimo designativo de área/subárea (PLAc), já satisfatoriamente estável nas produções analisadas.

A partir dos dados apresentados no Quadro 9, da consideração do critério de (co)ocorrência em arquivos distintos e da nossa proposta de acrônimo designativo para o conceito-base da área/subárea, chegamos às seguintes UFEs e acrônimos padrões:

- (i) **língua de acolhimento / LAc** – designação do conceito subjacente à delimitação da área/subárea;
- (ii) **Português como Língua de Acolhimento / PLAc** – designação de área/subárea.

Segundo nossas análises, PLAc refere-se à pesquisa e ao ensino-aprendizagem do português para pessoas não lusófonas em situação de migração de crise, recém imigradas em localidades cuja língua majoritária é o português, e que precisam urgentemente se comunicar nessa língua para agir e participar de forma autônoma na nova sociedade. Em vista disso, PLAc configura-se, ou deve configurar-se, como parte de políticas de acolhimento a imigrantes de crise, haja vista que o domínio da língua majoritária dos países de acolhimento, no caso de PLAc, o português, é um dos fatores basilares para a inclusão desses indivíduos nas sociedades de acolhimento, para acesso e asseguramento de direitos básicos como documentação, trabalho, educação, saúde etc., assim como para a sociabilidade. Em função dos contextos de atuação, PLAc dialoga diretamente com outras áreas como o Direito, as Relações Internacionais, Ciências Sociais e Políticas, dentre outras.

O aumento dos fluxos migratórios em âmbito mundial e, em especial, o crescente número de imigrações de crise para países de língua majoritária ou oficial portuguesa impulsionaram os desenvolvimentos científico-profissionais em PLAc. No escopo de PLAc, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa é concebido como um dos instrumentos de

acolhimento e inclusão social, de empoderamento dos sujeitos em situação de imigração, bem como de intermédio entre esses sujeitos e a sociedade em que estão recém imersos.

As experiências de migração de crise podem gerar diferentes sentimentos em relação à sociedade acolhedora e à sua língua e cultura, sentimentos que vão de supervalorização a repulsa. Em vista disso, o PLAc também atua como meio para buscar suavizar esses conflitos iniciais das situações de imigração de crise, assim como um meio para integrar esses indivíduos à sociedade, da maneira mais harmoniosa possível, e para trabalhar a autoestima e sentimentos de pertencimento desses indivíduos em relação à nova sociedade. O PLAc também objetiva a formação de cidadãos autônomos e críticos em relação à sociedade que estão envolvidos, de modo que eles tenham ciência de seus direitos, atuem criticamente e ativamente na sociedade, valorizem suas bagagens linguístico-culturais e sejam capazes de se posicionar e se defender em situações abusivas e de desrespeito aos seus direitos.

Observamos que, nos trabalhos analisados, em geral, o público-alvo de PLAc é descrito como composto por jovens e adultos em situação de imigração de crise. O público-alvo possui diferentes graus de escolaridade, diferentes nacionalidades e são falantes de línguas distintas. O fator que permite agrupar esse público tão diverso no escopo do PLAc é a situação de (i)migração de crise em que se encontram e todas as tensões que essa situação provoca nos indivíduos. O público-alvo de PLAc, portanto, são jovens e adultos não lusófonos, recém imigrados, em situação de vulnerabilidade social, emocional e/ou econômica ocasionada pela experiência de migração de crise, que possuem urgência na aprendizagem do idioma por questões de sobrevivência na sociedade de acolhimento.

Em vista do que foi exposto, a situação de imigração recente, o caráter de urgência na aprendizagem da língua para questões de sobrevivência e as consequências das situações de migração de crise e da vulnerabilidade social, emocional e econômica em que o público-alvo se encontra são aspectos centrais para a delimitação do conceito LAc, o que permite delimitá-lo e diferenciá-lo de outros conceitos trabalhados nesta pesquisa.

No caso de LAc, a aprendizagem da língua não é apenas motivada por aspirações pessoais, educacionais e/ou profissionais, e nem é algo simplesmente opcional, mas constitui-se como uma das formas de garantia da própria sobrevivência imediata e qualidade de vida do indivíduo recém imerso na sociedade de acolhimento. Ademais, devido à emigração de seus países, em geral, não ser algo planejado ou escolhido por eles, esses sujeitos geralmente chegam aos países de acolhimento emocionalmente e financeiramente vulneráveis, possuem

dificuldades de socialização e sofrem com o desemprego<sup>131</sup>, situação diferente de outros contextos de (e)migração voluntária e planejada, como turismo e intercâmbios profissionais e acadêmicos.

Há também um imaginário preconceituoso em relação aos indivíduos em situação de refúgio e, portanto, os imigrantes de crise podem vivenciar situações de opressão, exploração laboral e preconceitos tanto linguísticos quanto culturais e raciais, e essas tensões são sentidas em todos os âmbitos da vida dessas pessoas, inclusive na aprendizagem da LAc. Essas situações nem sempre são experienciadas por outros grupos de imigrantes que se preparam para saírem de seus países, chegam aos países de acolhida com algum domínio no idioma e não necessariamente vivenciam essas realidades de vulnerabilidade emocional e econômica.

Os aspectos apontados nos parágrafos anteriores delimitam o público-alvo e os contextos em que a área/subárea de PLAc atua, ao mesmo tempo em que difere o público-alvo de PLAc do público-alvo de áreas/subáreas limítrofes, como de Português como Segunda Língua, que discutiremos no subcapítulo seguinte.

No que tange à localização de PLAc no sistema conceitual da área-alvo desta pesquisa, a maioria dos trabalhos analisados para a discussão feita neste subcapítulo compreendem PLAc como uma especialidade, entretanto, os autores não definem o que entendem por especialidade. Ademais, a maioria dos autores localizam PLAc no escopo de “Português como Língua Adicional”, ao passo que outros localizam PLAc no escopo de “Português como Língua Não Materna”, “Português como Língua Estrangeira” e “Português como Segunda Língua”.

O que percebemos a partir das análises é que PLAc é geralmente concebido como parte integrante de uma área maior (portanto, é uma subárea), contudo, não há consenso em relação à designação dessa área maior que abarca PLAc, e essa problemática será retomada nos subcapítulos posteriores desta dissertação. Essa mesma ausência de consenso foi identificada na análise de PLH apresentada no subcapítulo anterior, apesar de PLH, em geral, ser concebido como área, e não como especialidade. Devido à ausência de uma justificativa do conceito de “especialidade” nos trabalhos analisados, compreendemos PLAc, assim como PLH, como uma subárea da área-alvo desta pesquisa, cuja delimitação é realizada com base na especificidade de

---

<sup>131</sup> Essa dificuldade em encontrar empregos não significa que os imigrantes de crise não possuam especializações a nível técnico, de graduação ou pós-graduação, mas sim que a burocracia para validação de diplomas dificulta e atrasa esse processo, além de geralmente ser necessário comprovarem proficiência em português por meio do Celpe-Bras.

seus contextos de atuação e de seu público-alvo. Em suma, o que percebemos a partir das análises de PLH e PLAc, é que LH e LAc são conceitos que estão em relação lógica diagonal, e ambos estão em relação de subordinação lógica a um mesmo conceito superordenado.

Por fim, é relevante evidenciar alguns casos identificados na análise conceitual de PLAc/LAc que divergem dos conceitos e concepções articulados na maioria dos trabalhos. O primeiro caso foi a utilização de PLAc para se referir à inclusão de alunos surdos, sinalizadores de Libras, por meio do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Nesse caso, percebemos que “acolhimento” foi utilizado como sinônimo de “inclusão”, mas essa utilização é divergente das demais, por não se referir a contextos de (i)migração de crise que, como discutido anteriormente, é um dos pontos principais para a delimitação do conceito LAc. Ademais, o ensino-aprendizagem de português para pessoas surdas nascidas em localidades cuja língua majoritária é o português já é abarcado por uma subárea específica, a saber, Português como Segunda Língua (cf. Subcapítulo 5.3).

O segundo caso foi a afirmação de que “segunda língua” e LAc são sinônimos. Essa afirmação é baseada na concepção de “segunda língua” como uma língua não materna sendo ensinada/aprendida/falada em contexto de imersão linguística, e como LAc é também concebida em contexto de imersão numa língua não materna, esses dois conceitos foram considerados sinônimos. De fato, se consideramos apenas a questão de imersão linguística, não há diferenças perceptíveis entre esses dois conceitos. Todavia, como discutimos anteriormente, PLAc lida com um público-alvo consideravelmente específico, que apesar de estar em situação de imigração, assim como turistas e imigrantes cujos processos de (i)migração foram planejados, as tensões originadas pelas migrações de crise diferenciam esses sujeitos de outros tipos de imigrantes. Na base dessa diferenciação está a urgência na aprendizagem, a motivação de aprendizagem para sobrevivência imediata, as tensões e vulnerabilidades oriundas desses processos de (i)migração de crise, sendo assim, essas características são pontos centrais que justificam a distinção entre os conceitos “segunda língua” e LAc feita pela maioria dos autores cujas publicações foram analisadas e discutidas neste subcapítulo.

Não obstante, segundo nossas análises, e com base na sistematização de relações lógicas entre conceitos propostas por Wüster (1998), percebemos que Português como Segunda Língua, por ser um conceito mais abrangente com o qual PLAc compartilha traços conceituais basilares, está em relação de superordenação lógica com PLAc, e, portanto, PLAc está em relação de subordinação lógica com Português como Segunda Língua. Todavia, o fato de estarem em

relação de superordenação/subordinação lógica não significa que são sinônimos, pois os dois conceitos possuem intensões conceituais específicas que permitem sua distinção e impedem a formação de equivalência entre eles.

O último caso divergente foi a utilização de “Português como Língua Adicional” como designação do conceito que os demais autores designam como PLAc. Nesse caso, o autor afirma que Português como Língua Adicional é voltado à pesquisa e ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados, não lusófonos, e que estão em situação de vulnerabilidade. Todos esses traços conceituais são utilizados na concepção específica de PLAc, e são divergentes dos traços conceituais que estão na base da concepção de Português como Língua Adicional, como discutido no Subcapítulo 5.5.

### 5.3 Português como Segunda Língua (PL2)<sup>132</sup>

O Grupo 3, formado a partir do nódulo segunda (segunda língua, L2), é consideravelmente mais variante, tanto a nível formal quanto a nível conceitual, do que os dois grupos discutidos nos subcapítulos anteriores. No Quadro 10, a seguir, estão apresentados os dados quantitativos da variação formal das UFEs que compõem esse agrupamento.

Quadro 10 – Quantificação da variação formal do Grupo 3 – Segunda

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
segunda língua	260	64

<sup>132</sup> A discussão semasiológica apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Furtoso (2001), Dell’Isola et al. (2003), Santos (2003), Amorim (2004), Berwig (2004), Bolacio Filho (2007), Calvo Capilla (2007), Pliássova (2007), Crispim e Madeira (2008), Filardi (2008), Antunes (2009), Fortes (2009), Perdigão (2009), Solla e Santos (2009), Andrade e Santos (2010), Budiman (2010), Jesus (2010), Ourives (2010), Santos (2010), Amado (2011), Lima (2011), Neves, Vilela e Coura-Sobrinho (2011), Sousa (2011), Carvalho (2012), Figueiredo e Silva (2012), Mello (2012), Mendes (2012), Santos (2012), Silva (2012), Silva (2012), Silva (2012), Sousa (2012), Viti (2012), Conrado (2013), Fernandes (2013), Leroy e Coura-Sobrinho (2013), Ribeiro (2013), Santoro e Castillo Hernández (2013), Silva (2013), Sousa (2013), Yamanaka (2013), Araújo (2014), Black (2014), Cababe (2014), Carvalho (2014), Dutra (2014), Escarpinete e Trindade (2014), Garofalo (2014), Leffa e Irala (2014), Menaouar (2014), Mendes (2014), Nova (2014), Pires (2014), Cândido (2015), Coelho (2015), Dittmaier (2015), Fonseca (2015), Jatobá (2015), Maciel (2015), Pinheiro (2015), Santos (2015), Yuqi (2015), Boruchowski e Lico (2016), Ernesto, Chipara e Nhatuve (2016), Gusmão (2016), Huan (2016), Reis (2016), Said (2016), Araújo (2017), Bessa (2017), Faria (2017), Fernandes (2017), Rodrigues (2017), Teixeira (2017), Albuquerque e Cavalcante (2018), Alfaiate (2018), Bidarra (2018), Boléo (2018), Carvalho (2018), Comé, Ferrete e Nhazilo (2018), Leurquin, Gondim e Silva (2018), Marçalo e Santanchè (2018), Nagasawa (2018), Nascimento e Sampaio (2018), Nascimento (2018), Osório (2018), Palma (2018), Pessoa (2018), Schimulfening (2018), Silva e Romeiro (2018), Sousa (2018), Souza (2018), Bastos e Monteiro (2019), Bento (2019), Bottura (2019), Bottura e Melo-Pfeifer (2019), Brandão (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Frantz (2019), Gomes, Matos e Melão (2019), Henriques (2019), Leite (2019), Lemos e Meyer (2019a; 2019b), Madeira (2019), Mazoni (2019), Miranda e Lopez (2019), Oliveira (2019), Silva Filho e Lopes (2019), Yu (2019), Zanchetta (2019), Nunes e Antunes (2020) e Souza Neto (2020).



Segunda Língua	40	17
Segunda língua	4	4
língua segunda	104	29
Língua Segunda	37	20
Língua segunda	10	7
português como segunda língua	76	21
Português como Segunda Língua	18	10
Português como segunda língua	4	4
português como Segunda Língua	1	1
português como segunda Língua	1	1
português como segunda língua para estrangeiros	6	3
Português como Segunda Língua para Estrangeiros	4	2
Português como L2	7	7
português como L2	23	5
Português como Língua Segunda	8	5
português como língua segunda	8	3
Português como língua segunda	5	3
Português Língua Segunda	13	9
português L2	23	8
Português L2	12	6
Português Segunda Língua	24	5
português segunda língua	4	3
Português do Brasil como Segunda Língua	9	7
português do Brasil como segunda língua	1	1
Português do Brasil como segunda língua	1	1
língua portuguesa como segunda língua	15	9
Língua Portuguesa como segunda língua	3	2
Língua portuguesa como segunda língua	2	2
língua portuguesa como Segunda Língua	5	1
L2	842	54
PL2	549	24
LS	39	9
PL2E	24	5
ASL	29	4
PSL	34	3
PBSL	7	3
PLS	6	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discutiremos a variação formal apresentada no Quadro 10 em três partes: (i) variação na designação do conceito subjacente à delimitação da área/subárea; (ii) variação na designação da área/subárea; (iii) variação nas siglas.

Em relação à denominação do conceito que subjaz a concepção da área/subárea, notamos que não há padronização na utilização de letras iniciais maiúsculas e minúsculas, todavia, há predominância na grafia do conceito com letras minúsculas na maioria dos trabalhos. Outro caso de variação é o da ordem dos constituintes, em que se alternam “língua segunda” e “segunda língua”. Apesar dessas variações, como pode-se observar no Quadro 10, a UFE “segunda língua”, grafada em letras minúsculas, é a mais utilizada por uma diversidade maior de autores e, portanto, é a forma eleita, nesta pesquisa, como padrão para designação do conceito.

No que se refere à designação da área/subárea delimitada a partir do conceito “segunda língua”, identificamos cinco tipos de variação:

- (i) alternância entre iniciais maiúsculas e minúsculas – contudo, há predominância da grafia das UFEs com letras iniciais maiúsculas;
- (ii) alternância entre “português” e “língua portuguesa” – português como segunda língua/língua portuguesa como segunda língua;
- (iii) especificação da variedade do português – Português do Brasil como Segunda Língua;
- (iv) alternância entre “língua segunda”, “segunda língua” e “L2” – Português como Língua Segunda/Português como Segunda Língua/Português como L2;
- (v) especificação do público-alvo – Português como Segunda Língua para Estrangeiros.

Algumas dessas variações ocorrem em um número de arquivos não tão quantitativamente significativo do *corpus*, ao passo que outras são mais representativas. A forma mais amplamente utilizada pelos autores dos documentos que compõem nosso *corpus* de estudo é “português como segunda língua”, grafada com letras iniciais minúsculas. Todavia, essa grafia é desviante das formas que as demais UFEs designativas de área/subáreas analisadas nesta pesquisa são grafadas, pois, em geral, a forma mais comum de grafá-las é com letras iniciais maiúsculas. Portanto, em relação à grafia de “português como segunda língua”, tendo em vista que a maioria das UFEs designativas de área/subáreas analisadas nesta pesquisa são

grafadas em letras iniciais maiúsculas, e com vistas a evidenciar os casos em que “português como segunda língua” designa uma área/subárea, optamos por nos distanciar do critério de ocorrência em um número maior de arquivos e privilegiar uma harmonização formal com base nas demais UFEs designativas eleitas como padrão nesta pesquisa. Isso posto, elegemos “Português como Segunda Língua”, grafada com letras iniciais maiúsculas, como a UFE padrão para designar a área/subárea.

Por fim, no que tange às siglas, algumas são utilizadas para designar o conceito subjacente à área/subárea (L2, SL – sendo L2 a forma mais utilizada pela maioria dos autores), bem como para designar a área/subárea (PL2, PL2E, ASL, PSL, PBSL, PLS). Em relação às siglas utilizadas para designar a área/subárea, elas nem sempre são variantes formais, mas sim siglas distintas. No caso de PL2 e PL2E, ambas designam “segunda língua” como L2, mas a diferença recai na especificação do público-alvo que PL2E informa (pois E refere-se a “estrangeiros”). Já PLS é divergente das demais siglas devido à ordem das letras constituintes dessa sigla obedecer a ordem da UFE que ela designa por extenso (Português como Língua Segunda). Nas demais siglas, “segunda língua” é representado por SL, e as diferenças estruturais entre elas são as seguintes: ASL representa a UFE “Aprendizagem de Segunda Língua”, PSL representa “Português (como) Segunda Língua” ou “Português (como) Língua Segunda” e PBSL especifica a variedade da língua portuguesa (Português do Brasil/Brasileiro como Segunda Língua/Língua Segunda).

Ao analisarmos o número de ocorrências em arquivos diferentes, fica evidente que L2 é a sigla mais comumente utilizada para designar o conceito, ao passo que PL2 é a sigla mais utilizada por uma diversidade maior de autores para designar a área/subárea “Português como Segunda Língua”.

Em suma, elegemos para o Grupo 3 as seguintes UFEs e siglas como padrões:

- (i) **segunda língua / L2** – como designação do conceito subjacente à delimitação da área/subárea;
- (ii) **Português como Segunda Língua / PL2** – como designação de área/subárea.

Em geral, PL2 refere-se ao ensino/aprendizagem de português para/por indivíduos não lusófonos, que já adquiriram suas línguas maternas, e que se encontram em localidades em que o português é a língua de comunicação majoritária da sociedade. Nesses casos, o português geralmente possui estatuto (co)oficial, sendo o idioma ou um dos idiomas das esferas oficiais e

administrativas do Estado, a língua ou uma das línguas principais de escolarização, assim como a língua veicular das interações diárias. Dessa forma, aprender a língua portuguesa é um dos meios para o desempenho de funções sociais cotidianas, para a inclusão na sociedade, para o sucesso escolar e profissional e para a participação nas esferas políticas e econômicas da sociedade.

O público-alvo do PL2 é heterogêneo, mas os pontos de intersecção desse público amplo é o fato de não possuírem o português como uma LM e de viverem ou estarem vivendo em uma situação de imersão na língua portuguesa. Portanto, o público-alvo é formado por indivíduos de diferentes perfis linguísticos, nacionalidades e faixas etárias, como, por exemplo, por integrantes de comunidades indígenas não lusófonos, pessoas surdas (oralizadas ou sinalizantes<sup>133</sup>), imigrantes, intercambistas e todos os outros indivíduos que não se encaixam nesses perfis, mas que nasceram ou estão em localidades onde suas línguas maternas não são a língua majoritária da sociedade, mas sim a língua portuguesa, sendo esta a língua de comunicação social ampla e a língua base para integração social e participação nas esferas sociopolíticas e econômicas. Portanto, o público de PL2 não é composto apenas por estrangeiros em imersão no idioma, mas também por brasileiros, portugueses, angolanos, cabo-verdianos e demais indivíduos nascidos em países de língua majoritária portuguesa, mas que não possuem o português como uma LM.

No que tange à delimitação do conceito de L2, o que percebemos em nossas análises é que, em alguns casos, L2/PL2 e “língua estrangeira”/“Português como Língua Estrangeira” são utilizados indiscriminadamente pelos autores. Todavia, na grande maioria das vezes, os autores se empenham para diferenciar esses conceitos, e, quase sempre, eles são definidos em relação de oposição. Apesar de tanto L2 como “língua estrangeira” se referirem a casos em que o português não é uma LM, o limite entre esses dois conceitos encontra-se no papel e nas funções sociais que a língua-alvo, em nosso caso, o português, cumpre na comunidade linguística em que o indivíduo se encontra.

Como evidenciado anteriormente neste subcapítulo, o português é considerado uma L2 para indivíduos não lusófonos que estão imersos em um ambiente onde o português é a língua majoritária de comunicação social ampla, bem como é a língua institucional e de escolarização. Quando o ensino ou a aprendizagem de português se dá em localidades onde esse idioma não

---

<sup>133</sup> No caso dos indivíduos surdos sinalizantes, é a modalidade escrita da língua que será o foco do ensino-aprendizagem.

possui estatuto sociopolítico e não é língua majoritária, ele é tido como “língua estrangeira”. Portanto, o estatuto sociolinguístico da língua-alvo e os contextos de aprendizagem são características basilares na delimitação das fronteiras conceituais entre L2/PL2 e “língua estrangeira”/“Português como Língua Estrangeira”.

O contexto de imersão influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a situação de envolvimento em comunidades que falam majoritariamente o português promove uma multiplicidade de espaços e situações de utilização e experiência prática na língua, que não ficam restritos apenas ao âmbito escolar, como acontece mais comumente em contextos de não imersão linguística, como os de Português como Língua Estrangeira. No caso de aprendizagem de L2, os indivíduos aprendem a língua ao mesmo tempo que a experienciam em contextos de sociabilidade extraclasse de forma ampla, sendo assim, a aprendizagem da língua se torna praticamente inevitável para a participação social. Ademais, por terem maiores chances de experimentar a língua-alvo em diferentes contextos sociolinguísticos autênticos, a aprendizagem de uma L2 pode acontecer de maneira mais rápida, intuitiva e pode ocorrer também sem o auxílio de escolarização formal.

Ao distanciarmos os dois conceitos, L2 e língua estrangeira, é possível perceber que, em alguns pontos, os conceitos de L2 e LM apresentam intersecções, como, por exemplo: (i) os dois referem-se à aprendizagem em contexto de imersão na língua; (ii) a aprendizagem geralmente se dá de forma intuitiva, com uma alta quantidade de *input* linguístico e diversidade de ambientes para experimentar a língua; (iii) as finalidades da aprendizagem são comuns, geralmente voltadas à participação imediata nas esferas sociopolíticas da sociedade e à integração social e escolar.

Por outro lado, os pontos de divergência desses dois conceitos são os seguintes: (i) a L2 não é aprendida em âmbito familiar, mas sim em contextos exteriores à comunidade dos indivíduos; (ii) a L2 é aprendida posteriormente à aquisição da LM, dessa forma, há um intervalo de tempo entre a aquisição das duas línguas; (iii) esse intervalo de tempo entre a aquisição da LM e a aquisição da L2 pode influenciar no nível de fluência do falante de L2, que, em geral, não se assemelha ao de um falante de LM; (iv) a aquisição de LM e de L2 não são processadas da mesma maneira, haja vista que para aprender uma L2, o aluno geralmente recorre à LM já internalizada.

Em relação à localização de PL2 no sistema conceitual da área-alvo desta pesquisa, a maioria dos autores compreendem PL2 como uma área do Português como Língua Não

Materna, ao passo que outra concepção menos representativa é a que PL2 insere-se no escopo de Português como Língua Adicional, no sentido de “língua adicional” ser um hiperônimo tanto de PL2, como de Português como Língua Estrangeira, PLH etc. Portanto, o que percebemos é que PL2 é um conceito subordinado a um conceito superordenado designado diferentemente entre os pesquisadores. As discussões referentes à designação e delimitação desse conceito superordenado serão realizadas posteriormente neste capítulo.

Algumas das concepções que não coincidem com as concepções mais representativas em relação à localização de PL2 no sistema conceitual da área são as seguintes: (i) PL2 como uma abordagem e não como uma área científico-profissional; (ii) PL2 como hipônimo de Português para Falantes de Outras Línguas ou de Português como Língua Estrangeira, e não de Português como Língua Não Materna, como a maioria dos autores indicam; e (iii) PL2 como área que engloba o Português como Língua Estrangeira, e essa última é relativamente mais problemática, pois a maioria dos autores concebe L2/ PL2 em oposição a língua estrangeira/Português como Língua Estrangeira.

Tendo delimitado o conceito de L2/PL2, discutido sobre a localização desse conceito no sistema conceitual da área e identificado seus contextos de atuação e seu público-alvo, passemos para as variações conceituais observadas em alguns arquivos. As variações mais comuns foram as seguintes:

- (i) Alguns autores concebem L2 com base no critério cronológico de aquisição de línguas e, portanto, o conceito L2 refere-se à segunda língua aprendida por um indivíduo, ou seja, é a primeira língua adquirida após a aquisição da LM. Percebe-se que o aspecto de imersão linguística é desconsiderado nessa concepção de L2, isto é, uma L2 pode ser aprendida em contextos em que a língua-alvo não possui funções sociolinguísticas expressivas. Dessa forma, língua estrangeira e L2 poderiam, em alguns casos, ser considerados sinônimos, ao passo que a primazia recai na diferenciação entre os processos de aquisição de LM, L2, terceira língua e assim por diante. Com base em nosso *corpus* de estudo, essa concepção é considerada desviante por não ser tão representativa quanto a concepção de L2 baseada nos aspectos sociolinguísticos, bem como por desconsiderar a imersão linguística na constituição do conceito, visto que as características e consequências da imersão linguística são centrais para a concepção de L2 da maioria dos

pesquisadores cujas produções compõem nosso *corpus*, como apresentamos anteriormente neste subcapítulo. Não há como proceder à formação de equivalências, haja vista que a concepção discutida ao longo deste subcapítulo e a concepção apresentada neste tópico são excludentes, ou seja, não são variações conceituais, mas sim dois conceitos distintos representados pela mesma UFE. Nesse caso, uma possível forma de assegurar a monorreferencialidade seria a cunhagem de uma nova UFE para designar a concepção apresentada neste parágrafo.

- (ii) Alguns autores concebem L2 com base em aspectos psicolinguísticos face aos aspectos sociolinguísticos. Nesses casos, L2 funciona como um hiperônimo para todas as línguas adquiridas após a aquisição da LM. Essa concepção encontra fundamentos nos estudos gerativistas, em que assume-se que há apenas uma maneira de aquisição de conhecimento linguístico após a aquisição da LM, portanto, a distinção entre L2, terceira língua, língua estrangeira etc. não é pertinente. Essa também é uma concepção minoritária nos documentos analisados e, além disso, não dialoga com as discussões apresentadas nos três subcapítulos anteriores, em que a diferenciação desses conceitos de língua é relevante para a grande maioria dos pesquisadores cujos textos compõem nosso *corpus* de estudo. Ao longo dos próximos subcapítulos desta dissertação, discutimos algumas UFEs e conceitos (como, por exemplo, “língua adicional” e “língua não materna”) que funcionam como designadores mais gerais e que englobam as línguas aprendidas após a LM. Portanto, tendo em vista o objetivo da pesquisa, optamos por transferir esse traço conceitual variante de L2/PL2 para a UFE eleita como designativa da área como um todo, haja vista que a UFE designativa da área funciona como referência a todas as línguas aprendidas após a LM.
- (iii) Alguns autores comentam sobre ensino-aprendizagem de PL2 em contextos como Tailândia, Inglaterra, Japão, Estados Unidos da América, onde o português não cumpre função sociolinguística ampla, não possui estatuto de (co)oficialidade e não é língua majoritária, sendo, portanto, uma concepção divergente da maioria dos autores que utilizam e definem PL2. Essa concepção de PL2 é abarcada pelo conceito “língua estrangeira”, discutido no Subcapítulo 5.4.
- (iv) Um dos autores escreve sobre ensino de PL2 para alunos que pretendem viajar para um país considerado lusófono. Essa concepção de PL2 é divergente e menos

representativa, haja vista que, segundo a maioria dos arquivos analisados, a aprendizagem de PL2 se dá no contexto de imersão, ou seja, o aluno aprende a língua simultaneamente à vivência e experiência da língua fora da sala de aula, nas situações cotidianas. Assim como a concepção anterior, esta concepção é abarcada pelo conceito “língua estrangeira”, discutido no subcapítulo seguinte.

- (v) Em alguns dos arquivos, identificamos a concepção de PL2 como a área como um todo, e, dessa forma, Português como Língua Estrangeira, PLH, PLAc e as demais potenciais subáreas estariam submetidas ao PL2. Essa concepção é menos representativa, haja vista que a maioria dos pesquisadores compreendem PL2 como uma área no escopo de Português como Língua Não Materna.
- (vi) Um dos autores infere que há contextos em que uma mesma língua é língua estrangeira e L2, e utiliza “Português como Língua Estrangeira em contexto de imersão”. Essa concepção é consideravelmente divergente por dois principais motivos: a maioria dos autores concebem PL2 em oposição a Português como Língua Estrangeira e, portanto, segundo a concepção desses autores, não há como a língua portuguesa ser simultaneamente uma L2 e uma língua estrangeira; de acordo com nossas análises, a concepção mais representativa é que Português como Língua Estrangeira refere-se a contextos em que a língua é ensinada-aprendida em não imersão linguística (cf. Subcapítulo 5.4), dessa forma, a imersão linguística é característica principal do conceito de PL2 e não do de Português como Língua Estrangeira.
- (vii) Por fim, identificamos em alguns arquivos menções ao ensino de português para imigrantes em situação de imigração de crise como PL2. Como discutido anteriormente (cf. Subcapítulo 5.2), há uma subárea voltada especificamente para esse público, nomeadamente PLAc. Portanto, apesar de os imigrantes de crise estarem em contexto de imersão em determinada língua majoritária, contexto base para a delimitação do conceito de L2/PL2, já há uma área voltada especificamente para esse público, visto que, como discutido anteriormente neste capítulo, os migrantes de crise possuem especificidades que os diferem dos demais sujeitos migrantes e indivíduos em situação de imersão. Não obstante, ao aplicar a sistematização de relações lógicas entre conceitos proposta por Wüster (1998), é possível conceber PL2 como um conceito superordenado de PLAc, tendo em vista



que compartilham características conceituais basilares, mas não há como concebê-los como conceitos sinônimos, haja vista as especificidades conceituais de PLAc apresentadas no Subcapítulo 5.2.

Ao longo de nossas análises, percebemos que as concepções de L2/PL2 apresentadas nos tópicos (i) e (ii) influenciam nas variações conceituais apresentadas nos demais tópicos. Como comentado nos tópicos anteriores, algumas das variações conceituais no escopo de L2/PL2 são características-base de outras UFEs/conceitos analisados (como “língua adicional”, “língua não materna”, “língua de acolhimento” e “língua estrangeira”). Portanto, algumas dessas variações conceituais foram desconsideradas em nossa proposta de harmonização para L2/PL2, visto que, além de serem menos representativas e não se aproximarem de um certo consenso nas produções analisadas, outras UFEs/conceitos, por intensão ou extensão, expressam especificamente essas concepções, contribuindo, em certa medida, para a redução de sinonímia, homonímia, polissemia e, por conseguinte, favorecendo a monorreferencialidade na terminologia da área.

#### 5.4 Português como Língua Estrangeira (PLE)<sup>134</sup>

---

<sup>134</sup> A discussão semasiológica apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Furtoso (2001), Jensen (2002), Dell’Isola et al. (2003), Santos (2003), Amorim (2004), Berwig (2004), Silva (2006), Bolacio Filho (2007), Calvo Capilla (2007), Pliássova (2007), Crispim e Madeira (2008), Filardi (2008), Antunes (2009), Fortes (2009), Almeida (2010), Andrade e Santos (2010), Budiman (2010), Jesus (2010), Ortíz Alvarez e Machado (2010), Ourives (2010), Santos (2010), Amado (2011), Lima (2011), Neves, Vilela e Coura-Sobrinho (2011), Sousa (2011), Carvalho (2012), Conrado (2012), Dias (2012), Dutra (2012), Figueiredo e Silva (2012), Mello (2012), Mendes (2012), Messias e Zakir (2012), Rocha et al. (2012), Santos (2012), Santos e Ribeiro (2012), Silva (2012), Silva (2012), Silva (2012), Sobral e Farias-Marques (2012), Sousa (2012), Viana (2012), Viti (2012), Aguiar et al. (2013), Conrado (2013), Cunha (2013), Fernandes (2013), Leroy e Coura-Sobrinho (2013), Ribeiro (2013), Santoro e Castillo Hernández (2013), Santos e Ribeiro (2013), Silva (2013), Sousa (2013), Yamanaka (2013), Araújo (2014), Bi (2014), Black (2014), Cababe (2014), Carvalho (2014), Dutra (2014), Escarpinete e Trindade (2014), Garofalo (2014), Leal e Sanches (2014), Leffa e Irala (2014), Menaouar (2014), Mendes (2014), Nova (2014), Pires (2014), Cândido (2015), Coelho (2015), Dittmaier (2015), Fonseca (2015), Jatobá (2015), Maciel (2015), Mendes (2015), Pinheiro (2015), Santos (2015), Yuqi (2015), Boruchowski e Lico (2016), Ernesto, Chipara e Nhatuve (2016), Gusmão (2016), Huan (2016), Reis (2016), Said (2016), Santos Junior (2016), Santos e Albuquerque (2016), Santos (2016), Araújo (2017), Bessa (2017), Cobbs (2017), Faria (2017), Fernandes (2017), Gonçalves (2017), Jesus (2017), Lira e Gomes (2017), Martinho (2017), Meisnitzer (2017), Melão (2017), Oliveira (2017), Rocha e Altamirano Robles (2017), Rodrigues (2017), Teixeira (2017), Virgulino (2017), Albuquerque e Cavalcante (2018), Alfaiate (2018), Bidarra (2018), Boléo (2018), Bulla, Hilgert e Bulegon (2018), Deusdará, Arantes e Brenner (2018), Gu e Madeira (2018), Leurquin, Gondim e Silva (2018), Marçalo e Santanchè (2018), Nagasawa (2018), Nascimento e Sampaio (2018), Nascimento (2018), Osório (2018), Palma (2018), Pessoa (2018), Schimulfening (2018), Sousa (2018), Souza (2018), Souza (2018), Stanzani (2018), Weiss e Miccolis (2018), André (2019), Anunciação e Camargo (2019), Bottura (2019), Bottura e Melo-Pfeifer (2019), Bottura,

O Grupo 4, discutido neste subcapítulo, é o segundo grupo com maior número de variações formais e o grupo mais variante em termos conceituais de todos os grupos analisados nesta pesquisa. No Quadro 11, a seguir, apresentamos os dados quantitativos da variação formal identificada no Grupo 4 – Estrangeira.

Quadro 11 – Quantificação da variação formal do Grupo 4 – Estrangeira

<b>FORMA</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>ARQUIVOS</b>
língua estrangeira	773	112
Língua Estrangeira	92	43
Língua estrangeira	10	9
língua (estrangeira)	3	3
<b>Português como Língua Estrangeira</b>	<b>144</b>	<b>46</b>
português como língua estrangeira	98	44
Português como língua estrangeira	15	9
Português como língua Estrangeira	1	1
português como Língua Estrangeira	1	1
língua portuguesa como língua estrangeira	6	5
Língua Portuguesa como língua estrangeira	1	1
português brasileiro como língua estrangeira	6	2
Português Brasileiro como Língua Estrangeira	1	1
Português brasileiro como língua estrangeira	1	1
português como LE	6	5
Português como LE	3	2
<b>Português Língua Estrangeira</b>	<b>179</b>	<b>49</b>
português língua estrangeira	59	24
Português língua estrangeira	29	7
Português-Língua Estrangeira	2	1
português-língua estrangeira	2	2
PLE em contexto de imersão	19	4
PLE	1.569	96
LE	682	68
LEs	26	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

---

Negri e Gattolin (2019), Brandão (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Frantz (2019), Gomes, Matos e Melão (2019), Henriques (2019), Leite (2019), Lemos e Meyer (2019b), Madeira (2019), Mazoni (2019), Miranda e Lopez (2019), Monteiro-Plantin (2019), Morais e Corrêa (2019), Oliveira (2019), Oliveira e Weiss (2019), Oliveira (2019), Perna (2019), Ruano e Cursino (2019), Silva Filho e Lopes (2019), Silva (2019), Silva (2019), Teixeira (2019), Ye (2019), Yu (2019), Zanchetta (2019), Nunes e Antunes (2020) e Souza Neto (2020).

No Grupo 4, da mesma maneira que nos grupos anteriormente analisados, identificamos referências ao conceito que subjaz a concepção de uma área/subárea. A variação formal na designação desse conceito acontece de duas maneiras: (i) variação entre letras iniciais maiúsculas e minúsculas e (ii) utilização de parênteses para indicar o conceito de língua sendo articulado – língua (estrangeira). Não obstante, ao analisar o número de ocorrências totais e o número total de arquivos em que cada variação ocorre, fica evidente que “língua estrangeira” com letras iniciais minúsculas e sem parênteses é a forma mais amplamente utilizada por uma variedade maior de autores.

Em relação à designação da área/subárea, as variações são as seguintes:

- (i) Variação entre letras iniciais maiúsculas e minúsculas;
- (ii) Alternância entre “português” e “língua portuguesa” – Português/Língua Portuguesa como Língua Estrangeira;
- (iii) Especificação da variedade da língua portuguesa – Português (brasileiro) como Língua Estrangeira;
- (iv) Alternância entre “língua estrangeira” e “LE” – Português como Língua Estrangeira/Português como LE
- (v) Alternância de utilização adverbial – Português (como) Língua Estrangeira;
- (vi) Alternância de utilização de hífen entre os elementos constituintes da UFE – Português (-)Língua Estrangeira

Além das variações formais, identificamos no Grupo 4 uma UFE que não consiste em uma variação, por ser completamente distinta, a nível formal, das demais, constituindo-se, portanto, como uma UFE distinta – PLE em contexto de imersão. Essa UFE será abordada a seguir, ao longo da discussão dos conceitos articulados neste grupo.

A partir da análise dos dados quantitativos, é possível perceber que “Português Língua Estrangeira”, com iniciais maiúsculas e sem a utilização do advérbio “como” é a forma mais amplamente utilizada pela maioria dos autores que compõem o *corpus* de estudo. Contudo, apesar de ser a forma mais estável no Grupo 4, essa forma de grafia é desviante das mais amplamente utilizadas nos demais grupos analisados, pois a maneira mais comum de designação de área/subárea é com a utilização adverbial. Tendo em vista uma maneira mais harmônica de grafar as UFEs designativas de área/subárea, optamos novamente por nos distanciar do critério de ocorrência em uma quantidade maior de arquivos, de modo a grafar de

maneira semelhante as UFEs designativas de área/subárea. Portanto, elegemos “Português como Língua Estrangeira”, grafada com letras iniciais maiúsculas e com a utilização do advérbio (com letra inicial minúscula), como padrão.

Em relação às AASs, três formas foram identificadas, a saber, PLE, LE e LEs. LE e LEs designam o conceito subjacente à delimitação da área, e a única diferença entre essas siglas é que “LEs” designa plural. Contudo, em nossas análises, percebemos que a maioria das referências às línguas estrangeiras (no plural), quando abreviadas, são grafadas também como LE. Portanto, LE é a sigla mais amplamente utilizada para “língua estrangeira”, tanto no plural como no singular. Já PLE refere-se à área/subárea, e é um acrônimo/sigla estável a nível formal, apesar de apresentar numerosas variações conceituais, como discutiremos a seguir.

Em suma, a partir dos critérios utilizados, elegemos as seguintes UFEs e AASs como padrões para o Grupo 4:

- (i) **língua estrangeira / LE** – como designação do conceito subjacente à delimitação da área/subárea;
- (ii) **Português como Língua Estrangeira / PLE** – como designação de área/subárea.

Primeiramente, é relevante pontuar que a problemática conceitual de PLE é a maior em comparação às discussões conceituais realizadas nos demais grupos analisados. O primeiro aspecto evidente em nossas análises é que, em grande parte dos casos, os autores utilizam PLE sem apresentar uma definição ou suas concepções sobre o que entendem por PLE. Um dos possíveis motivos para essa situação seria que PLE é um dos primeiros conceitos/UFE trabalhados no âmbito da área-alvo desta pesquisa, e, em vista disso, é provável que os pesquisadores assumam que ele seja um conceito estável e já amplamente conhecido e sedimentado na área, não sendo necessária, portanto, uma discussão terminológica e/ou conceitual mais aprofundada em relação a esse conceito/UFE. Contudo, isso é problemático, pois, como apresentamos a seguir, há concepções diferentes, e muitas vezes excludentes, do que se entende por PLE, portanto, não há como abstrair com exatidão o real conceito sendo articulado pelos autores quando não há uma definição apresentada no texto.

Dentre os trabalhos analisados em que os autores se empenham em definir e delimitar o conceito de LE subjacente a PLE, da mesma maneira que ocorre com o Grupo 3 (cf. Subcapítulo 5.3), LE é definido e delimitado em oposição a L2. Enfatizamos que essa é a concepção mais amplamente articulada nos trabalhos que trazem uma definição específica para LE/PLE. Nesses

casos, os limites conceituais entre L2/PL2 e LE/PLE se encontram na consideração do estatuto sociopolítico da língua-alvo nas localidades onde o ensino-aprendizagem é desenvolvido.

Nesse sentido, PLE refere-se ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos não lusófonos situados em localidades onde o português não possui amplo estatuto sociopolítico, não possui estatuto de (co)oficialidade<sup>135</sup> e, principalmente, não é a língua veicular nas comunicações cotidianas da comunidade. Dessa forma, o público-alvo de PLE, diferentemente do público-alvo de PL2, não está em contextos de imersão linguística, e essa situação de não imersão na língua traz características específicas a PLE, como, por exemplo: (i) o português nesses casos, em geral, é aprendido em contextos formais de ensino, apesar de haver algumas exceções, como, por exemplo, os casos de indivíduos autodidatas; (ii) a língua portuguesa tende a ficar restrita ao âmbito da sala de aula ou ao âmbito profissional, haja vista que a comunidade externa à sala de aula não utiliza o português como língua veicular principal nas interações sociais cotidianas; (iii) a restrição de espaços de utilização e experiência contínuos na língua pode gerar especificidades na performance linguística do falante de PLE; (iv) devido ao contato limitado com a língua em situações autênticas de comunicação fora de sala de aula, ao contrário de PL2, a aprendizagem se dá de maneira formal e sistematizada e, em geral, os alunos aprendem uma variedade considerada “padrão” da língua; (v) por ser ensinada/aprendida em contextos de não imersão linguística, há uma preocupação em relação à desestrangeirização da língua e ao fornecimento de uma ampla variedade de *input* autênticos e de possibilidades de utilização da língua, de modo que os alunos possam experienciar, de diferentes formas, como a língua é utilizada em situações naturais de comunicação; (vi) a língua é geralmente aprendida com o intuito de possibilitar interação e aquisição de conhecimentos linguístico-culturais a nível internacional e não necessariamente para sociabilização imediata na comunidade em que o aprendente se encontra (como é o caso do público-alvo de PL2 e PLAc).

Nas duas outras vezes em que PLE foi diretamente definido, as concepções dos autores eram parcialmente divergentes, por conceberem PLE das seguintes maneiras: (i) ensino da língua portuguesa estritamente em contextos de imersão linguística, especificando o público como imigrantes que, por se encontrarem em um país de língua majoritária portuguesa,

---

<sup>135</sup> Uma exceção em relação ao estatuto da língua é o caso de Macau, que apesar de o português ser uma língua cooficial, a língua, em geral, fica restrita às esferas administrativas do Estado, não sendo a língua veicular das comunicações nas esferas sociais mais amplas.

necessitam aprender o português para conseguirem se integrar efetivamente na sociedade de acolhimento; (ii) ensino da língua portuguesa para indivíduos falantes de outras línguas maternas tanto em contextos de imersão como em contextos de não imersão linguística. O ponto de convergência dessas duas concepções é o fato de PLE ser voltado ao ensino da língua portuguesa em contextos de imersão, e esse ponto é desviante do modo que PLE é amplamente concebido na área, haja vista que um ponto basilar para a concepção de LE/PLE é a não imersão linguística, como discutido no parágrafo anterior.

Em outros trabalhos, também identificamos concepções do ensino de PLE como sendo especificamente voltado a contextos de imersão linguística, apesar de nesses trabalhos só constarem contextos metalinguísticos, e não contextos definitórios. Um dos indícios dessa concepção é a UFE “PLE em contexto de imersão”, apresentada no Quadro 11. Nos trabalhos em que encontramos esses traços semânticos, em geral, os autores se referiam a cursos de língua portuguesa para alunos de outras nacionalidades que estavam matriculados em cursos em países de língua majoritária portuguesa, como Brasil e Portugal. Dessa forma, a especificação de público é a de um público estrangeiro, imigrante ou intercambista. Inclusive, em alguns trabalhos encontramos “Português para Estrangeiros” como grafia por extenso de PLE, o que delimita um público-alvo específico para PLE (estrangeiros). Por outro lado, encontramos também em três trabalhos a especificação de público-alvo de PLE como surdos sinalizantes nascidos em países cuja língua majoritária é o português, o que é desviante da delimitação de público-alvo como estritamente composto por estrangeiros.

Considerar PLE como o ensino da língua portuguesa em situações de imersão linguística é problemático, pois consiste em desconsiderar toda a conceituação de PL2 feita por um número quantitativamente significativo de autores. Ademais, nossas análises indicam que a oposição entre os conceitos de PLE e PL2 é pertinente para a área, tendo em vista que, na maioria das vezes, é pela oposição entre esses dois conceitos que os autores delimitam e concebem cada um deles separadamente. Percebemos ao longo das análises do Grupo 4 que, em geral, os autores que utilizam PLE no sentido de ensino da língua em situações de imersão não mencionam PL2 em seus trabalhos.

A problemática também se estende à amplitude e inexatidão intrínseca da palavra “estrangeiro” no escopo da área sob análise. Isso porque, se tomarmos como base o Brasil, por exemplo, pessoas nascidas em Portugal são, nessa concepção, estrangeiras, mas não deixam de ser falantes de português. Generalizar o público-alvo específico de PLE como estrangeiro

também é problemático, pois, segundo a discussão conceitual do Grupo 1 (cf. Subcapítulo 5.1), o português é ensinado a descendentes de famílias lusófonas nascidos ou não em países de língua majoritária portuguesa. Portanto, dentre o público-alvo de PLH também estão estrangeiros, mas esse público é delimitado por possuir vínculos afetivos e familiares, bem como motivações específicas em relação à aprendizagem da língua que não são necessariamente compartilhados por outros indivíduos também agrupados sob a designação “estrangeiros”. Além disso, como alguns autores utilizam PLE para se referir ao ensino-aprendizagem de português para/por surdos nascidos em países majoritariamente lusófonos, é problemático delimitar o público-alvo exclusivamente como indivíduos estrangeiros.

Uma possível explicação para essa variação, muitas vezes excludente, em relação à LE/PLE é que por “estrangeira”, alguns pesquisadores se refiram à uma “língua não materna”, que é estrangeira no sentido de não ser familiar, por não compor o repertório linguístico do aluno desde a infância. Esses casos são explicitamente veiculados por alguns autores, que evidenciam que utilizam LE como sinônimo de “língua não materna”. Ademais, em um dos trabalhos, identificamos a tradução de “*second language learning/acquisition*” como “aprendizagem/aquisição de LE”, no sentido de LE ser um hiperônimo para todos os casos de aprendizagem de uma língua que não é materna. Porém, mesmo havendo uma possível explicação para essas variações, esses casos variantes não deixam de ser menos representativos em relação aos casos em que PLE é definido por oposição a PL2.

Uma outra possível explicação, que fica evidente em algumas utilizações de PLE, é a concepção de PLE não como uma subárea, mas como a área geral de ensino de língua portuguesa para indivíduos não lusófonos. Partindo dessa concepção de PLE como designação da área geral, os casos variantes apresentados anteriormente neste subcapítulo poderiam ser agrupados. Em outras palavras, se considerarmos PLE como área geral, o conceito de PLE abarcaria, simultaneamente, os contextos de imersão e não imersão linguística, os públicos-alvo estrangeiros, imigrantes, (i)migrantes de crise e surdos sinalizantes, bem como abarcaria todos os outros conceitos já analisados nesta pesquisa, a saber, PLH, PLAc e PL2. Nesse caso, PLE seria um conceito superordenado de PLH, PLAc e PL2. Todavia, essa concepção não deixaria de ser problemática devido às concepções majoritárias de PLE em oposição a PL2 e de PLE como sendo voltado especificamente ao ensino-aprendizagem de português em situações de não imersão linguística.

No que tange à localização de PLE no sistema conceitual da área, a grande maioria dos autores cujas produções compõem nosso *corpus* concorda que PLE é uma área. Contudo, há divergências no que diz respeito à área maior em que PLE se insere. Um número quantitativamente significativo de autores localiza PLE no escopo de PLNM, e, nesses casos, PLE está em relação lógica diagonal com PL2, que também se insere no escopo de PLNM. Outros casos quantitativamente menos significativos localizam PLE no escopo de Português para Falantes de Outras Línguas ou utilizam Português como Língua Adicional como UFE abrangente e alternativa de PLE, justificado por posicionamentos político-ideológicos, como indicamos na discussão apresentada no subcapítulo seguinte.

A partir do que foi exposto, é possível perceber que não há como propor uma harmonização terminológica unicamente no escopo de PLE, devido às concepções excludentes identificadas no *corpus* de estudo. Portanto, para propor a harmonização terminológica almejada, é necessário transferir as características (ou intensões) conceituais comuns a PLE e PL2 para PL2, assim como delimitar PLE em oposição a PL2, como é comumente feito na área. Dessa forma, PLE e PL2 são concebidos como conceitos em relação lógica diagonal (WÜSTER, 1998), que são completamente distintos, com exceção da única intersecção entre os dois conceitos, que é o fato de se referirem a uma língua que não é materna. Portanto, ambos são subordinados a um mesmo conceito superordenado, apesar de serem substancialmente opostos. Ademais, nesta proposta de harmonização terminológica, PLE não é compreendido como a área geral, em virtude da variação conceitual excludente subjacente à essa UFE.

Em suma, em nossa proposta de harmonização terminológica, PLE designa uma área/subárea de pesquisa e ensino-aprendizagem de português a indivíduos não lusófonos localizados em contextos em que a língua não possui estatuto sociopolítico amplamente reconhecido, não é a língua veicular de comunicação nas esferas sociais e, portanto, é uma língua aprendida em contextos de não imersão linguística. Além disso, PLE constitui-se como uma subárea de uma área maior, cuja denominação ainda será discutida e harmonizada nos próximos subcapítulos desta dissertação.

Por fim, é relevante evidenciar que identificamos traços conceituais compartilhados entre LH/PLH e LE/PLE que possibilitam o estabelecimento de uma relação lógica de superordenação/subordinação conceitual entre esses dois conceitos. Identificamos que LH/PLH está em relação de subordinação lógica com LE/PLE, haja vista que compartilham características basilares, como as seguintes: (i) ambos atuam em contextos em que o português



não cumpre funções sociolinguísticas amplas; (ii) os falantes de PLH e de PLE utilizam a língua portuguesa em contextos pragmaticamente restritos; (iii) tanto a LH quanto a LE não são línguas veiculares principais nas interações sociais cotidianas dos indivíduos, portanto, a aprendizagem da língua não é condição para a inserção e atuação imediata na sociedade majoritária, sendo essa uma característica compartilhada pelos dois conceitos que simultaneamente os difere de L2/PL2 e LAc/PLAc. Contudo, é relevante enfatizar que, pelo estabelecimento de relações lógicas de superordenação/subordinação entre esses dois conceitos, não os concebemos como sinônimos, pois há intensões conceituais que fundamentam a diferenciação entre esses dois conceitos (como indica a discussão realizada neste subcapítulo e no Subcapítulo 5.1). Portanto, eles estão interrelacionados sob o prisma conceitual, mas não deixam de ser conceitos distintos.

### 5.5 Português como Língua Adicional (PLA)<sup>136</sup>

O Quadro 12, a seguir, apresenta os dados quantitativos das variações formais identificadas no Grupo 5 – Adicional.

Quadro 12 – Quantificação da variação formal do Grupo 5 – Adicional

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
língua adicional	283	16
Língua Adicional	13	6
Língua adicional	1	1
<b>Português como Língua Adicional</b>	<b>62</b>	<b>16</b>
português como língua adicional	145	12
Português como língua adicional	1	1
<b>Português Língua Adicional</b>	<b>16</b>	<b>3</b>
Português língua adicional	3	3
português língua adicional	2	2
<b>PLA</b>	<b>651</b>	<b>19</b>
<b>LA</b>	<b>13</b>	<b>5</b>

<sup>136</sup> A discussão semasiológica apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Fortes (2009), Budiman (2010), Gomes e Sanguinetti (2012), Kath e Pedretti (2012), Mangabeira e Mello (2012), Moura (2012), Rocha et al. (2012), Schoffen (2012), Sobral e Farias-Marques (2012), Aguiar et al. (2013), Felipe (2013), Silva (2013), Cababe (2014), Leffa e Irala (2014), Menaouar (2014), Mendes (2014), Cândido (2015), Coelho (2015), Yuqi (2015), Behle e Ibaños (2016), Silveira e Marques (2016), Faria (2017), Fernandes (2017), Virgulino (2017), Bulla, Hilgert e Bulegon (2018), Nagasawa (2018), Nascimento (2018), Sousa (2018), Anunciação e Camargo (2019), Borges e Muniz (2019), Bottura (2019), Bottura, Negri e Gattolin (2019), Miranda e Lopez (2019), Morais e Corrêa (2019), Oliveira (2019), Perna (2019), Soares e Tirloni (2019), Zanchetta (2019) e Souza Neto (2020).

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Grupo 5, similarmente aos grupos anteriormente analisados, também foram encontradas menções a um conceito, bem como a uma potencial área/subárea. No que se refere à designação do conceito, as variações são apenas entre letras iniciais maiúsculas e minúsculas, prevalecendo a utilização de letras iniciais minúsculas. Já em relação às menções a uma possível área/subárea, além das variações entre iniciais maiúsculas e minúsculas, identificamos a alternância entre as utilizações do advérbio “como” (Português (como) Língua Adicional). A forma mais amplamente utilizada é Português como Língua Adicional, com iniciais maiúsculas e com o uso do advérbio “como”. No que concerne às AASs, identificamos apenas duas neste grupo, uma referente ao conceito (LA) e uma referente à potencial área/subárea (PLA).

Em vista do que foi exposto, e com base nos aspectos quantitativos das utilizações terminológicas, elegemos como formas padrões as seguintes UFEs e AASs:

- (i) **língua adicional / LA** – como designação do conceito subjacente à delimitação de uma potencial área/subárea;
- (ii) **Português como Língua Adicional / PLA** – como designação de uma potencial área/subárea de ensino de língua portuguesa.

Ao longo das análises em nosso *corpus* de estudo, verificamos que PLA refere-se ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa para diversos públicos-alvo, como intercambistas, trabalhadores expatriados, imigrantes, indígenas, surdos, assim como indivíduos nascidos em países de língua majoritária portuguesa, mas cuja LM não é o português. Uma LA é ensinada tanto em contextos de imersão como em contextos de não imersão linguística. Portanto, PLA designa não uma subárea, mas sim a área como um todo.

As motivações para a utilização de PLA se dão pela abrangência do conceito, que consegue abarcar, simultaneamente, todos os contextos de ensino-aprendizagem e perfis de públicos-alvo sem especificá-los. Desse modo, PLA funciona como conceito superordenado de PLH, PLAc, PL2 e PLE. Todavia, ao mesmo tempo em que abrange todas as subáreas tratadas nesta pesquisa, se opõe aos conceitos subjacentes a essas subáreas. Isso porque a concepção de PLA surge como posicionamento político-ideológico, como forma de problematizar conceitos como “estrangeiro”, “nativo”, “não nativo”, bem como forma de não hierarquizar e não atribuir valores a línguas específicas em função de como os indivíduos as adquirem, da ordem de aquisição ou dos contextos de utilização das línguas que compõem o repertório linguístico do

indivíduo. Dessa forma, o conceito de LA refere-se também ao conjunto de todas as línguas que compõem o repertório linguísticos de um falante, sem hierarquizá-las/especificá-las como PLE, PLH, PL2 etc. Portanto, grande parte dos pesquisadores que utilizam PLA, em geral, não fazem uso das outras UFEs analisadas nesta pesquisa.

Na maioria das vezes que os autores justificam seu posicionamento em relação à utilização de LA/PLA, eles apresentam uma oposição a LE/PLE, e evidenciam que subjacente à palavra “estrangeiro” estão concepções ligadas a distanciamento, exotismo, estranheza e, portanto, optam por não utilizar LE/PLE em suas pesquisas. Outros autores justificam a utilização de PLA por não ser necessário ou relevante, em suas pesquisas, fazer distinções entre contextos de aprendizagem da língua, aos perfis linguísticos do público-alvo ou à ordem de aquisição da língua, portanto, como PLA é um conceito abrangente o suficiente para abarcar todas essas características sem fazer especificações, esses pesquisadores optam por utilizá-lo.

Identificamos em nossas análises que, em alguns arquivos, PLA é utilizado como sinônimo de Português para Estrangeiros, PL2, PLE e Português como Língua Não Materna. Contudo, essas utilizações são desviantes da maneira como PLA é concebido e utilizado pela maioria dos autores, que, como explicitado anteriormente, opta por utilizar somente PLA e não utiliza as outras UFE e conceitos a elas atrelados.

Como designação da área como um todo, enfatizamos que PLA é uma UFE concorrente de outras UFEs utilizadas para os mesmos fins, como PLE (como discutimos no subcapítulo anterior), Português para Falantes de Outras Línguas, Português para Estrangeiros e Português como Língua Não Materna. Ademais, em termos quantitativos, PLA não é a UFE mais comumente utilizada pelos autores cujas produções compõem nosso *corpus* de estudo para designar a área como um todo.

Observamos que nos casos em que as pesquisas não são direcionadas a contextos específicos de ensino-aprendizagem e a perfis específicos de públicos-alvo, PLA é uma UFE eficaz devido à sua abrangência. Contudo, em alguns trabalhos, a especificação de contextos de ensino-aprendizagem e do perfil do público-alvo é basilar e inevitável, e, apesar de os pesquisadores compartilharem das concepções tangentes a PLA apresentadas nos parágrafos anteriores, percebe-se tensões na utilização desse conceito/UFE (como nos seguintes casos: “língua adicional para fins específicos”, “língua estrangeira adicional”, “primeira língua adicional” e “segunda língua adicional”), justamente porque em muitos casos não há como

teorizar e discutir certos aspectos do ensino-aprendizagem de línguas sem a referência a contextos sociolinguísticos e características psicolinguísticas de públicos-alvo específicos.

O exemplo mais recorrente desses casos em que os pesquisadores defendem a utilização de PLA, mas não conseguem fugir às especificações contextuais e de públicos-alvo, são os casos de algumas pesquisas no escopo de PLAc, que apesar de os autores defenderem PLA como conceito abrangente e mais adequado, precisam especificar as situações de aprendizagem do público-alvo e, além disso, necessitam fazer uso de um conceito e, por conseguinte, de uma UFE que consiga expressar adequadamente as especificidades dos contextos de ensino e do público-alvo sob discussão em suas pesquisas.

Nas análises e discussões apresentadas anteriormente neste capítulo, é evidente que os contextos de ensino-aprendizagem, as especificações do perfil do público-alvo e as relações do público-alvo com a língua portuguesa são pertinentes para a área. Portanto, com base em nosso *corpus* de estudo, concluímos que a conceituação de PLA, apesar de ser uma iniciativa relevante, tendo em vista a problematização sobre os estigmas e crenças relacionados às concepções referentes a “estrangeiro” e à dicotomia “nativo/não nativo”, nem sempre funciona adequadamente sob o prisma terminológico, e, em vista disso, não utilizamos PLA como designação da área em nossa proposta de harmonização terminológica. Como evidenciamos nos subcapítulos seguintes, há outras UFEs que funcionam de maneira mais efetiva, sob o prisma terminológico, e que possuem maior aderência à área.

Além disso, como a própria essência de PLA desconsidera as especificações de subáreas de PLE, PL2, PLH etc., em prol de uma ideia de convivência harmoniosa e não hierarquizada entre as línguas, essa UFE e o conceito subjacente a ela vão de encontro às discussões que subjazem nossa proposta de harmonização terminológica, que é baseada na ideia de ramificações de uma área em subáreas que, apesar de serem interrelacionadas, possuem especificidades basilares para o trabalho didático-pedagógico e para as pesquisas realizadas, e que, em vista disso, precisam ser delimitadas e especificadas.

## 5.6 Português como Língua Não Materna (PLNM)<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> A discussão semasiológica apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios, definitórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Perdigão (2009), Solla e Santos (2009), Budiman (2010), Jesus (2010), Ourives (2010), Lima (2011), Sousa

No Quadro 13, a seguir, estão apresentados os dados quantitativos para as variações formais reunidas sob o Grupo 6 – Não Materna.

Quadro 13 – Quantificação da variação formal do Grupo 6 – Não Materna

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
língua não materna	75	26
Língua Não Materna	23	7
Língua não materna	4	4
língua não nativa	15	7
Língua não nativa	2	2
Português Língua Não Materna	91	24
português língua não materna	23	9
Português Língua não Materna	5	5
Português língua não materna	4	4
Português Língua Não materna	1	1
Português Língua não materna	1	1
Português Língua Não-Materna	2	2
português língua não-materna	1	1
português como língua não materna	42	16
Português como língua não materna	13	11
Português como Língua Não Materna	6	4
português como língua não-materna	2	2
Português como língua não-materna	1	1
Português como Língua Não-Materna	1	1
PLNM	270	24
LNM	111	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como nos grupos analisados e discutidos anteriormente, identificamos no Grupo 6 referências a um conceito e a uma área de ensino de línguas. Em relação às variações na designação do conceito, identificamos dois casos: (i) variação entre letras iniciais maiúsculas e minúsculas, prevalecendo a utilização de iniciais minúsculas; (ii) variação entre “língua não

---

(2011), Figueiredo e Silva (2012), Mello (2012), Sousa (2012), Viti (2012), Conrado (2013), Fernandes (2013), Ribeiro (2013), Black (2014), Carvalho (2014), Dutra (2014), Leal e Sanches (2014), Menaouar (2014), Nova (2014), Coelho (2015), Dittmaier (2015), Fonseca (2015), Yuqi (2015), Ernesto, Chipara e Nhatuve (2016), Gusmão (2016), Huan (2016), Said (2016), Rodrigues (2017), Albuquerque e Cavalcante (2018), Alfaiate (2018), Bidarra (2018), Boléo (2018), Leurquin, Gondim e Silva (2018), Marçalo e Santanchè (2018), Osório (2018), Pessoa (2018), Sousa (2018), André (2019), Bento (2019), Brandão (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Gomes, Matos e Melão (2019), Gondim e Silva (2019), Henriques (2019), Leite (2019), Madeira (2019), Monteiro-Plantin (2019), Oliveira (2019), Oliveira (2019), Soares e Tirloni (2019), Yu (2019) e Souza Neto (2020).

materna” e “língua não nativa”, sendo que o segundo caso possui menos ocorrências totais e ocorre em um número consideravelmente menor de arquivos, portanto, sendo menos utilizado por uma variedade maior de autores. No que tange à designação da área de ensino de línguas, identificamos as seguintes variações formais: (i) variações entre a utilização de letras iniciais maiúsculas e minúsculas; (ii) alternância na utilização de hifens – Português Língua Não(-)Materna; (iii) alternância na utilização do advérbio “como” – Português (como) Língua Não Materna.

A partir da análise de (co)ocorrências totais e em arquivos distintos, percebe-se que a tendência é a utilização da seguinte forma: “Português Língua Não Materna”, grafada com iniciais maiúsculas, sem o advérbio “como” e sem hífen entre os elementos constituintes da UFE. Novamente, foi necessário nos distanciar do critério de (co)ocorrência na maioria de arquivos de autoria distinta, pois não seria harmônico utilizar “Português Língua Não Materna” (sem a utilização adverbial), sendo que as demais áreas/subáreas são grafadas com a utilização do advérbio “como”. Portanto, em nossa proposta de harmonização terminológica, elegemos como padrão a UFE “Português como Língua Não Materna”, grafada em letras maiúsculas, com o advérbio “como” e sem hífen entre seus elementos constituintes, em prol de uma harmonia da grafia do grupo de UFEs que compõem a referida proposta de harmonização terminológica.

Por fim, em relação às AASs, identificamos apenas duas siglas, uma que funciona como referência ao conceito subjacente à área (LNM) e uma que funciona como referência à área (PLNM).

Em suma, elegemos as seguintes formas como UFEs e siglas padrões:

- (i) **língua não materna / LNM** – como designação do conceito subjacente à área.
- (ii) **Português como Língua Não Materna / PLNM** – como designação da área.

LNM é um conceito concebido em oposição direta ao conceito de LM. Apenas pela utilização de LNM, não há como inferir especificações contextuais de ensino-aprendizagem, caracterizações sociolinguísticas e psicolinguísticas do público-alvo e nem as relações do aprendente com a língua, só pressupõe-se que é uma língua que não é materna. Pela abrangência da UFE e do conceito a ela atrelado, em muitos casos utiliza-se LNM/PLNM quando não há intenção ou necessidade de especificações e delimitações de contextos de ensino-aprendizagem,

de perfis de públicos-alvo ou das relações do público-alvo com a língua (situação parcialmente semelhante ao que acontece nas utilizações de PLA, como evidenciado no subcapítulo anterior).

Todavia, ao contrário do que acontece com LA/PLA, quando utiliza-se LNM/PLNM, os autores não buscam neutralizar características sociolinguísticas dos contextos de ensino-aprendizagem e características psicolinguísticas dos públicos-alvo. O que acontece é o oposto, haja vista que na maioria das vezes em que LNM/PLNM é diretamente definido, os autores já indicam a existência de uma hierarquização de conceitos no cerne da conceituação de LNM/PLNM.

Nesse sentido, a concepção mais amplamente veiculada em nosso *corpus* de estudo é que LNM/PLNM funciona como um conceito superordenado que abarca, simultaneamente, as especificidades de LH/PLH, LAc/PLAc, L2/PL2 e LE/PLE. Em vista disso, percebe-se que PLNM é utilizado como designação da área como um todo, abrangendo todos os contextos de ensino-aprendizagem de português por alunos não lusófonos e todos os possíveis tipos de público-alvo, ao passo que não deixa-se de considerar as distinções e especificações sociolinguísticas dos contextos de ensino-aprendizagem e as características psicolinguísticas dos públicos-alvo.

Em nossa proposta de harmonização terminológica, elegemos PLNM como UFE designativa da área como um todo, devido aos seguintes motivos:

- (i) A própria conceituação de LNM/PLNM já indica um conceito/área que engloba subconceitos/subáreas que possuem especificações;
- (ii) Em termos quantitativos, PLNM, por ser utilizado por uma parcela mais ampla de autores, é uma UFE com maior adesão no que tange à designação da área face a outras utilizadas com os mesmos fins, como PLA, Português para Falantes de Outras Línguas e Português para Estrangeiros;
- (iii) Apesar de não ser uma UFE designativa de área com frequência de ocorrência tão significativa quanto PLE, ela não propicia imprecisões conceituais, pois não é vinculada a contextos específicos de ensino e a tipos específicos de públicos-alvo não lusófonos, como acontece com PLE (cf. Subcapítulo 5.4);
- (iv) A oposição à LM é a base para toda a concepção e delimitação da área científico-profissional sob análise nesta pesquisa, portanto, LNM/PLNM constitui-se, por natureza, como uma oposição evidente à LM;

- (v) O conceito de LNM está no âmago de todos os outros conceitos subjacentes às subáreas da área-alvo desta pesquisa. Em outras palavras, LAc, L2 e LE, apesar de suas especificidades, possuem como ponto de intersecção conceitual a especificidade de se referirem a uma língua que não é materna, uma língua aprendida em fase posterior à aquisição da LM<sup>138</sup>; portanto, LAc, L2 e LE são conceitos subordinados à LNM.

É relevante pontuar que, em alguns arquivos, identificamos casos em que os pesquisadores utilizaram PLNM como sinônimo de PL2, Português para Estrangeiros e, principalmente, de PLE. Em relação a essas utilizações, frisamos que PLNM é um conceito superordenado de PL2, PLE, PLH e PLAc, e isso não significa que todos esses conceitos estão em relação de sinonímia. O fato de PLNM ser um conceito superordenado significa que todos os conceitos subordinados a ele possuem algumas de suas características, ou intensões conceituais, mas também possuem outras intensões conceituais que impedem a formação de equivalência (cf. Subcapítulo 3.1.4). Tendo em vista que a utilização de PLNM como sinônimo de PL2, PLE, PLH e PLAc é problemática e engendra imprecisões terminológicas, sugerimos que PLNM não seja utilizado como sinônimo de outras UFEs que compõem a harmonização proposta nesta pesquisa, em prol da eficiência e precisão terminológica.

### 5.7 Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)<sup>139</sup>

O Quadro 14, a seguir, apresenta os dados quantitativos das variações formais identificadas no Grupo 7 – Falantes de Outras Línguas.

Quadro 14 – Quantificação da variação formal do Grupo 7 – Falantes de Outras Línguas

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
-------	-------------	----------

<sup>138</sup> A exceção a essa intersecção conceitual entre as subáreas em relação ao conceito de LNM/PLNM é o caso de LH/PLH, que não necessariamente refere-se a uma língua distinta da materna, pois pode ser uma língua originalmente materna que passa a ocupar espaços muito limitados e tende a não ser amplamente utilizada (cf. Subcapítulo 5.1). Contudo, a relação problemática de PLH com um conceito superordenado que pressupõe uma língua aprendida posteriormente à aquisição da LM não acontece apenas com PLNM, mas também com PLA, Português para Falantes de Outras Línguas e Português para Estrangeiros. Não obstante, apesar de não inserir-se integralmente em termos conceituais, não há dúvidas de que PLH está intrinsecamente relacionado à área-alvo desta pesquisa.

<sup>139</sup> A discussão apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Furtoso (2001), Dell’Isola et al. (2003), Silva (2006), Bolacio Filho (2007), Andrade e Santos (2010), Ortíz Alvarez e Machado (2010), Carvalho (2012), Conrado (2012), Kath e Pedretti (2012), Mello (2012), Rocha et al. (2012), Viti (2012), Aguiar et al. (2013), Conrado (2013), Felipe (2013), Yamanaka (2013), Cababe (2014), Mendes (2014), Coelho (2015), Santos (2015), Huan (2016), Santos (2016), Virgulino (2017), Albuquerque e Cavalcante (2018), Nagasawa (2018), André (2019), Anunciação e Camargo (2019), Frantz (2019), Mazoni (2019), Zanchetta (2019) e Souza Neto (2020).



português para falantes de outras línguas	19	11
Português para Falantes de Outras Línguas	24	9
Português para falantes de outras línguas	1	1
Português para Falantes de outras línguas	1	1
língua portuguesa para falantes de outras línguas	7	4
Língua Portuguesa para falantes de outras línguas	3	3
Português a falantes de outras línguas	3	3
português a falantes de outras línguas	4	2
PFOL	311	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diferentemente de todos os agrupamentos analisados e discutidos nos subcapítulos anteriores, no Grupo 7 não identificamos designações para um conceito que subjaz a delimitação de uma potencial área de ensino e pesquisa. Nesse grupo, as variações identificadas foram as seguintes: (i) alternância entre letras iniciais maiúsculas e minúsculas; (ii) alternância entre os constituintes “português” e “língua portuguesa” – Português/Língua Portuguesa para Falantes de Outras Línguas; (iii) alternância entre os constituintes “para” e “a” – Português para/a Falantes de outras Línguas. Nesse agrupamento identificamos apenas uma sigla/acrônimo que, por ser o única, é bem estável, porém, só recorre em cinco arquivos, a saber, PFOL.

A partir da análise dos dados quantitativos de (co)ocorrência, percebe-se que a tendência é a utilização de “português para falantes de outras línguas”, com letras iniciais minúsculas, tendência essa que é desviante do que observamos nos demais agrupamentos analisados, com exceção dos Grupos 3 e 8, em que também encontramos maiores utilizações de letras iniciais minúsculas. Por questões de harmonização com as demais UFEs eleitas como padrões, propomos a utilização de letras iniciais maiúsculas, para melhor evidenciar os casos em que as utilizações referem-se a uma área de ensino-aprendizagem e pesquisa. Ademais, propomos a utilização de letras iniciais maiúsculas na grafia dessa UFE, pois, assim como as outras UFEs designativas de área/subárea analisadas nesta pesquisa, ela possui as mesmas características de agrupamentos lexicais não terminológicos (cf. Subcapítulo 3.1.1). Em vista disso, nem todas as ocorrências indicadas no Quadro 14 referem-se realmente a uma área, mas são simplesmente agrupamentos lexicais sem valor terminológico, como, por exemplo, no caso de “ensino de português para falantes de chinês”, que não seria uma UFE designativa de área, mas sim uma sequência sintagmática não terminológica. Portanto, uma maneira que consideramos funcional

de diferenciar as designações de área de outros usos não terminológicos seria a grafia dessa UFE com letras iniciais maiúsculas. Isso posto, utilizaremos como padrão para o Grupo 7 a forma “Português para Falantes de Outras Línguas”, cuja sigla/acrônimo é PFOL.

No que tange aos aspectos identificados nas análises conceituais desse agrupamento, o primeiro aspecto a ser evidenciado é que, na maioria dos trabalhos analisados, “português para falantes de outras línguas” não foi utilizado como UFE, ou seja, é apenas um agrupamento sintagmático sem valor terminológico que tende a recorrer nas produções analisadas. Apesar de essa situação também ter sido identificada nas análises dos outros conceitos trabalhados nesta pesquisa, no Grupo 7 essas utilizações de valor não terminológico foram as que mais se sobressaíram nas análises. Essas utilizações não terminológicas podem justificar o número significativo de utilizações da UFE com letras minúsculas.

Um segundo aspecto observado ao longo das análises é que não identificamos nenhum contexto definitório de PFOL nos arquivos em que foi utilizado como UFE. Uma possível explicação para isso é que a UFE é basicamente opaca no que tange ao nível semântico/conceitual, pois pela sua forma por extenso já é possível acessar a completude de sua delimitação.

Pelos trabalhos analisados, percebemos que PFOL é utilizado como designação da área como um todo, portanto, sendo UFE concorrente de outras UFEs utilizadas com esse mesmo propósito, como PLA, PLNM, PLE e Português para Estrangeiros. Sendo assim, apesar de apenas um autor afirmar isso, pode-se inferir que PFOL funciona como hiperônimo para todas as possibilidades de ensino-aprendizagem de português, exceto nos casos de ensino-aprendizagem de PLM. Por ser abrangente, PFOL, por vezes, é utilizado quando não há necessidade de distinção entre contextos de ensino-aprendizagem e de características sociolinguísticas e psicolinguísticas do público-alvo (semelhantemente ao que acontece com PLA e PLNM).

Embora PFOL seja uma opção oportuna para designação da área, não utilizamos essa UFE em nossa proposta de harmonização terminológica em função do número reduzido de autores que utilizam PFOL como UFE designativa da área, o que evidencia que essa UFE não possui aderência e não é amplamente utilizada na área face a outras UFEs designativas da área como um todo, como a eleita em nossa proposta de harmonização terminológica como UFE padrão para designação da área (PLNM).

## 5.8 Português para Estrangeiros<sup>140</sup>

Estão apresentados no Quadro 15, a seguir, os dados quantitativos referentes às variações formais identificadas no Grupo 8 – Para Estrangeiros.

Quadro 15 – Quantificação da variação formal do Grupo 8 – Para Estrangeiros

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
português para estrangeiros	107	41
Português para Estrangeiros	99	31
Português para estrangeiros	42	23
Língua Portuguesa para Estrangeiros	58	26
língua portuguesa para estrangeiros	28	17
Língua Portuguesa para estrangeiros	8	2
Língua Portuguesa Para Estrangeiros	1	1
Português do Brasil para Estrangeiros	13	3
português do Brasil para estrangeiros	2	1
português para estrangeiro	2	2
Português para Estrangeiro	1	1
português a estrangeiros	8	3
Português a Estrangeiros	2	2
português como segunda língua para estrangeiros	6	3
Português como Segunda Língua para Estrangeiros	4	2
PL2E	24	5
PBE	31	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>140</sup> A discussão apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Furtoso (2001), Dell’Isola et al. (2003), Amorim (2004), Berwig (2004), Silva (2006), Bolacio Filho (2007), Crispim e Madeira (2008), Filardi (2008), Fortes (2009), Almeida (2010), Santos (2010), Neves, Vilela e Coura-Sobrinho (2011), Carvalho (2012), Costa (2012), Kath e Pedretti (2012), Mangabeira e Mello (2012), Mello (2012), Santos e Ribeiro (2012), Silva (2012), Silva (2012), Conrado (2013), Felipe (2013), Leroy e Coura-Sobrinho (2013), Ribeiro (2013), Santoro e Castillo Hernández (2013), Sousa (2013), Yamanaka (2013), Bi (2014), Cababe (2014), Garofalo (2014), Leal e Sanches (2014), Mendes (2014), Cândido (2015), Coelho (2015), Dittmaier (2015), Maciel (2015), Pinheiro (2015), Santos (2015), Behle e Ibaños (2016), Gusmão (2016), Reis (2016), Santos Junior (2016), Santos e Albuquerque (2016), Santos (2016), Silveira e Marques (2016), Bessa (2017), Cobbs (2017), Faria (2017), Jesus (2017), Meisnitzer (2017), Virgulino (2017), Alfaiate (2018), Boléo (2018), Bulla, Hilgert e Bulegon (2018), Leurquin, Gondim e Silva (2018), Nagasawa (2018), Nascimento e Sampaio (2018), Sousa (2018), Weiss e Mícolis (2018), Bottura (2019), Bottura, Negri e Gattolin (2019), Brandão (2019), Frantz (2019), Lemos e Meyer (2019a; 2019b), Malone (2019), Morais e Corrêa (2019), Oliveira e Weiss (2019), Oliveira (2019), Perna (2019), Silva (2019), Soares e Tirloni (2019), Teixeira (2019), Yu (2019), Zanchetta (2019) e Souza Neto (2020).

No Grupo 8, assim como no Grupo 7, não identificamos menções a um conceito subjacente à potencial área/subárea. As variações encontradas para designação dessa potencial área/subárea de ensino de língua portuguesa, são as seguintes: (i) alternância entre “português” e “língua portuguesa” – Português/Língua Portuguesa para Estrangeiros; (ii) especificação da variedade do português – Português (do Brasil) para Estrangeiros; (iii) alternância entre singular e plural no constituinte “estrangeiro” – português para estrangeiro(s); (iv) especificação do conceito de língua articulado – Português (como Segunda Língua) para Estrangeiros.

Ao longo da análise de dados do Grupo 7, e a partir dos dados quantitativos apresentados no Quadro 15, percebemos que a tendência é a utilização de letras iniciais minúsculas, semelhantemente aos casos dos Grupos 3 e 7. Assim como no caso do Grupo 7, essa tendência se justifica pela similaridade dessa UFE com formulações sintagmáticas sem valor terminológico. Tomemos como exemplo o seguinte caso: “Eu sou professor e ensino português para crianças”. No exemplo dado, “português para crianças” não consiste em uma área e nem em um conceito, mas é apenas uma formulação sintagmática, sem valor terminológico, que indica o grupo específico de alunado. Essa mesma situação foi observada em várias ocorrências de “português para estrangeiros”. Todavia, é relevante pontuar que nas análises também encontramos alguns casos em que “português para estrangeiros”, grafado com letras iniciais minúsculas, se referia realmente a uma área/subárea de ensino de línguas.

Em vista do que foi exposto, apesar de a tendência ser a grafia com letras iniciais minúsculas, propomos como padrão a grafia de “Português para Estrangeiros” com letras iniciais maiúsculas para diferenciar a referência à uma potencial área/subárea de ensino dos casos que não possuem valor terminológico – embora essa UFE não figure em nossa proposta de harmonização terminológica, como justificamos posteriormente neste subcapítulo.

Semelhantemente aos casos mais comuns de “português para falantes de outras línguas” (cf. Subcapítulo 3.7), “português para estrangeiros” e suas variações formais, na maioria das vezes em que são utilizados, não são UFEs, ou seja, são apenas agrupamentos lexicais com frequência de (co)ocorrência significativa em nosso *corpus* de estudo, mas que não possuem valor terminológico, como comentado anteriormente neste subcapítulo. Outros casos que se sobressaíram foram as utilizações de “português para estrangeiros” e de suas variações como menções a nomes de cursos de língua portuguesa, projetos de extensão, programas universitários, livros/manuais didáticos, bem como, principalmente, na veiculação da forma extensa da abreviatura/acrônimo Celpe-Bras, portanto, não apresentando características

conceituais pertinentes para a pesquisa, a não ser a delimitação de um público específico, a saber, estrangeiros.

Nos arquivos em que Português para Estrangeiros é utilizado como UFE, ela refere-se a uma área voltada ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros, tanto em contextos de imersão como em contextos de não imersão linguística. Em alguns casos, os autores indicam que, por ser designação da área como um todo, Português para Estrangeiros concorre com outras UFEs também utilizadas para designar a área geral, como PLA, PLNM, PLE e PFOL.

Em dois arquivos identificamos que Português para Estrangeiros é conhecido também como PLE, portanto, estando em relação de sinonímia. Outrossim, em um dos arquivos analisados, identificamos Português para Estrangeiros sendo utilizado como sinônimo de PLA, o que é problemático haja vista que a conceituação de PLA vai contra a ideia subjacente a “estrangeiro” (cf. Subcapítulo 5.5).

A utilização de Português para Estrangeiros como designação da área como um todo é problemática, visto que a própria UFE restringe o público-alvo como somente estrangeiros e, portanto, ao utilizá-la, desconsideraríamos outros tipos de públicos-alvo que não são necessariamente estrangeiros, como falantes de línguas indígenas e indivíduos surdos que nasceram em países e língua majoritária portuguesa, mas que não possuem o português como LM. Como já discutimos anteriormente neste capítulo, o público-alvo da área não se restringe apenas a indivíduos estrangeiros e, ademais, como discutimos no Subcapítulo 5.4, a própria ideia de “estrangeiro” é imprecisa. Além disso, a quantidade de autores que utilizam Português para Estrangeiros para delimitar uma área ou subárea é ínfima se comparada à quantidade de autores que utilizam as outras UFEs abordadas nesta pesquisa. Por fim, as intensões conceituais da UFE Português para Estrangeiros já são integralmente abarcadas pelas outras UFEs que compõem nossa proposta de harmonização terminológica, não sendo necessária a utilização de mais uma UFE, sendo que outras já amplamente utilizadas na área conseguem, por extensão, abranger sua intensão conceitual de forma menos imprecisa. Por esses motivos, a UFE Português para Estrangeiros não compõe a proposta de harmonização terminológica desenvolvida nesta pesquisa.

### 5.9 Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PL2)<sup>141</sup>

Os dados quantitativos referentes à variação formal no Grupo 9 – Estrangeira/Segunda estão apresentados no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Quantificação da variação formal do Grupo 9 – Estrangeira/Segunda

FORMA	OCORRÊNCIAS	ARQUIVOS
Português Língua Estrangeira/Língua Segunda	6	3
português língua estrangeira/língua segunda	1	1
Língua Segunda/Língua Estrangeira	3	3
L2/LE	64	13
LE/L2	80	11
PLE/PL2	150	9
PLE/L2	4	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso das UFEs grafadas por extenso, identificamos três variações: (i) variação na utilização de iniciais maiúsculas e minúsculas, sendo que a tendência é a utilização de iniciais maiúsculas; (ii) especificação da língua sob discussão – Português; (iii) alternância de ordem dos constituintes “língua segunda” e “língua estrangeira”. No que se refere às AASs presentes nesse grupo, observamos que há AASs utilizadas sem a especificação de língua (L2/LE e LE/L2) e AASs que indicam a língua sendo articulada (PLE/PL2 e PLE/L2).

A partir dos dados quantitativos, elegemos como padrão as seguintes formas:

- (i) **Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PL2)** – quando houver a necessidade de especificação da língua portuguesa;
- (ii) **Língua Segunda/Língua Estrangeira (L2/LE)** – quando não houver a necessidade de especificação da língua.

Ao longo das análises em nosso *corpus* de estudo, identificamos que PLE/PL2 é comumente utilizado em nomes de cursos de pós-graduação em universidades portuguesas. Os autores que justificaram a utilização de L2/LE e/ou PLE/PL2 indicaram em seus trabalhos que foram motivados devido à abrangência dessa aglutinação de conceitos, pois, ao utilizá-los,

<sup>141</sup> A discussão apresentada neste subcapítulo é baseada nos contextos atestatórios e metalinguísticos identificados nas seguintes publicações que compõem o *corpus* de estudo desta pesquisa: Furtoso (2001), Calvo Capilla (2007), Antunes (2009), Almeida (2010), Santos (2010), Lima (2011), Sousa (2011), Mello (2012), Mendes (2012), Santos e Ribeiro (2012), Cababe (2014), Carvalho (2014), Menaouar (2014), Coelho (2015), Mendes (2015), Yuqi (2015), Gusmão (2016), Said (2016), Santos Junior (2016), Faria (2017), Jesus (2017), Rodrigues (2017), Teixeira (2017), Boléo (2018), Sousa (2018), Frantz (2019), Leite (2019), Oliveira (2019), Zanchetta (2019) e Souza Neto (2020).

conseguem abarcar simultaneamente uma diversidade considerável de contextos de ensino-aprendizagem e perfis sociolinguísticos e psicolinguísticos de públicos-alvo, sem necessariamente discutir diretamente os conceitos articulados na área. Um dos autores ainda justifica que como há uma considerável variação formal e conceitual na área, principalmente na delimitação entre os conceitos subjacentes a PLE e a PL2, ele optou por utilizar os dois concomitantemente.

Em relação às concepções variantes, encontramos as seguintes: (i) L2/LE é uma área que abarca o ensino de PFOL – concepção essa que é desviante, pois, assim como L2/LE, PFOL também é utilizado como designação da área como um todo (cf. Subcapítulo 5.7); (ii) PLE/PL2 e PLE utilizados como sinônimos e de forma intercambiável – o que é desviante, devido ao fato de a maioria dos pesquisadores conceituarem PLE e PL2 em oposição, impossibilitando a formação de sinonímia entre esses dois conceitos (cf. Subcapítulos 5.3 e 5.4).

Devido à quantidade de pesquisadores que optam pela utilização de PLE/PL2 para abarcar todos os contextos de ensino-aprendizagem e perfis de públicos-alvo ser consideravelmente menor do que a quantidade de pesquisadores que utilizam outras UFEs para a mesma finalidade, PLE/PL2 não compõe nossa proposta de harmonização terminológica. Pontuamos que PLNM, além de ser utilizada com os mesmos fins e conseguir abarcar as concepções subjacente às utilizações de PLE/PL2, é uma UFE suficientemente ampla para funcionar como designação do conceito superordenado de todos os demais conceitos trabalhados nesta pesquisa, bem como possui maior adesão à área, haja vista que é utilizada por uma parcela significativa de autores distintos.

### **5.10 Síntese da proposta de harmonização terminológica**

A partir das análises semasiológicas quali-quantitativas e discussões realizadas nesta pesquisa, foi possível eleger como padrões algumas UFEs e AASs designativas de área/subáreas e de conceitos de língua, bem como harmonizá-las quanto à grafia e, por conseguinte, propor um meio de reduzir a variação a nível formal na terminologia-alvo.

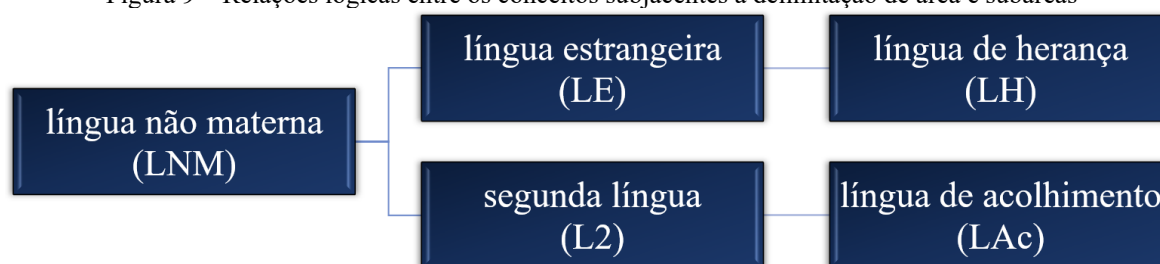
Em geral, as variações formais que identificamos nas UFEs designativas de conceitos de língua subjacentes à delimitação da área e das subáreas foram as seguintes: (i) alternância entre as utilizações de letras iniciais maiúsculas e minúsculas; (ii) alternância na ordem dos constituintes – “língua segunda” x “segunda língua”; (iii) utilização de parênteses entre os

constituintes da UFE – “língua (estrangeira); (iv) alternância de um dos constituintes da UFE – “língua não materna” x “língua não nativa”.

As UFEs e AASs eleitas como padrões para designação dos conceitos subjacentes à delimitação da área e das subáreas são as seguintes: **língua não materna (LNM)**, **língua estrangeira<sup>142</sup> (LE)**, **segunda língua (L2)**, **língua de herança (LH)** e **língua de acolhimento (LAc)**. As AASs referentes a essas UFEs mantêm a mesma forma tanto no singular como no plural, portanto, não sugerimos a adição da letra “s” para designar plural. Ainda no tocante à grafia, enfatizamos que, nesta proposta de harmonização, todas as UFEs designativas de conceitos-base são grafadas com letras iniciais minúsculas.

Por meio das análises semasiológicas empreendidas, identificamos – ou estabelecemos – relações lógicas entre os conceitos, com base na sistematização proposta por Wüster (1998). A Figura 9, a seguir, ilustra como esses conceitos estão relacionados no sistema conceitual da área.

Figura 9 – Relações lógicas entre os conceitos subjacentes à delimitação de área e subáreas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Portanto, como evidenciado na Figura 9, o conceito LNM está em relação de superordenação lógica com os demais conceitos apresentados e, portanto, LE, L2, LH e LAc são conceitos subordinados a LNM. Em outras palavras, LNM é um conceito que abrange as especificações conceituais de todos os outros conceitos mencionados. Ademais, o ponto de intersecção entre todos os demais conceitos – LE, L2, LH e LAc – é o compartilhamento das intensões conceituais de LNM, ou seja, é o fato de todos se referirem a uma língua que não é materna<sup>143</sup>. É relevante evidenciar que, embora os conceitos estejam intrinsecamente

<sup>142</sup> A palavra “estrangeiro”, como constituinte de LE, refere-se especificamente a situações em que determinada língua não é utilizada nas interações sociais mais amplas de determinada comunidade, portanto, é relevante que não esteja ligada a “exotismo” ou “estranheza” (cf. Subcapítulo 5.5).

<sup>143</sup> Uma exceção é a relação lógica conceitual de LH com LNM, haja vista que o conceito de LH abarca casos em que a LH é uma LM – apesar de também haver distinções conceituais entre LH e LM (cf. Subcapítulo 5.1). Nesses casos, LH vincula-se a intensões conceituais distintas de LNM. Apesar disso, com base em nosso *corpus* de estudo, pontuamos que LH não deixa de ser um conceito integrante do sistema conceitual da área-alvo desta pesquisa.



interrelacionados, eles não são sinônimos, pois possuem intensões conceituais que impossibilitam a formação de equivalência entre eles. Portanto, não sugerimos a utilização desses conceitos como sinônimos.

A mesma relação de superordenação e subordinação lógica é observada na relação entre os conceitos L2 e LAc. L2 é um conceito superordenado de LAc, haja vista que possui as características base que estão no cerne da conceituação de LAc<sup>144</sup>. Todavia, como LAc apresenta especificações bem delimitadas, que não permitem a formação de equivalência entre esses dois conceitos, LAc se constitui como um conceito subordinado ao conceito de L2, apresentando algumas de suas características, mas constituindo-se como um conceito distinto.

Os conceitos de LE e LH também estão em relação de superordenação/subordinação lógica, visto que as intensões conceituais de LE, conceito mais amplo, são também compartilhadas com LH<sup>145</sup>. Contudo, LH não deixa de ser um conceito distinto de LE, pois em suas intensões conceituais, possui especificidades sociolinguísticas e psicolinguísticas não abrangidas pelo conceito superordenado LE.

No que tange aos conceitos LE e L2, segundo a proposta de Wüster (1998), eles estão em relação lógica diagonal, ou seja, apesar de serem conceitos subordinados a um mesmo conceito superordenado (LNM), eles são conceitos completamente opostos, inclusive, definidos por meio dessa oposição.

No que diz respeito à variação formal das UFEs designativas de área e subáreas, identificamos, em geral, os seguintes casos de variação: (i) não padronização quanto à utilização de letras iniciais maiúsculas e minúsculas; (ii) alternância na utilização do advérbio “como”; (iii) alternância entre os constituintes “português” e “língua portuguesa”; (iv) especificação da variedade da língua portuguesa – caso identificado apenas em relação à variedade brasileira da língua.

Tendo em vista reduzir essas variações terminológicas formais na designação da área e de subáreas, elegemos como padrões as seguintes UFEs e AASs: **Português como Língua Não**

---

<sup>144</sup> Ambos referem-se a contextos em que a língua-alvo de ensino/aprendizagem é a língua veicular das interações sociais amplas da sociedade em que o aluno se encontra (imersão linguística) e a aprendizagem da L2 e de LAc são condições para a participação nas esferas sociais e institucionais da sociedade em que determinado indivíduo se encontra. Todas essas características fazem parte da intensão conceitual de ambos os conceitos.

<sup>145</sup> Ambos referem-se a contextos em que determinada língua não é a língua veicular principal das interações cotidianas em localidades onde o ensino-aprendizagem ocorre (não imersão linguística), a utilização de uma LE e de uma LH é geralmente restrita a espaços pragmaticamente marcados, a aprendizagem da língua não é condição essencial para a integração e participação das esferas sociais e institucionais imediatas da comunidade em que os indivíduos se encontram.

**Materna (PLNM)** – como designação da área como um todo, **Português como Língua Estrangeira (PLE)**, **Português como Segunda Língua (PL2)**, **Português como Língua de Herança (PLH)** e **Português como Língua de Acolhimento (PLAc)**. Nesta proposta de harmonização terminológica, todas as UFEs designativas de área e subáreas são grafadas com letras iniciais maiúsculas<sup>146</sup>, bem como possuem entre seus constituintes o advérbio “como”, grafado em letras minúsculas. Algumas dessas formas são as mais amplamente utilizadas no escopo de nosso *corpus* de estudo, contudo, algumas foram eleitas segundo critérios qualitativos, em prol de uma harmonia geral no que tange à grafia desse sistema de UFEs.

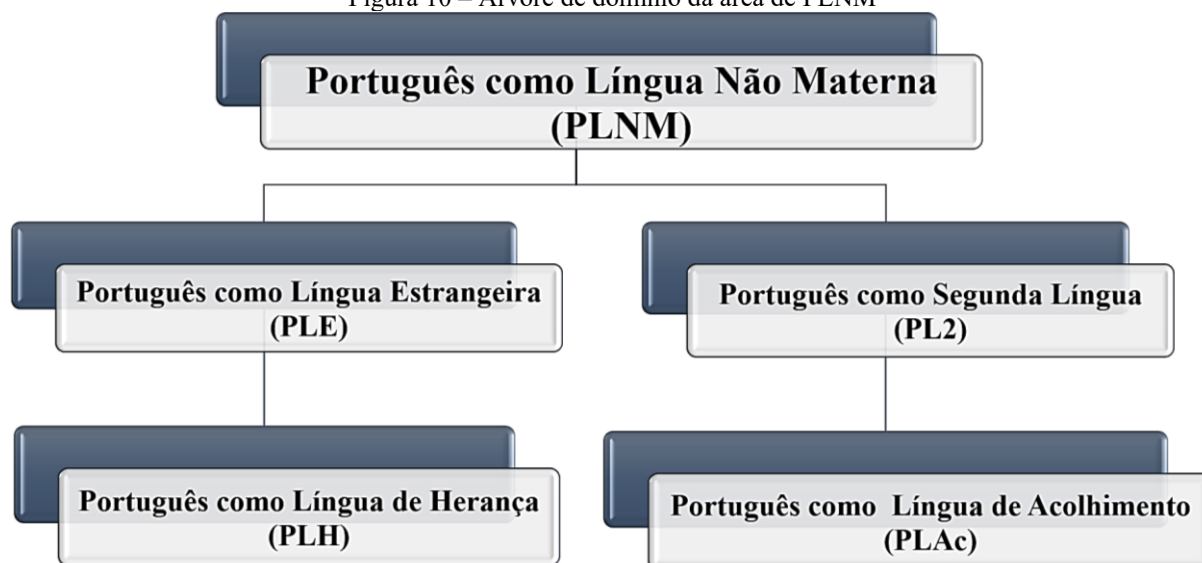
Para que fosse possível realizar esta proposta de harmonização terminológica, tivemos que desconsiderar algumas UFEs também utilizadas como designação de conceito e/ou área/subárea, especificamente: (i) língua adicional (LA)/Português como Língua Adicional (PLA), (ii) Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), (iii) Português para Estrangeiros e (iv) Língua Segunda/Língua Estrangeira (L2/LE) / Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PL2). Os motivos para a desconsideração dessas UFEs e AASs em prol da exequibilidade desta harmonização terminológica estão apresentados, respectivamente, nos Subcapítulos 5.5 a 5.9. Em suma, procedeu-se à formação de equivalência com outra UFE considerada mais adequada do ponto de vista terminológico e com maior adesão à área, e que, portanto, seria a única UFE utilizada, e que abarcaria ao máximo os traços conceituais das outras UFEs não selecionadas para compor esta proposta de harmonização.

Como os conceitos mencionados anteriormente neste subcapítulo subjazem a delimitação da área e subáreas, as mesmas relações lógicas são observadas entre PLNM, PLE, PL2, PLH e PLAc. Isso posto, a Figura 10, a seguir, apresenta a árvore de domínio da área de PLNM, produzida com base nas análises semasiológicas desenvolvidas nesta pesquisa, bem como a partir das decisões tomadas de modo a possibilitar a realização desta harmonização terminológica.

---

<sup>146</sup> Pois a grafia em letras iniciais maiúsculas, além de ser amplamente utilizada nas publicações da área (com exceção de alguns casos apresentados no Capítulo 5), possibilita a diferenciação entre designação de área/subárea e outras utilizações que possuem os mesmos constituintes, mas que não possuem valor terminológico.

Figura 10 – Árvore de domínio da área de PLNM



Fonte: Elaborada pelo autor.

A árvore de domínio apresentada na Figura 10 e o sistema de relações lógicas entre os conceitos, apresentado na Figura 9, são frutos de extensivas análises semasiológicas realizadas em nosso *corpus* de estudo. Nessas análises, a partir de contextos definitórios e metalinguísticos das UFES-alvo da pesquisa, procedemos à delimitação dos conceitos articulados pelas UFES-alvo, à descrição dos traços distintivos desses conceitos e da variação conceitual, à identificação das relações lógicas entre esses conceitos, localizando-os no sistema conceitual da área, bem como à caracterização dos públicos-alvo e contextos de atuação de cada uma das subáreas identificadas. Ao longo das análises realizadas, buscamos identificar casos de ambiguidade, sinonímia, polissemia e homonímia, e empreendemos transferências de traços conceituais entre UFES, assim como formações e supressões de equivalências entre UFES e conceitos, tendo em vista reduzir a ocorrência desses casos e favorecer a precisão e eficiência no escopo da terminologia-alvo. Uma síntese da harmonização conceitual realizada está apresentada a seguir.

Em suma, PLNM é uma área de pesquisa e ensino concebida e delimitada em contraste com área de PLM, por ser voltada à pesquisa e ao ensino da língua portuguesa para públicos-alvo que não possuem o português como uma língua materna. A área de PLNM abarca simultaneamente variados contextos sociolinguísticos de ensino-aprendizagem, bem como uma heterogeneidade de perfis sociolinguísticos e psicolinguísticos de públicos-alvo. Essa área se ramifica, em primeira instância, em duas subáreas – PLE e PL2, que por sua vez, se ramificam, cada uma, em uma subárea, a saber: PLH e PLAc.

PLE é uma subárea do PLNM delimitada, principalmente, em função dos papéis sociolinguísticos que a língua portuguesa cumpre nas localidades onde é ensinada/aprendida. Por ser subárea do PLNM, PLE possui como público-alvo indivíduos que não possuem a língua portuguesa como uma língua materna. O ensino-aprendizagem de PLE se dá em contextos em que a língua portuguesa não é a língua veicular utilizada nas esferas comunicativas mais amplas da sociedade, não é a língua – ou umas das línguas – da escolarização formal, e, em geral, não possui estatuto de oficialidade ou cooficialidade<sup>147</sup>, sendo, portanto, uma língua minoritária nesses contextos. Em vista disso, essa subárea do PLNM atua com pesquisa e ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos de não imersão linguística, haja vista que as utilizações da língua geralmente são limitadas aos espaços escolares e/ou profissionais. Por fim, evidenciamos que a subárea de PLE se ramifica em uma subárea específica, o PLH.

PLH é uma subárea de PLE, portanto, é também uma subárea do PLNM, que possui uma delimitação específica de público-alvo e contextos sociolinguísticos de ensino-aprendizagem. PLH atua em contextos em que a língua portuguesa não é a língua – ou umas línguas – veiculares nas esferas sociais majoritárias, não é a língua – ou uma das línguas – de escolarização formal, e, geralmente, não possui estatuto de oficialidade ou cooficialidade, estando, portanto, pragmaticamente restrita. Essas características de contextos sociolinguísticos são o ponto de intersecção entre essa subárea e a subárea PLE. Contudo, no que tange às especificações sociolinguísticas e psicolinguísticas de público-alvo, PLH se distancia de PLE, haja vista que a base para a delimitação do público-alvo atendido pela subárea PLH é a existência de vínculos históricos, familiares e afetivos em relação à língua portuguesa.

Dessarte, o público-alvo de PLH é composto por descendentes de famílias lusófonas (i) alfabetizados em língua portuguesa e que emigraram ainda novos para países com outra(s) língua(s) majoritárias, (ii) nascidos em países em que o português não é língua majoritária e que, portanto, foram alfabetizados na língua do país de acolhimento e têm pouco contato com a língua portuguesa; (iii) crianças bilíngues falantes de português e de outras línguas que ainda estão em fase pré-escolar, portanto, não formalmente alfabetizadas<sup>148</sup>. A subárea PLH atua na promoção, valorização e manutenção da língua portuguesa (e das culturas de língua portuguesa)

---

<sup>147</sup> Apesar de haver algumas exceções, como é o caso de Macau, em que a língua portuguesa possui estatuto de cooficialidade, mas, como não é falada pela comunidade majoritária, fica restrita a contextos pragmaticamente marcados, sendo concebida, portanto, como uma LE.

<sup>148</sup> Esses perfis de público-alvo indicam que uma LH pode ser adquirida anteriormente, posteriormente ou simultaneamente à língua majoritária do país de imigração.

junto a descendentes de famílias lusófonas emigradas, como forma de conter o desaparecimento e estrangeirização progressiva da língua-base para a formação cultural-identitária dessas famílias, concebendo a língua como um meio de manutenção de vínculos identitários com os países de origem e como um espaço de pertencimento afetivo nas diásporas da língua portuguesa.

No que tange ao PL2, essa é uma subárea do PLNM conceitualmente delimitada em oposição à subárea PLE. Sendo assim, a subárea PL2 atua na pesquisa e ensino-aprendizagem da língua portuguesa para indivíduos não lusófonos nascidos ou situados em localidades onde o português é a língua veicular da sociedade majoritária, é a língua – ou uma das línguas – de escolarização formal, e, geralmente, onde o português possui estatuto sociopolítico reconhecido e estatuto de (co)oficialidade, ou seja, a subárea de PL2 atua em contextos de imersão linguística na língua portuguesa. Portanto, nos contextos de ensino-aprendizagem em que essa área atua, a aprendizagem do português é um meio fundamental para a inclusão do público-alvo na sociedade circundante, para atuação e participação nas esferas sociopolíticas da sociedade, assim como para o sucesso escolar e/ou profissional.

O público-alvo dessa subárea é composto por indivíduos de diferentes perfis socio e psicolinguísticos, cujas características em comum residem no fato de não possuírem o português como uma língua materna e de viverem ou estarem vivendo em contextos de imersão no idioma. Portanto, a subárea PL2 tem como público-alvo indivíduos indígenas não lusófonos e surdos (oralizados e sinalizantes) nascidos em países de língua majoritária portuguesa, imigrantes, intercambistas, dentre outros perfis de público-alvo que não se enquadram nesses mencionados, mas que nasceram ou estão em localidades cuja língua majoritária é o português. Por fim, pontuamos que a subárea PL2 se ramifica em uma subárea específica, nomeadamente PLAc.

PLAc é uma ramificação da subárea PL2, que, assim como PL2, atua com pesquisa e ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos em que essa é a língua majoritariamente utilizada nas esferas sociopolíticas, na escolarização formal e que, em geral, possui estatuto de (co)oficialidade. Todavia, PLAc atua especificamente na pesquisa e ensino-aprendizagem da língua portuguesa para indivíduos não lusófonos em situações de (i)migração de crise, recém imigrados em países de língua majoritária portuguesa.

Sendo assim, o público-alvo de PLAc é composto por jovens e adultos não lusófonos, recém imigrados, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, emocional e/ou

econômica, ocasionada pela experiência de (i)migração de crise. Nesses casos, a aprendizagem da língua portuguesa é substancial para a inclusão social desses indivíduos, para participação e atuação nas esferas sociais e políticas do país de acolhimento, para acesso a direitos básicos como documentação, trabalho, educação e saúde. Portanto, as motivações de ensino-aprendizagem da língua se dão pela urgência e pela própria sobrevivência imediata dos sujeitos em situação de imigração de crise. Isso posto, PLAc é componente basilar para políticas de acolhimento a (i)migrantes de crise, e atua no intermédio entre esses sujeitos e a sociedade de acolhimento, promovendo o empoderamento e formação crítica desse público-alvo, bem como atua na inclusão desses indivíduos nas novas sociedades de acolhimento, buscando realizar esse processo da forma mais harmoniosa possível.

É relevante evidenciar que os conceitos trabalhados nesta proposta de harmonização terminológica não são totalmente fixos, ou seja, possuem certa plasticidade. Há casos em que uma LH pode passar a ser uma LE, ou que uma L2 ou LAc se torna uma LM. Um exemplo para a primeira situação é o caso de indivíduos descendentes de famílias lusófonas que emigraram quando crianças para países cuja língua majoritária não é o português. Se essas crianças não têm contato com o português, nem em seus ambientes domésticos, a LH, que antes era uma LM, passa a ser progressivamente substituída pela língua majoritária do país de acolhimento. Dessa forma, essas crianças podem acabar perdendo os vínculos afetivo-identitários com a língua portuguesa, e o português passa de LH a LE para esses indivíduos. Um dos exemplos para o segundo caso mencionado é o de descendentes de indivíduos não lusófonos imigrados em países de língua majoritária portuguesa. Se desde a infância esses descendentes já começam a ter contato contínuo com a língua portuguesa, até anteriormente à escolarização formal, é possível que o português deixe de ser uma L2 ou LAc e passe a ser uma LM, ao passo que a língua compartilhada pela família e pelos familiares será uma LH.

Na proposta de harmonização terminológica apresentada nesta dissertação, buscamos nos aproximar ao máximo de um “consenso” entre uma parcela significativa de autores da área, ou seja, a proposta foi orientada pelas concepções e posicionamentos mais representativos do *corpus* de estudo da pesquisa. Não obstante, pontuamos que o intuito da pesquisa não foi invalidar e deslegitimar posicionamentos teórico-ideológicos que divergem dos mais representativos identificados no *corpus*, pois é a diversidade de prismas e posicionamentos teóricos que faz a riqueza e que estimula os desenvolvimentos da área de PLNM. Ademais,

como o PLNМ se constitui como uma área emergente, a terminologia e as discussões e reformulações teórico-conceituais dessa área estão em pleno desenvolvimento.

Todavia, como o objetivo da pesquisa não era apenas descrever, mas propor uma forma de reduzir casos de sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidade na terminologia-alvo, foi necessário adotar alguns posicionamentos e decisões que não necessariamente contemplam a totalidade de pesquisadores da área, mas que são compartilhados por uma parcela significativa de autores cujas produções compõem nosso *corpus* de estudo. Em vista disso, reiteramos que esta proposta de harmonização não possui caráter normativo, ou seja, ela é uma das possíveis formas de otimizar a articulação, sistematização e comunicação de conhecimentos especializados no escopo da área de PLNМ.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, desenvolvemos uma proposta de harmonização terminológica focalizada na terminologia designativa de área e subáreas do PLNM, buscando reduzir casos de sinonímia, homonímia, polissemia e ambiguidade, bem como de variações formais e conceituais, tendo em vista contribuir na promoção de maior eficiência e precisão na comunicação e articulação das UFEs designativas e, por conseguinte, dos conceitos a elas subjacentes. Essa proposta de harmonização terminológica foi fundamentada a nível teórico pela Terminologia – em especial, pela TGT e pela TCT –, e desenvolvida a partir dos pressupostos metodológicos da LC. Para chegar ao resultado da proposta de harmonização, sintetizado no Subcapítulo 5.10, partimos de análises semasiológicas realizadas em um *corpus* de amostragem composto por 184 arquivos, distribuídos em oito categorias textuais – artigos científicos, capítulos de livros, dissertações, livros, resumos, teses, trabalhos completos, trabalhos de conclusão de curso –, totalizando 2.274.553 *tokens* e 59.688 *types*.

O resultado desta proposta de harmonização terminológica foi a eleição de cinco UFEs, designativas da área e das subáreas de atuação do PLNM, bem como a eleição de cinco UFEs designativas de conceitos subjacentes à concepção e delimitação da área e das subáreas. Ambos os conjuntos de UFEs foram devidamente harmonizados, tanto a nível formal quanto a nível conceitual. Elegemos também AASs que representam essas UFEs, sendo que uma delas foi criada nesta pesquisa. Ademais, descrevemos as relações lógicas entre os conceitos, com base na proposta de Wüster (1998), assim como identificamos e descrevemos os limites conceituais e traços distintivos de cada um dos conceitos, caracterizando os contextos de atuação e o público-alvo de cada uma das subáreas identificadas e, por fim, procedemos a transferências conceituais e à formação e supressão de equivalências, tendo em vista reduzir casos de sinonímia, polissemia, ambiguidades e variações formais e conceituais.

A relevância da utilização de terminologias sistematizadas é notável no âmbito das comunicações especializadas, haja vista que as UTs e UFEs veiculam conceitos pertencentes e basilares para o sistema conceitual das áreas em que são utilizados, além de cumprirem funções essenciais na sistematização e comunicação de conhecimentos especializados produzidos nas áreas técnico-científicas. Portanto, o ideal é que a presença de ambiguidade, sinonímia, homonímia, polissemia e variação – principalmente conceitual – seja, na medida do possível, controlada, em prol da eficiência e precisão na comunicação desses conhecimentos produzidos



nas área técnico-científicas. Isso justifica, simultaneamente, nossas motivações no desenvolvimento desta pesquisa e a relevância da pesquisa para a área de PLNM.

Evidenciamos que, devido às limitações de tempo e recurso da pesquisa, a harmonização desenvolvida se constitui como uma proposta inicial, portanto, não objetivamos esgotar as discussões sobre a terminologia designativa de área, subáreas e conceitos-base do PLNM. Dessa forma, as discussões contidas nesta dissertação não se findam aqui, mas já demonstram que discussões acerca das variações formais e conceituais, bem como sobre a possibilidade de harmonização e sistematização das utilizações terminológicas, merecem maior atenção dos pesquisadores/professores da área, haja vista que, apesar de naturais, essas variações propiciam imprecisões terminológicas que, como tal, dificultam a comunicação de conhecimentos produzidos em cada uma das subáreas do PLNM. Ademais, esta pesquisa indica que as discussões sobre a terminologia designativa da área de PLNM não devem se findar apenas dos debates teóricos, mas devem propor soluções práticas para a problemática terminológica da área.

A utilização da proposta de harmonização terminológica desenvolvia ao longo desta pesquisa, embora seja uma proposta inicial, é profícua, pois possibilita a precisão na articulação de conceitos específicos e satisfatoriamente delimitados nesta pesquisa. Outrossim, ela possibilita a simplificação de explicações longas e, por vezes, redundantes, como, por exemplo: (i) área de ensino da língua portuguesa para descendentes de famílias lusófonas emigradas do Brasil – que poderia ser resumido como apenas PLH; (ii) língua portuguesa para estrangeiros e para brasileiros, que não possuem o português como língua materna ou primeira língua, em contextos de imersão e não imersão linguística – podendo ser resumido apenas pela UFE PLNM; (iii) língua portuguesa para alunos estrangeiros que estão no Brasil e cuja língua materna não é o português – podendo ser resumido pela utilização da UFE PL2, e assim por diante.

Em longo prazo, é possível que a harmonização da terminologia designativa de área, subáreas e conceitos-base do PLNM contribua para uma especificação mais precisa, sob o prisma terminológico-conceitual, na articulação de palavras-chave, o que, por conseguinte, resultaria em buscas mais específicas e produtivas em repositórios como a BDTD ou o RCAAP. Isso porque, por exemplo, se utilizarmos como nóculo de busca “língua estrangeira” na BDTD, obtemos como resultado trabalhos completamente divergentes entre si, que inclusive, segundo nossa proposta de harmonização terminológica, não se inseririam no conceito LE, situação que

torna buscas específicas como a desse exemplo improdutivas. Portanto, a sistematização da terminologia designativa da área e subáreas do PLNM, bem como de seus conceitos-base, seria profícua para uma melhor veiculação da temática trabalhada em cada publicação, ao passo que as buscas por palavras-chave retornariam resultados mais específicos e compatíveis com as intenções dos consulentes.

Dentre as limitações da pesquisa, temos as seguintes:

- (i) O *corpus* de amostragem analisado foi relativamente pequeno em extensão, devido às limitações de tempo para a finalização da pesquisa. É provável que se tivéssemos analisado uma parcela mais abrangente do *corpus*, ou mesmo o *corpus* de forma integral, poderíamos ter identificado outras potenciais subáreas, como, por exemplo, Português para Fins Específicos. Ademais, se tivéssemos analisado uma parcela mais abrangente do *corpus* ou o *corpus* de forma integral, teríamos uma base mais completa para realizar a identificação das variações e as discussões que embasaram esta proposta de harmonização terminológica. Apesar de esta ser uma das limitações desta pesquisa, ela é um dos possíveis encaminhamentos futuros da pesquisa.
- (ii) Não foi possível incorporar em nossa proposta de harmonização terminológica algumas variações conceituais identificadas ao longo das análises realizadas nesta pesquisa, por serem excludentes em termos conceituais e, portanto, por não possibilitarem transferência ou formação de equivalência com os demais conceitos focalizados. Uma possível forma de incorporar essas variações conceituais, privilegiando a precisão e a monorreferencialidade, seria a concepção de novas UFEs para veicularem especificamente essas variações, dessa forma, elas deixariam de ser variações e passariam a ser conceitos distintos e veiculados por UFEs também distintas. A concepção de novas UFEs para designação de conceitos em relações conceituais excludentes, veiculados pela mesma UFE, não foi realizada nesta pesquisa, contudo, esse é mais um dos possíveis encaminhamentos futuros.

No que tange aos possíveis encaminhamentos desta pesquisa, temos os seguintes:

- (i) Replicação dos procedimentos metodológicos realizados no escopo desta pesquisa, não necessariamente objetivando a redução de casos de sinonímia, homonímia, polissemia e variação, mas, por exemplo, para basear a produção de uma obra

terminográfica que busque veicular toda a variação conceitual das UFEs analisadas nesta pesquisa. Nesse caso, cada variação conceitual excludente de determinada UFE, ou seja, cada variação que não permite a formação de equivalências, poderia figurar como uma acepção na entrada reservada a essa UFE específica.

- (ii) Replicação parcial dos procedimentos metodológicos realizados no processo de planejamento e compilação do *corpus* de estudo desta pesquisa, tendo em vista mapear as variações terminológicas sob o prisma diatópico. Dessa forma, seria possível mapear as UFEs/conceitos mais utilizados em diferentes regiões dentro de um mesmo país ou em diferentes países, como Brasil e Portugal, por exemplo. Para que isso fosse feito de forma mais célere e produtiva, os códigos atribuídos aos arquivos teriam que ser reformulados.
- (iii) É possível replicar parcialmente os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa para empreender uma análise da variação formal e conceitual da terminologia designativa da área, subáreas e conceitos-base do PLNM em termos diacrônicos. Para esse fim, seria necessária a expansão do intervalo de tempo das publicações do *corpus*, bem como a compilação de obras não disponíveis *on-line*, haja vista que grande parte das produções publicadas no início da exploração científica da área não estão disponíveis na *internet*.
- (iv) Por fim, também é possível que os procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa sejam replicados em pesquisas futuras, com outros *corpora* de estudo, com o intuito de verificar se as UFEs e conceitos discutidos e harmonizados nesta pesquisa são concebidos, variam e se comportam da mesma forma nas produções voltadas à pesquisa e ao ensino-aprendizagem de outras línguas que não a portuguesa.

À guisa de conclusão, esperamos que esta pesquisa contribua para discussões mais aprofundadas e, principalmente, para propostas de ordem prática voltadas à precisão e otimização das utilizações terminológicas no escopo do PLNM, em especial no que se refere às UFEs designativas de área/subáreas e de conceitos subjacentes à concepção e à delimitação da área e de suas subáreas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A implantação do PLE nas instituições. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 77-81. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.
- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT):** uma aplicação. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.
- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos; CORREIA, Margarita. Terminologia e *corpus*: relações, métodos e recursos. *In*: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; VALE, Oto Araújo (org.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 67-94.
- ALUÍSIO, Sandra Maria; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. O que é e como se constrói um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários *corpora* para pesquisa linguística. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 156-178. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6002>. Acesso em: 27 maio 2020.
- AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 11-18. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_9aeb1cd15ab547df801c509e7978e193.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_9aeb1cd15ab547df801c509e7978e193.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.
- AMADO, Rosane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 86-97. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.
- ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de. Alunos estrangeiros na escola pública do Distrito Federal: um retrato de novos desafios. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 59-74. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.
- BALBONI, Paolo E. **Nozionario di glottodidattica**. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.
- BARBOSA, Cibele Nascimento *et al.* **Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Manual do Professor. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2015.
- BARROS, Webert Cavalcanti; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Marcas enunciativas em produções escritas em PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 28-41. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

BATISTA, Marcos dos Reis. Desestrangeirização em português como língua segunda: o caso de estudantes alemães e italianos. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 42-60. 2011.

Disponível em:

[https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

BATISTA, Marília Carvalho; LÁSCAR ALARCÓN, Yeris Gerardo. Especificidades do ensino de PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 66-76. 2012. Disponível em:

[https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

BECKHAUSER, Alex Sandro. A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 784-802. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-2>.

BERBER SARDINHA, Tony. Computador, *corpus* e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson Jose. (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000a. p. 47-75.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, Tony. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367. 2000b. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/delta/article/viewFile/39903/26975>. Acesso em: 27 maio 2020.

BERBER SARDINHA, Tony. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BEVILACQUA, Cleci Regina. Por que e para que a Linguística de *Corpus* na Terminologia. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; BEVILACQUA, Cleci Regina (org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 11-27.

BIBER, Douglas. Representativeness in corpus design. **Literary and Linguistic Computing**, Oxford, v. 8, n. 4, p. 243-257. 1993.

BIBER, Douglas. Representatividade em planejamento de *corpus*. Tradução de Paula Marcolin. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, v. 1, n. 30, p. 11-45. 2012.

BIZON, Ana Cecília Cossi; PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Estação Brasil**: português para estrangeiros. 2. ed. Campinas: Átomo, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Refúgio em números**. 3. ed. Brasília, DF: CONARE, 2018a. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Sistema de refúgio brasileiro**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: CONARE, 2016a. Disponível em:

[https://obs.org.br/refugiados/download/129\\_58285b26624273b45146553ce945954a](https://obs.org.br/refugiados/download/129_58285b26624273b45146553ce945954a). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Estimativas populacionais das comunidades: estimativas populacionais das comunidades brasileiras no mundo – 2015**. Brasília, DF: MRE, 2016b. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Rede Brasil Cultural**. Brasília, DF: MRE, [2018b]. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Rede Brasil Cultural**. Brasília, DF: MRE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/difusao-da-lingua-portuguesa/rede-brasil-cultural>. Acesso em: 4 fev. 2021.

CABRÉ, María Teresa *et al.* La terminología hoy: replanteamiento o diversificación. **Organon**, Porto Alegre, v. 12, n. 26. 1998. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29557>.

CABRÉ, María Teresa. **Terminology: theory, methods and applications**. Edição de Juan Carlos Sager. Tradução de Janet Ann DeCesaris. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1075/tlrp.1>.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 192-218.

CASTRO NETO, Francisco Tomé de. *et al.* As línguas do ABC: o antes e o depois do Mercosul na história do ensino de PLE na Argentina e no Chile e de ELE no Brasil. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 94-109. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

CESTARI, Mariana Jafet; GRILLO, Angela Teodoro. O ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados como política pública. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 19-30. 2018. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. **Organon**, Porto Alegre, v. 12, n. 26. 1998. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29558>.

COCHRAN, William G. **Sampling Techniques**. 3. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 1977.

CORREA, Leda Pires; SANTANA, Sergio Ricardo Lima de. O status da variedade brasileira do português no Mercosul: delineamento de uma pesquisa em curso. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 11-18. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

DIAS, Ana; FROTA, Silvia. **Nota 10**: português do Brasil. Lisboa: Lidel, 2015.

DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. (org.). **Anais do X Encontro de Linguística de Corpus**: aspectos metodológicos dos estudos de corpora. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

FABRÍCIO, Branca Falabella. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 144-168.

FAULSTICH, Enilde. Planificação lingüística e problemas de normalização. **Alfa**, São Paulo, v. 42, n. esp., p. 247-268. 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4054/3718>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento; RAMOS, Vera Lúcia. **Muito prazer**: fale o português do Brasil. Barueri: DISAL, 2008.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Material para o ensino de português para falantes de Espanhol no contexto universitário. **Dominios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 910-939. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-8>.

FIRTH, John Rupert. **Papers in Linguistics**: 1934-1951. Oxford: Oxford University Press, 1957.

GALINSKI, Christian; BUDIN, Gerhard. Introducción. In: WÜSTER, Eugen. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Tradução de Anne-Cécile Nokerman. Barcelona: IULA, 1998. p. 15-17.

GROSSO, Maria José dos Reis; MOUTINHO, Ricardo. Mudança de atitude dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem do português (PLE). **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 3, n. 2. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. Interfaces japonês-português: implicações históricas para o atual panorama de ensino de PLE na terra do sol nascente. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 46-53. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_9aeb1cd15ab547df801c509e7978e193.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_9aeb1cd15ab547df801c509e7978e193.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

JAIN, R. B. Sampling method in legal research. **Journal of the Indian Law Institute**, New Delhi, v. 24, n. 2, p. 678-691. 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43952231>. Acesso em: 30 nov. 2020.

JATOBÁ, Júlio Reis. Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LEs e do PLE na China. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 55-72. 2015. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

JATOBÁ, Júlio Reis. Práticas na feira de Cantão e suas interfaces no ensino/aprendizagem de PLE de alunos da GDUFS. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 2. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

KEATING, Maria Clara; SOLOVOVA, Olga; BARRADAS, Olga. Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 219-248.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Emma Eberlein O. F. *et al.* **Novo Avenida Brasil 1**: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2008.

LIMA, Emma Eberlein O. F. *et al.* **Novo Avenida Brasil 3**: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2013.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad. **Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2000.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad. **Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 2005.

LISBOA, Joel Victor Reis. Reflexões iniciais sobre a terminologia designativa de área e subáreas do Português para Falantes de Outras Línguas: um estudo exploratório. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 283-311. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex9-v5n2a2020-5>.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. **Revista**



**SIPLE**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 31-56. 2018. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

MACIEL, Anna Maria Becker. Terminologia e *corpus*. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; BEVILACQUA, Cleci Regina (org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 29-45.

MACIEL, Anna Maria Becker; MARRA, Danilo Nogueira; SILVEIRA, Diônifer Alan da. Base *Legis*: site de um *corpus* multilíngüe da linguagem legal. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; VALE, Oto Araújo. (org.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 193-215.

MALAGUTI, Simone. Bilinguismo e o aprendizado do português no exterior: vantagens, desvantagens e mitos. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 40-47. 2015. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

MATIAS, Richard Brunel. Desafios e progressos da e na formação de professores de PLE na Universidade Nacional de Córdoba. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 27-36. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

McCARTHY, Michael; O'Keeffe, Anne. Historical perspective: what are corpora and how have they evolved? In: O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael. (ed.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. Abingdon: Routledge, 2010. p. 3-13.

McENERY, Tony; WILSON, Andrew. **Corpus linguistics**: an introduction. 2. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 101-119.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 18-52.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014\\_liv\\_rsmplantin.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf). Acesso em: 3 nov. 2020.

MONTENEGRO, Helena Mateus; COOK, Carla Silva. **Português língua estrangeira (níveis A1 e A2):** exercícios gramaticais. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2009.

MOUTINHO, Ricardo; MARTINS, Custódio Cavaco; NUNES, Mário Pinharanda. O ensino do português para fins jurídicos em Macau. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 113-129. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

NAVARRO, Sandra. *Corpora* e variantes culturais: um estudo de caso da hotelaria. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; BEVILACQUA, Cleci Regina (org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 195-213.

NEVES, Elisa Sobé. Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilíngue (português/inglês). **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 75-85. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael. (ed.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. Abingdon: Routledge, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203856949>.

O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **From corpus to classroom: language use and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, Carla *et al.* **Aprender português 1: curso inicial de língua portuguesa para estrangeiros**. Lisboa: Texto Editores, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 53-73.

OLIVEIRA, Jaqueline Feitosa de *et al.* **Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados**. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015.

OLIVEIRA, Leandro Henrique Mendonça de; MÜLLER, Alexandra Feldekircher. A Terminologia e a utilização de ferramentas computacionais de análise de *corpus*. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; BEVILACQUA, Cleci Regina (org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 47-61.

OLIVEIRA, Leilane Moraes; FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva. Não perenidade como característica do Programa de Leitorado brasileiro. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1-28. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/52229/29638>. Acesso em: 29 set. 2020.

PEREIRA, Giselda Fernanda. Uma reflexão sobre o ensino de português como língua de acolhimento em contexto informal numa pedagogia interculturalista. **Revista SIPLE**,

Brasília, v. 6, n. 1, p. 57-66. 2018. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

PINTO, Paulo Feytor. Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 48-54. 2015. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

PONCE, Maria Harumi de; BURIM, Silvia Andrade; FLORISSI, Susanna. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português para estrangeiros**. 4. ed. São Paulo: SBS, 2009.

PONCE, Maria Harumi *et al.* **Fale português: português do Brasil para estrangeiros**. São Paulo: HUB, 2016.

RAMEZAN, Christopher A.; WARNER, Timothy A.; MAXWELL, Aaron E. Evaluation of sampling and cross-validation tuning strategies for regional-scale machine learning classification. **Remote Sens.**, Basel, v. 11, n. 2, p. 1-21. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/rs11020185>.

REBECHI, Rozane Rodrigues. A Linguística de *Corpus* como metodologia para a compilação de um glossário de termos da culinária típica brasileira. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; BEVILACQUA, Cleci Regina (org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 173-194.

RETO, Luís Antero; MACHADO, Fernando Luís; ESPERANÇA, José Paulo. **Novo atlas da língua portuguesa**. Lisboa: INCM, 2016.

REY, Alain. **Essays on Terminology**. Tradução e edição de Juan Carlos Sager. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.9>.

SÁNCHEZ, Aquilino. Definición e historia de los corpus. In: SÁNCHEZ, Aquilino *et al.* (org.). **CUMBRE: corpus lingüístico del español contemporáneo**. Madrid: SGEL, 1995. p. 7-24.

SANTOS, Daisy Cordeiro dos. Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 803-838. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-3>.

SANTOS, Diana. Corporizando algumas questões. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; VALE, Oto Araújo. (org.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 41-66.

SANTOS, Marcelo Sousa; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 102-118. 2011. Disponível

em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Língua de acolhimento: uma experiência no Brasil. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 11-18. 2018. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MENDEL, Kaiane. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1091-1122. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-15>.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools Manual**. Stroud: Lexical Analysis Software Ltd., 2015. Disponível em: <https://lexically.net/downloads/version6/wordsmith6.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools version 6**. Stroud: Lexical Analysis Software, 2012. Disponível em: <https://www.lexically.net/wordsmith/downloads/>. Acesso em: 9 set. 2020.

SILVA, Antônio Márcio da. O ensino de português como língua adicional: especificidades e prática do contexto universitário inglês. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 53-64. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

SINCLAIR, John. Corpus and Text: basic principles. *In*: WYNNE, Martin. (ed.). **Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice**. Oxford: AHDS, 2005. p. 1-16.

SINCLAIR, John. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, Ana; BARRADAS, Olga. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 13-27. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUZA, Rômulo Francisco de. A estruturação do curso de português língua de acolhimento do Centro Zanmi: realidades, perspectivas e desafios. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 95-107. 2018. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. **O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português**. Barueri: Disal, 2013.

TEIXEIRA, Elisa Duarte. **A Lingüística de Corpus a serviço do tradutor**: proposta de um dicionário de Culinária voltado para a produção textual. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.8.2008.tde-16022009-141747>.

TURAZZA, Jeni Silva; BUTTI, Cassiano. Ensino-aprendizagem de PLE para crianças e jovens chineses: proposta de capacitação docente. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 43-58. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

UFRGS. **Celpe-Bras**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 10 fev. 2020.

UNITED NATIONS. High Commissioner for Refugees. **Global trends: forced displacement in 2017**. Geneva: UNHCR, 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VIEIRA, Maria Eta. Ensino de português LE/SL em comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 98-112. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

WEISS, Denise Barros *et al.* **Português para estrangeiros**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

WEISS, Denise Barros. **Português para estrangeiros I - curso básico**: material para as aulas. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

WEISS, Denise Barros. **Português para estrangeiros I - curso básico**: material para as aulas. Juiz de Fora: UFJF, 2015a.

WEISS, Denise Barros. **Português para estrangeiros II - curso intermediário**: material para as aulas. Juiz de Fora: UFJF, 2015b.

WÜSTER, Eugen. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Tradução de Anne-Cécile Nokerman. Barcelona: IULA, 1998.

ZHANG, Weiqi. Uso de recursos eletrônicos no ensino de PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 2. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

## REFERÊNCIAS DO CORPUS DE AMOSTRAGEM

AGUIAR, André Luiz Ramalho *et al.* Projeto de extensão língua portuguesa para a UNILA. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 10, n. 16, p. 55-61. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2013v10n16p55>.

ALBUQUERQUE, Fleide Daniel Santos de; CAVALCANTE, Ana Luíza de Andrade. Introdução ao ensino/aprendizagem de português língua não materna e possíveis caminhos para a formação docente. *In: Simpósio SIPLE 2018*, 1., 2018, Natal. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2018. p. 25.

ALFAIATE, Ana Cristina Pires. **O diálogo intercultural através da arte na aula de PLN**: a azulejaria portuguesa no ensino de português a estrangeiros. 2018. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Nairóbi, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8537>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ALMEIDA, Laura Camila Braz de. Aprendizagem de leitura em PLE/PL2. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 65-76. 2010. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_73a7d5c106ce4a7085006b95ebef7fd6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_73a7d5c106ce4a7085006b95ebef7fd6.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

AMADO, Rosane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 86-97. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

AMADO, Rosane de Sá. Português língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas. *In: Simpósio SIPLE 2017*, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 117.

AMORIM, Maria Aparecida Cesar. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos**: os elementos conectores conjuntivos. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.4976>.

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de; SANTOS, Percília Lopes Cassemiro dos. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 37-60. 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.876>.

ANDRÉ, Carlos Ascenso. Uma política para a língua portuguesa: a China é só um exemplo. *In: QIAORONG, Yan; ALBUQUERQUE, Fleide Daniel (org.). O ensino do português na China*: parâmetros e perspectivas. Natal: EDUFRN, 2019. p. 53-86.

ANTUNES, Maria de Fátima Carvalho da Silva. **A leitura em português língua segunda/língua estrangeira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda e

Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/20385>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. O exame Celpe-Bras como política *gatekeeping* para a naturalização no Brasil. **Muiraquitã**, Rio Branco, v. 7, n. 2, p. 10-22. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29327/212070.7.2-2>.

ARAÚJO, Monique Leite. **Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais**: modelos para o ensino de línguas. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15755>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ARAÚJO, Peterson Martins Alves. Desatando o “nó” da aprendizagem do brasileiro através do cordel. *In*: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 74.

BASTOS, Elizandra de Lima Silva; MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos: desafios e caminhos na formação inicial de professores. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 81

BEHLE, Nanashara Fagundes; IBANOS, Ana Maria T. Expressões do português brasileiro com o verbo cair: uma abordagem semântico-pragmática para o ensino de língua adicional. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 163-174. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2016.2.25003>.

BENTO, Nanci Araújo. Experiências didático-pedagógicas no ensino de LP para surdos. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos ...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 23.

BERWIG, Carla Anéte. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/33092>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BESSA, Mariana de Camargo. **“Somos estrangeiros e isso marca a diferença”**: olhares sobre cultura em uma sala de aula de PLE. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5460>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BI, Meng Yin. Imigração chinesa em São Paulo e o seu português falado. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 166-187. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-10>.

BIDARRA, Helena Isabel Abrantes. **Ensino de preposições em regência verbal a aprendentes de PLE da University College Cork**. 2018. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/81901>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BLACK, Carla Marisa Faria. **Proposta de um dicionário virtual do português de angola como ferramenta de análise vocabular de textos literários angolanos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, [s.l.], 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/4396>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BOLACIO FILHO, Ebal Sant’Anna. **As diversas formas do pronome interrogativo que: (O) que ((é) (que)) se deve ensinar ao aprendiz de português PL2/E?**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.10693>.

BOLÉO, Ana Maria Mendonça Santos de Paiva. **A importância da formação intercultural para a docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a adultos, em contexto de ensino superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, [s.l.], 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7729>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BORGES, Rúbia Araújo; MUNIZ, Kassandra da Silva. Português como língua de acolhimento: uma proposta para deslocar o ensino de língua portuguesa para alunos surdos. *In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 12., 2019, Vitória. Caderno de Resumos...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. p. 101. Disponível em: [https://app.associattec.com.br/upload/organizacao\\_000000000000148/froala/0108202019251982a5460a-d0fa-4388-bddc-947c5ec49fda.pdf](https://app.associattec.com.br/upload/organizacao_000000000000148/froala/0108202019251982a5460a-d0fa-4388-bddc-947c5ec49fda.pdf).

BORUCHOWSKI, Ivian Destro; LICO, Ana Lúcia. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil**. Miami: Consulado-Geral do Brasil em Miami/MUST University, 2016.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. **“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi; MELO-PFEIFER, Sílvia. Manutenção da língua de herança e letramento: um estudo exploratório de dois *websites* nos EUA. *In: CARVALHINHOS, Patricia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (org.). A casa, o sapo e o baú: português como língua de herança*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 35-50.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi; NEGRI, Marcia Fanti; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. O uso de vídeos de youtubers brasileiros como recurso didático-pedagógico em PLA: problematizações e projeções para a produção de material didático. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-13. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33208>.



BRANDÃO, Renato Silva de Noronha. **Ser japonês ou falar português?** Aspectos socioculturais, cognitivos e pragmáticos do ensino de português como segunda língua no Japão. 2019. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, [s.l.], 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9972>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BUDIMAN, Arif. **Ensino do português como língua estrangeira na Universidade de Indonésia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/4807>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BULLA, Gabriela da Silva; HILGERT, Ananda Vargas; BULEGON, Mariana. Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11806>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CABABE, Bruna Soares. **Aprendizagem-desenvolvimento de Português como Língua Adicional**: multimodalidade, multiculturalidade e perguntas argumentativas. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13679>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n256/2176-6681-rbeped-100-256-578.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CALVO CAPILLA, María Carolina. **Espanhol e português em contato**: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3274>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CÂNDIDO, Marcela Dezotti. **Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras**: as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores-interlocutores. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269557>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CARIELLO, Beatriz. Você fala inglês? Eu falo português. *In*: MELO-PFEIFER, Sílvia; SILVA, Gláucia, V. (org.). **Vidas de professores de português língua de herança**. Santarém: IPSantarém, 2019. p. 35-39.

CARVALHO, Francisco Deivison Sousa. **Procurando o fim do arco-íris: elaboração de um material didático para o ensino de línguas próximas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10703>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CARVALHO, Gislene Lima. O ensino de língua portuguesa como segunda língua em Guiné-Bissau. *In: Simpósio SIPLE 2018, 1., 2018, Natal. Caderno de Resumos...* Londrina: SIPLE, 2018. p. 84.

CARVALHO, Laura Maria Mendes de. **Representações da língua portuguesa por falantes não nativos.** 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/36324>. Acesso em: 8 fev. 2021.

COBBS, Letícia. **O ensino de português como língua estrangeira nos EUA: a oralidade na perspectiva do aluno.** 2017. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/26142>. Acesso em: 8 fev. 2021.

COELHO, Rafaela Pascoal. **Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3353541](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3353541). Acesso em: 8 fev. 2021.

COMÉ, Angelina Paulino; FERRETE, Josefina Marília Rodrigues Caetano; NHAZILO, Tomásia Alcía Mataruca. O desenvolvimento da intercompreensão nas escolas moçambicanas: uma reflexão sobre a comunicação intercultural e multilingue. *In: Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa, 4., 2018, Aveiro. Livro de Resumos...* Aveiro: UA Editora, 2018. p. 39. Disponível em: [http://mares4.web.ua.pt/wp-content/uploads/2018/05/Mares4\\_2018\\_LivroResumos.pdf](http://mares4.web.ua.pt/wp-content/uploads/2018/05/Mares4_2018_LivroResumos.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

CONRADO, Rosana Salvini. Celpe-Bras: um gênero identitário. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 48-59. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

CONRADO, Rosana Salvini. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2013.tde-11042013-094846>.

CORRÊA, Lêda Pires. Variações léxicas do português brasileiro e do português europeu: contributo para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira/adicional. *In:*

Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 59.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: reflexões sobre um curso piloto na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 98.

COSTA, Augusto da Silva. O espaço da sistematização gramatical na busca da competência interacional. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 35.

CRISPIM, Maria de Lourdes; MADEIRA, Ana Maria. Oneness: um curso de português online. *In*: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 1., 2008, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008. [s.p.].

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Língua de herança: estratégias na aquisição da língua dos pais. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 19-28. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_9aeb1cd15ab547df801c509e7978e193.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_9aeb1cd15ab547df801c509e7978e193.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret *et al.* A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-184. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000100010>.

DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana Coeli Costa; BRENNER, Ana Karina. “É um problema de todo mundo”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 3226-3240. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n3p3226>.

DIAS, Ana Paula. Língua, cultura, aprendizagem: contributos para uma abordagem intercultural ao ensino de Português Língua Estrangeira em Macau. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 2, [s.p.]. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_fc1b2d9a7f474c90a8b13d1e43211b3b.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

DITTMAYER, Thalita Vasconcelos de Sá Moura. **A imigração luso-brasileira na Alemanha**: a mediação intercultural no ensino de português língua estrangeira enquanto estratégia de integração social. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Aberta, [s.l.], 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/4442>. Acesso em: 8 fev. 2021.

DUTRA, Anelise Fonseca. A união da teoria e prática na formação do professor colaborativo. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto

Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 34.

DUTRA, Luísa Maria Gonçalves. **Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2: telecolaboração e podcast, que valências?** 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3667>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ERNESTO, Nelson Maurício; CHIPARA, Margret; NHATUVE, Diocleciano. Estratégias de marcação do género por aprendentes do português como língua estrangeira. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 20, n. 2, p. 87-110. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v20i2.45828>.

ESCARPINETE, Mariana Lins; TRINDADE, Mônica Mano. A importância do conhecimento lexical construído culturalmente nas solicitações de produção textual escrita do exame Celpe-Bras. *In: Jornada Nacional do GELNE*, 25., 2014, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. [s.p.]. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/343.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FARIA, Elaine Risques. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: foco nos elementos provocadores na interação face a face do exame Celpe-Bras.** 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8840>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FELIPE, Camila Vieira. **Subsídios para a formação do professor avaliador de produções textuais do exame Celpe-Bras.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/95039>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERNANDES, Anabela dos Santos. **Interação intercultural telecolaborativa em português língua não materna.** 2013. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/13173>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FERNANDES, Maria da Graça Gomes. Culturas e seus impactos na motivação para a aprendizagem do português por alunos chineses. *In: Simpósio SIPLE 2017*, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 72.

FIGUEIREDO, Sandra; SILVA, Carlos Fernandes da. Programa de intervenção em contexto educativo: dispositivo electrónico de avaliação da descodificação fonética de aprendentes de Português Língua Segunda. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 1, p. 113-136. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3018>.

FILARDI, Silmara. **A linguagem na construção das representações de cultura brasileira e do brasileiro em aulas particulares e individuais de português como língua estrangeira.**

2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/838>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FONSECA, Maria do Céu. Norma e variação na memória gramatical do Português como Língua Não Materna (1662-1910). *In*: FERREIRA, António Manuel; BRASETE, Maria Fernanda (org.). **Pelos mares da língua portuguesa**. 2. ed. Aveiro: UA Editora, 2015. p. 459-469.

FORTES, Melissa Santos. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/26736>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FRANTZ, Amanda Kohlrausch. **Estudos em Linguística Contrastiva (LC): uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações presentes no Portal Capes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18746>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000081495>. Acesso em: 8 fev. 2021.

GAROFALO, Simone. **Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão on-line no contexto do PEC-G**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9PMMWC>. Acesso em: 8 fev. 2021.

GOMES, Lianna; MATOS, Isabel Aires de; MELÃO, Dulce. Aquisição/aprendizagem de português língua não materna: um estudo de caso múltiplo. *In*: Olhares Sobre a Educação, 7., 2019, Viseu. **Livro de Atas...** Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, 2019. p. 20-30.

Disponível em:

[https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6141/1/Artigo\\_Atás\\_Olhares\\_Gomes\\_Matos%26Mel%c3%a3o.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6141/1/Artigo_Atás_Olhares_Gomes_Matos%26Mel%c3%a3o.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

GOMES, Simone do Carmo; SANGUINETTI, Silvana Costa. Ensino do português no mundo diplomático. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 73.

GONÇALVES, Rejane Queiroz. A criação de oficinas de literatura para alunos de PLE. *In*: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 57.

GONDIM, Ana Angélica Lima; SILVA, Meire Celedonio. Concepções de (ensino de) gramática reveladas no agir professoral. *In: Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas*, 6., 2019, Lisboa. **Livro de Resumos...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2019. p. 11.

GU, Wenjun; MADEIRA, Ana. Pronomes clíticos na aprendizagem da língua portuguesa como LE: um estudo empírico sobre a sua produção por falantes de chinês. *In: Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa*, 4., 2018, Aveiro. **Livro de Resumos...** Aveiro: UA Editora, 2018. p. 127. Disponível em: [http://mares4.web.ua.pt/wp-content/uploads/2018/05/Mares4\\_2018\\_LivroResumos.pdf](http://mares4.web.ua.pt/wp-content/uploads/2018/05/Mares4_2018_LivroResumos.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

GUSMÃO, Camila Alves. **As representações culturais do Brasil no ensino/aprendizagem de Português L2: um diálogo com a abordagem intercultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26690>. Acesso em: 8 fev. 2021.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Ortografia, língua e ensino: o caso de Macau. *In: QIAORONG, Yan; ALBUQUERQUE, Fleide Daniel (org.). O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*. Natal: EDUFRN, 2019. p. 290-308.

HUAN, Lian. **Teoria e aplicação da língua portuguesa na categoria de negócios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/19627>. Acesso em: 8 fev. 2021.

JATOBÁ, Julio Reis. Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LEs e do PLE na China. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 55-72. 2015. Disponível em: [https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0\\_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf](https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_02a55192d0fd48fb84677c235e0b3a37.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

JENSEN, John B. A problemática das variações sociolingüísticas no ensino do português como língua estrangeira (PLE). **Revista de Letras**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 9-12. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2211/1679>. Acesso em: 9 fev. 2021.

JESUS, Dália Maria André. **Produção e reconhecimento de substantivos abstractos deadjectivais em Português L2**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/15191>. Acesso em: 8 fev. 2021.

JESUS, Daniel Filipe da Silva de. **A realidade sociocultural nos manuais de português língua estrangeira: o caso da representação da família**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/30336>. Acesso em: 9 fev. 2021.

JORGE, Onélia Severino. Experiências biográficas: como cheguei ao EPE? Como vejo este ensino? Quais os desafios e as alegrias?. *In*: MELO-PFEIFER, Sílvia; SILVA, Gláucia, V. (org.). **Vidas de professores de português língua de herança**. Santarém: IPSantarém, 2019. p. 93-97.

KATH, Rosane Margareth; PEDRETTI, Fernando dos Santos. Em busca de um ensino comunicativo do subjuntivo: reflexões sobre a teoria de Raquel Ramallete. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 71.

LEAL, Marcelino; SANCHES, Isabel. Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 1, p. 143-158. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a10.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

LEITE, Joana Mafalda Pires. **Potencialidades didáticas do recurso a canções “literárias” para o ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna**. 2019. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/63906>. Acesso em: 8 fev. 2021.

LEMOS, Deise Dulce Barreto de; MEYER, Rosa Marina de Brito. Diálogos interculturais: o carnaval brasileiro sob perspectiva do estudante de português como segunda língua para estrangeiros. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2019a. p. 64.

LEMOS, Deise Dulce Barreto de; MEYER, Rosa Marina de Brito. Diálogos interculturais: o carnaval brasileiro sob perspectiva do estudante de português como segunda língua para estrangeiros. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Anais...** Manaus: SIPLE, 2019b. p. 33-46

LEROY, Henrique Rodrigues; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Ensino de português para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor. *In*: Congresso da SIPLE 2011, 1., 2011, Assunção. **Anais...** Salvador: SIPLE, 2013. p. 47-66.

LEURQUIN, Eulália; GONDIM, Ana Angélica Lima; SILVA, Meire Celedônio da. O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna. *In*: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália; COELHO, Maria da Conceição (org.). **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 17-43.

LIMA, Ana Patrícia Faustino. **Português Língua não Materna e escolarização em Portugal**: situação e perspectivas (exemplo de prática pedagógica). 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/8723>. Acesso em: 8 fev. 2021.

LIRA, Camila; GOMES, Juliana Azevedo. Análise de materiais didáticos para o ensino de POLH: uma perspectiva integradora. *In*: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 67.

MACIEL, Danielle. **Os atos de fala de pedidos em português do Brasil e em alemão**: um estudo interacional contrastivo. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3840>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MADEIRA, Ana. Contributos da investigação em aquisição de segunda língua para o ensino do português a diferentes públicos. *In*: Simpósio SIPLE 2018, 1., 2018, Natal. **Anais...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 101-125.

MALONE, Beatriz Teixeira. A minha vida de professora de PLH nos Estados Unidos. *In*: MELO-PFEIFER, Sílvia; SILVA, Gláucia, V. (org.). **Vidas de professores de português língua de herança**. Santarém: IPSantarém, 2019. p. 119-127.

MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; MELLO, Tamara. O cortiço para neoleitores: projeto de ensino integrado de português como língua adicional e literatura brasileira no PPE-UFRGS. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 73.

MARÇALO, Maria João; SANTANCHÈ, Cecília. A criação do contexto para o ensino do PLNM. *In*: Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa, 4., 2018, Aveiro. **Livro de Resumos...** Aveiro: UA Editora, 2018. p. 103. Disponível em: [http://mares4.web.ua.pt/wp-content/uploads/2018/05/Mares4\\_2018\\_LivroResumos.pdf](http://mares4.web.ua.pt/wp-content/uploads/2018/05/Mares4_2018_LivroResumos.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

MARTINHO, Ana Maria. Didatização de conteúdos culturais para promoção da interculturalidade na aula de PLE. *In*: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 32.

MAZONI, Lilian Moreira Ayres de Souza. **O ensino de português para os Kadiwéu**: realidade, desafios e estratégias para professores indígenas. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-14022020-164519>.

MEISNITZER, Benjamin. O português como língua pluricêntrica como desafio para didática do Português como Língua Estrangeiras. *In*: Congresso Alemão de Lusitanistas, 12., 2017, Mogúncia. **Programa...** Mogúncia: Zentraldruckerei JGU, 2017. p. 135. Disponível em:



[http://lusitanistenverband.de/wp-content/uploads/sites/9/Tagungsreader\\_Entwurf\\_080917\\_final.pdf](http://lusitanistenverband.de/wp-content/uploads/sites/9/Tagungsreader_Entwurf_080917_final.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

MELÃO, Dulce. Português língua estrangeira no ensino superior: dar voz às vozes dos estudantes. *In*: Congresso Alemão de Lusitanistas, 12., 2017, Mogúncia. **Programa...** Mogúncia: Zentraldruckerei JGU, 2017. p. 135. Disponível em: [http://lusitanistenverband.de/wp-content/uploads/sites/9/Tagungsreader\\_Entwurf\\_080917\\_final.pdf](http://lusitanistenverband.de/wp-content/uploads/sites/9/Tagungsreader_Entwurf_080917_final.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de. **A representação sociocultural da mulher nas telerreportagens utilizadas no exame CELPE-Bras: quadros de uma realidade brasileira.** 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/7793>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MENAOUAR, Abdessamad. **Os manuais “Português XXI 1-2-3”:** seu uso no ensino universitário em Marrocos. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/20316>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060/5489>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MENDES, Edleise. Vidas em português: perspectivas culturais identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). **Platô**, Praia, v. 1, n. 2, 20-31. 2012. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/62885153/plato-vol-1-n-2-2012-a-lingua-portuguesa-nas-diasporas>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MENDES, Márcia Pereira de Almeida. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional:** experiências, crenças e identidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16442>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; ZAKIR, Maisa de Alcântara. Teletandem e ensino de PLE: reflexões de professores em formação inicial. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 71.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. *In*: FERREIRA, Luciane Corrêa *et al.* (org.). **Língua de acolhimento:** experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-39.

MODL, Fernanda de Castro; LEURQUIN, Eulália. Apontamentos sobre o trabalho com a gramática e(m) contexto de ensino-aprendizagem de português como língua como herança

(PLH). *In: Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas*, 6., 2019, Lisboa. **Livro de Resumos...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2019. p. 28.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Expressões relacionadas a crenças e superstições brasileiras em aulas de PLE. *In: Congresso Internacional da SIPLÉ*, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLÉ, 2019. p. 32.

MORAIS, Karen Caroline dos Santos; CORRÊA, Edith dos Santos. A cultura no ensino de português como língua estrangeira no contexto de imersão linguística. *In: Congresso Internacional da SIPLÉ*, 12., 2019, Manaus. **Anais...** Manaus: SIPLÉ, 2019. p. 7-20.

MOURA, Juliane de Souza Nunes de. O uso de crônicas no ensino de português como língua adicional. *In: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional*, 1., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 80-86. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/195630>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NAGASAWA, Ellen Yurika. **Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189525>. Acesso em: 8 fev. 2021.

NASCIMENTO, Marina de Paulo; SAMPAIO, Glauber Heitor. Ensino de PLE para surdo brasileiro: experiências das parcerias em um preparatório para proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 218-226. 2018.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Formação de professores para o ensino de PLE e PL2S. *In: Simpósio SIPLÉ 2018*, 1., 2018, Natal. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLÉ, 2018. p. 20.

NEVES, Liliane de Oliveira; VILELA, Ana Maria Nápoles; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. O tratamento do léxico no livro didático Terra Brasil. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 119-129. 2011. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_a26c03eab0e34f5b90ba220b9e1700dd.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

NOVA, Manuela Sofia Pereira Casa. **Formas de realização do pronome clítico em Português Europeu por falantes de herança luso-franceses**. 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/32989>. Acesso em: 8 fev. 2021.

NUNES, Ana Margarida Belém; ANTUNES, Francisco Pelicano. Percepções de estudantes universitários chineses sobre o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – Iniciantes. **Études romanes de Brno**, Brno, v. 41, n. 1, p. 197-215. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5817/ERB2020-1-13>.

OLIVEIRA, Ana Carolina Fontana de. Multiletramento com a utilização de memes na sala de PLE/PL2. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 43.

OLIVEIRA, Daniel Augusto de; WEISS, Denise Barros. As assimetrias interacionais em uma sala de aula de português para estrangeiros. *In*: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 12., 2019, Vitória. **Caderno de Resumos...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. p. 48. Disponível em:  
[https://app.associattec.com.br/upload/organizacao\\_000000000000148/froala/0108202019251982a5460a-d0fa-4388-bddc-947c5ec49fda.pdf](https://app.associattec.com.br/upload/organizacao_000000000000148/froala/0108202019251982a5460a-d0fa-4388-bddc-947c5ec49fda.pdf).

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. *In*: FERREIRA, Luciane Corrêa et al. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 63-82.

OLIVEIRA, Kátia Bernardon de. Didática de PLE para fins específicos e abordagem intercompreensiva em línguas neolatinas. *In*: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 38.

OLIVEIRA, Márcia Rejane de. Implantando PLAc em Caicó/RN: o ensino de língua portuguesa para refugiados venezuelanos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 5, n. 15, p. 576-585. 2019. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019515576585>.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa; MACHADO, Ana Elizabete Barreira. Expressões idiomáticas em textos jornalísticos: insumo para aulas de PLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 145-162. 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.912>.

OSÓRIO, Paulo. Português língua não materna, formação de professores e linguística histórica. *In*: Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas, 5., 2016, Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. p. 21-42.

OURIVES, Gabriela Ascensão Ramos. **A integração de alunos de português língua não materna no ensino secundário português**: contributos para uma educação intercultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/7307>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PALMA, Eliana. De boca em boca: a importância de uma abordagem pluricêntrica no ensino do PLE. *In*: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. **Anais...** Londrina: SIPLE, 2018. p. 100-104.

PERDIGÃO, Rute. Contacto entre línguas, a cultura crioula/caboverdiana na escrita em Português. **Saber & Educar**, Porto, v. 14, n. 1, p. 1-13. 2009. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.119>.

PERNA, Cristina Becker Lopes. PLE em contexto acadêmico. *In: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. Caderno de Resumos...* Londrina: SIPLE, 2019. p. 90.

PESSOA, Maria do Socorro. A LP que se transforma em PLE no Portal da Amazônia. *In: Simpósio SIPLE 2017, 1., 2017, Lisboa. Anais...* Londrina: SIPLE, 2018. p. 23-30.

PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos. A multimodalidade em materiais didáticos de PBLA para refugiados venezuelanos. *In: Encontro Internacional SDISCON, 2., 2019, Manaus. Anais...* Manaus: UEA Edições, 2019. p. 546-549. Disponível em: [https://96bb7e69-7a09-42f5-bdac-f59c4f9133d5.filesusr.com/ugd/520cd5\\_82411a6084f54d388d2f685df6688b87.pdf](https://96bb7e69-7a09-42f5-bdac-f59c4f9133d5.filesusr.com/ugd/520cd5_82411a6084f54d388d2f685df6688b87.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

PINHEIRO, Marilene Barbosa. **Por um dicionário eletrônico de pragmatemas do português brasileiro**: levantamento, descrição e categorização. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16221>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PIRES, Luís Tiago Alves. **O e-learning como instrumento de expansão do ensino do português língua estrangeira na China**. 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3756>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PLIÁSSOVA, Iana Vladímirovna. Comunicação intercultural e aquisição/aprendizagem do português: o exemplo dos imigrantes ucranianos. *In: Seminário Língua Portuguesa e Integração, 1., 2007, Aveiro. Actas...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 1-17.

REIS, Narjara Oliveira. **Unidades fraseológicas idiomáticas a dar com pau no livro didático “Panorama Brasil”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/172258>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Minha língua, muitas pátrias: pesquisa e ensino de português como língua não materna em perspectiva intercultural no âmbito do NUPPLES/UERJ. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 35-46. 2013. Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/25/Idioma25\\_a03.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/25/Idioma25_a03.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

ROCHA, Nildicéia Aparecida *et al.* Desafios e conflitos na formação de professores de português como língua adicional. *In: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. Livro de Resumos...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 69.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; ALTAMIRANO ROBLES, Ana María del Pilar. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 641-680. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.25.2.641-680>.

RODRIGUES, Ana Raquel Carvalho. **A permanência da língua alemã em aprendentes de PLNM**. 2017. Dissertação (Mestrado em Português Língua Estrangeira e Língua Segunda) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017. Disponível em: [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/85517/1/AnaRCRodrigues\\_2011150588\\_Tese%20vers%C3%A3o%20final.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/85517/1/AnaRCRodrigues_2011150588_Tese%20vers%C3%A3o%20final.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

RUANO, Bruna Pupatto; CURSINO, Carla. Multiletramentos e o *second space* no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. *In*: FERREIRA, Luciane Corrêa *et al.* (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 41-62.

SAID, Zulfa Omar. **Aprendizagem do sistema de artigos do português por falantes de suaili L1**. 2016. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44361>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SANTORO, Alicia Nancy; CASTILLO HERNÁNDEZ, Emilio Raúl. Aprimoramento da produção escrita para obter bons resultados no exame Celpe-Bras: um projeto pedagógico bem sucedido. *In*: Congresso da SIPLE 2011, 1., 2011, Assunção. **Anais...** Salvador: SIPLE, 2013. p. 76-86.

SANTOS JUNIOR, Elysio Soares. Descendo do salto: uma análise sobre mal-entendidos na interação face a face do Celpe-Bras. *In*: International Congress of Critical Applied Linguistics, 1., 2015, Brasília. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016. p. 1106-1124

SANTOS, Domingos dos. **A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7304>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SANTOS, Gabriel Leopoldino dos. A designação do nome “português” no espaço de enunciação argentino. *In*: GIL, Beatriz Daruj; AMADO, Rosane de Sá (org.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 113-118.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba. O professor crítico-reflexivo e o livro didático de PLE. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 53-72. 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1218/861>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba. O aprendiz de PLE e as redes sociais: processos discursivos na interlocução entre o “eu” e o “outro”. *In*: Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, 4., 2012, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz – *Campus* Soane Nazaré de Andrade, 2012. [s.p.].

SANTOS, Grazielle da Silva dos. **O sujeito entrelínguas: um caso de funcionamento semântico-sintático em produções escritas de estudantes hispanofalantes de PLE.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2208656](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2208656). Acesso em: 8 fev. 2021.

SANTOS, Jovania Maria Perin; ALBUQUERQUE, Mariana Lyra de. Curso Especial para Alunos Asiáticos (CEA): práticas de ensino visando ponte entre culturas. *In*: RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Jovania Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite (org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula.** Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 229-246

SANTOS, Marley Budny dos. Português: segunda língua para alunos surdos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 195-218. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2003v6n2p195>.

SANTOS, Renata Valente dos. **Representações da fala em diálogos impressos em livro didático de português do Brasil para estrangeiros: inadequações no uso de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e relativos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3649>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SCHIMULFENING, Peterson Lima. **Esquemas imagéticos e o domínio de contêiner no uso da estrutura em+a/o(s) em produções escritas de surdos aprendizes de português como língua estrangeira.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4266>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. O trabalho com Português como Língua Adicional e as demandas do mercado. *In*: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 27.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da; LOPES, Maria da Conceição. Torre de Babel Macuxi: relatos de experiências interdisciplinares na preparação de alunos no programa de português como língua estrangeira para o exame Celpe-Bras na UFRR. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 55.

SILVA, Caroline Veloso da. Ensino de português língua estrangeira em contexto de diversidade linguística: relato de experiência com alunos de diferentes nacionalidades. *In*: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2019. p. 72.

SILVA, Fernanda de Souza e. Avaliação formativa na formação de professores de português língua estrangeira. *In: Congresso Internacional da SIPLE, 12., 2019, Manaus. Caderno de Resumos...* Londrina: SIPLE, 2019. p. 57.

SILVA, Giselli Mara da; ROMEIRO, Sônia Aparecida Leal Vitor. O uso da língua de sinais no ensino da leitura em português e as possibilidades de tradução. *In: Simpósio SIPLE 2018, 1., 2018, Natal. Caderno de Resumos...* Londrina: SIPLE, 2018. p. 94.

SILVA, Katia Sousa. **O discurso do professor em contexto de aula de PLE: análise de práticas discursivas na orientação de tarefas perspectivada pela Teoria da Avaliatividade.** 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8815>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SILVA, Kenya. Português em escolas primárias de Londres: experiências de uma assistente bilíngue. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 28-41. 2013. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_adaeff24716d4510b3f513b25339b06d.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

SILVA, Mariana Rosa Moita. **Topicalização e objeto nulo em Português L2.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/7390>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SILVA, Renata de Cássia Dória da. **Processos de regulação na produção escrita em português língua estrangeira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11483>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SILVA, Roberta Rodrigues da. **Ensino de português língua estrangeira e as diversas formas de dizer “não” presentes no livro didático.** 2006. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, Thamís Larissa dos Santos; MARQUES, Aline Aurea Martins. O curso de leitura e produção de textos III do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. *In: Salão de Ensino da UFRGS, 12., 2016, Porto Alegre. Caderno de Resumos...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. [s.p.].

SOARES, Laura; TIRLONI, Larissa Paula. Literatura popular em projeto de ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. *In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al. (org.). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo.* Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 83-101.

SOBRAL, Adail Ubirajara; FARIAS-MARQUES, Maria do Socorro de Almeida. Língua adicional: nova designação ou mudança de perspectiva? Uma análise teórico-prática. *In: Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional, 1., 2012, Porto Alegre. Livro de Resumos...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 29.

SOLLA, Luísa; SANTOS, Fabíola. Aprendizagem de Português L2: criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos PLNM. *In: Seminário Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*, 1., 2009, Lisboa. **Textos do Seminário...** Lisboa: ILTEC/APP, 2009. p. 75-81.

SOUSA, Ana Edilza Aquino de. **A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39463>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SOUSA, Ana Rita da Costa. **Variedades intralinguísticas: aprender com o português do Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/9899>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SOUSA, Jones de. **Gingando em português: como os aspectos culturais presentes na capoeira auxiliam o estrangeiro na aquisição de competência intercultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.23485>.

SOUSA, Sandra Santos. **Análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira: nível A1.2**. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/56985>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SOUZA NETO, Mauricio. **Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SOUZA, Flávia Rodrigues de. Avanços e desafios no estabelecimento do PLE no Idiomas sem Fronteiras (IsF /NUCLI UFV). *In: Simpósio SIPLE 2018*, 1., 2018, Natal. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2018. p. 53.

SOUZA, Maria Gessy Nunes de. Transferência do uso da preposição “desde” por aprendentes hispanofalantes. *In: Simpósio SIPLE 2017*, 1., 2017, Lisboa. **Anais...** Londrina: SIPLE, 2018. p. 350-361.

STANZANI, Luciana Andrade. Construção e apropriação da profissão dos professores de português como língua estrangeira na Colômbia. *In: Simpósio SIPLE 2018*, 1., 2018, Natal. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2018. p. 57.

TEIXEIRA, Luciana da Conceição Lindoso. Leitura e compreensão de tiras cômicas na prova oral do Celpe-Bras. *In: Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba*, 2., 2019, Campos do Jordão. **Anais...** Campos do Jordão: Instituto Federal de São Paulo – Campos do Jordão, 2019. p. 96. Disponível em: [https://eventos.ifspcjo.edu.br/media/uploads/Caderno\\_de\\_resumos\\_atualizado-II\\_SELIV\\_2019\\_2019-09-03.pdf](https://eventos.ifspcjo.edu.br/media/uploads/Caderno_de_resumos_atualizado-II_SELIV_2019_2019-09-03.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.



TEIXEIRA, Wagner Barros. Português como língua estrangeira/L2 no Amazonas: experiências e ações da Universidade Federal do Amazonas. *In: Simpósio SIPLE 2017*, 1., 2017, Lisboa. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2017. p. 27.

VIANA, Karina Mendes Nunes. Proximidade e distância tipológica entre línguas: implicações no processo de ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira – PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 60-65. 2012. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0\\_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf). Acesso em: 9 fev. 2021.

VIRGULINO, Camila Geise da Conceição. **Uma análise retrospectiva do gênero do discurso e do suporte textual nas tarefas de produção escrita do Celpe-Bras (2006-2016)**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3254>. Acesso em: 9 fev. 2021.

VITI, Natália Valentina. **Interferência linguística do umbundu no português e respectiva aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/7233>. Acesso em: 8 fev. 2021.

WEISS, Denise Barros; MÍCCOLIS, Máira Alvim. A formação de professores de português como língua estrangeira em um contexto de telecolaboração: a aprendizagem colaborativa por teletandem na realidade da Universidade Federal de Juiz de Fora. *In: Simpósio SIPLE 2018*, 1., 2018, Natal. **Caderno de Resumos...** Londrina: SIPLE, 2018. p. 37.

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti. **Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15189>. Acesso em: 8 fev. 2021.

YE, Zhiliang. Reforçar o intercâmbio e a cooperação para promover um melhor desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China. *In: QIAORONG, Yan; ALBUQUERQUE, Fleide Daniel (org.). O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*. Natal: EDUFRN, 2019. p. 87-96.

YU, Hong. **A representação da cultura e da identidade brasileira em manuais de PLE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/43895>. Acesso em: 8 fev. 2021.

YUQI, Sun. **Hedgings em textos acadêmicos: uma perspectiva de aquisição de L3**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/7013>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ZANCHETTA, Heloísa Bacchi. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem de PLE em contexto de imersão**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190992>. Acesso em: 8 fev. 2021.

## APÊNDICES

Apêndice A – Listagens de dados dos documentos que compõem o *corpus* de amostragem analisado

ARTIGOS CIENTÍFICOS					
Nº	Código	Origem	Ano	Autoria	Título
122	A_RBEP_2019_Calixto; Ribeiro; Ribeiro	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (v.100, n.256)	2019	Hector Renan da Silveira Calixto; Amelia Escotto do Amaral Ribeiro; Alexandre do Amaral Ribeiro	Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense
276	A_RPE_2012_Figueiredo; Silva	Revista Portuguesa de Educação (v.25, n.1)	2012	Sandra Figueiredo; Carlos Fernandes da Silva	Programa de intervenção em contexto educativo: dispositivo electrónico de avaliação da descodificação fonética de aprendentes de Português Língua Segunda
21	A_RS_2011_2_Neves; Villela; Coura-Sobrinho	Revista SIPLE (v.2, n.2)	2011	Liliane de Oliveira Neves; Ana Maria Nápoles Villela; Jerônimo Coura-Sobrinho	O tratamento do léxico no livro didático Terra Brasil
150	A_RPL_2018_Nascimento; Sampaio	Revista Práticas de Linguagem (v.8, n.1)	2018	Marina de Paulo Nascimento; Glauber Heitor Sampaio	Ensino de PLE para surdo brasileiro: experiências das parcerias em um preparatório para proficiência em língua portuguesa para estrangeiros
313	A_HLA_2010_Andrade; Santos	Horizontes de Linguística Aplicada (v.9, n.2)	2010	Marilena Somavilla Bomfim de Andrade; Percília Lopes Cassemiro dos Santos	O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal
323	A_RECEI_2019_Márcia Oliveira	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (v.5, n.15)	2019	Márcia Rejane de Oliveira	Implantando PLAC em Caicó/RN: o ensino de língua portuguesa para refugiados venezuelanos
184	A_ID_2013_Alexandre Ribeiro	Idioma (v. 25, n.2)	2013	Alexandre do Amaral Ribeiro	Minha língua, muitas pátrias: pesquisa e ensino de português como língua não materna em perspectiva intercultural no âmbito do NUPPLES/UERJ
123	A_MRQ_2019_Anúnciação; Camargo	Muiraquitã (v.7, n.2)	2019	Renata Franck Mendonça de Anúnciação; Helena Regina Esteves de Camargo	O exame Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil
33	A_RS_2012_2_Ana Dias	Revista SIPLE (v.3, n.2)	2012	Ana Paula Dias	Língua, cultura, aprendizagem: contributos para uma abordagem intercultural ao ensino de Português Língua Estrangeira em Macau

236	A_RELIN_2017_Rocha; Robles	Revista de Estudos da Linguagem (v.25, n.2)	2017	Nildicéia Aparecida Rocha; Ana María del Pilar Altamirano Robles	Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira
17	A_RS_2011_1_Rosane Amado	Revista SIPLE (v.2, n.1)	2011	Rosane de Sá Amado	Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados
165	A_EL_2015_Edleise Mendes	EntreLínguas (v.1, n.2)	2015	Edleise Mendes	A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2
5	A_RS_2010_Laura Almeida	Revista SIPLE (v.1, n.1)	2010	Laura Camila Braz de Almeida	Aprendizagem de leitura em PLE/PL2
222	A_LEP_2016_Ernesto; Chipara; Nhatuve	Linguagem: Estudos e Pesquisas (v.20, n.2)	2016	Nelson Maurício Ernesto; Margret Chipara; Diocleciano Nhatuve	Estratégias de marcação do gênero por aprendentes do português como língua estrangeira
202	A_ERB_2020_Nunes; Antunes	Etudes Romanes de Brno (2020, n.1)	2020	Ana Margarida Belém Nunes; Francisco Pelicano Antunes	Percepções de estudantes universitários chineses sobre o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – Iniciantes
146	A_RBLA_2003_Dell'Isola; Scaramucci; Schlatter; Júdice	Revista Brasileira de Linguística Aplicada (v.3, n.1)	2003	Regina Lúcia Péret Dell'Isola; Matilde Virginia Ricardi Scaramucci; Margarete Schlatter; Norimar Júdice	A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras
46	A_RS_2013_1_Kenya Silva	Revista SIPLE (v.4, n.1)	2013	Kenya Silva	Português em escolas primárias de Londres: experiências de uma assistente bilíngue
53	A_RS_2013_2_Maria Cunha	Revista SIPLE (v.4, n.2)	2013	Maria Jandyra Cavalcanti Cunha	Língua de Herança: estratégias de aquisição da língua dos pais
243	A_BELT_2016_Behle; Ibaños	Brazilian English Language Teaching Journal (v.7, n.2)	2016	Nanashara Behle; Ana Maria T. Ibaños	Expressões do português brasileiro com o verbo cair: uma abordagem semântico-pragmática para o ensino de língua adicional
324	A_SEL_2003_Marley Santos	Signum: Estudos da Linguagem (v.6, n.2)	2003	Marley Budny dos Santos	Português: segunda língua para alunos surdos
92	A_DL_2014_Meng Bi	Domínios de Lingu@gem (v.8, n.3)	2014	Meng Yin Bi	Imigração chinesa em São Paulo e o seu português falado
32	A_RS_2012_1_Rosana Conrado	Revista SIPLE (v.3, n.1)	2012	Rosana Salvini Conrado	Celpe-Bras: um gênero identitário
312	A_HLA_2010_Alvarez; Machado	Horizontes de Linguística Aplicada (v.9, n.2)	2010	Maria Luisa Ortiz Alvarez; Ana Elizabete Barreira Machado	Expressões idiomáticas em textos jornalísticos: insumo para aulas de PLE
200	A_PLT_2012_Edleise Mendes	Platô (v.1, n.2)	2012	Edleise Mendes	Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH)
190	A_RLN_2013_Santos; Ribeiro	Revista de Letras Norte@mentos (v.6, n.12)	2013	Gabriel Nascimento dos Santos; Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro	Professor crítico-reflexivo e o livro didático de PLE

192	A_BELT_2019_Bottura; Negri; Gattolin	Brazilian English Language Teaching Journal (v.10, n.1)	2019	Eleonora Bambozzi Bottura; Marcia Fanti Negri; Sandra Regina Buttros Gattolin	O uso de vídeos de <i>youtubers</i> brasileiros como recurso didático-pedagógico em PLA: problematizações e projeções para a produção de material didático
305	A_RLE_2014_Leal; Sanches	Revista Lusófona de Educação (v.27)	2014	Marcelino Leal; Isabel Sanches	Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa
322	A_RLET_2002_John Jensen	Revista de Letras (v.1, n.24)	2002	John B. Jensen	Problemática das variações sociolingüísticas no ensino do português como língua estrangeira (PLE)
291	A_FL_2018_Deusdará; Arantes; Brenner	Fórum Linguístico (v.15, n.3)	2018	Bruno Deusdará; Poliana Coeli Costa Arantes; Ana Karina Brenner	“É um problema de todo mundo”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados
29	A_RS_2012_1_Karina Viana	Revista SIPLE (v.3, n.1)	2012	Karina Mendes Nunes Viana	Proximidade e distância tipológica entre línguas: implicações no processo de ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira – PLE
58	A_RS_2015_Julio Jatobá	Revista SIPLE (v.5, n.1)	2015	Julio Reis Jatobá	Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LEs e do PLE na China
259	A_RIAEE_2018_Bulla; Hilgert; Bulegon	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (v.13, n.4)	2018	Gabriela da Silva Bulla; Ananda Vargas Hilgert; Mariana Bulegon	Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional
220	A_EXT_2013_Aguiar; Albuquerque; Montalbetti; Duarte	Extensio: Revista Eletrônica de Extensão (v.10, n.16)	2013	André Luiz Ramalho Aguiar; Fleide Daniel Santos de Albuquerque; Cynthia Luna Montalbetti; Emanuely Duarte	Projeto de extensão língua portuguesa para a UNILA
268	A_SEE_2009_Rute Perdigão	Saber & Educar (n.14)	2009	Rute Perdigão	Contacto entre línguas, a cultura crioula/ caboverdiana na escrita em Português

### CAPÍTULOS DE LIVROS

Nº	Código	Origem	Ano	Autoria	Título
15	C_CSB_2019_Bottura; Pfeifer	Carvalhinhos; Hernandes (org.). A casa, o sapo e o baú: Português como Língua de Herança	2019	Eleonora Bambozzi Bottura; Sílvia Melo-Pfeifer	Manutenção da língua de herança e letramento: um estudo exploratório de dois <i>websites</i> nos EUA
108	C_LABM_2019_Desirée Oliveira	Ferreira et al. (org.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo	2019	Desirée de Almeida Oliveira	A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente

25	C_LGAP_2018_Leurquin; Gondim; Silva	Osório; Leurquin; Coelho (org.). Lugar da gramática na aula de português	2018	Eulália Leurquin; Ana Angélica Lima Gondim; Meire Celedônio da Silva	O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna
119	C_MLP_2015_Maria Fonseca	Ferreira; Brasete (org.). Pelos mares da língua portuguesa 2	2015	Maria do Céu Fonseca	Norma e variação na memória gramatical do Português como Língua Não Materna (1662-1910)
86	C_VPPLH_2019_Beatriz Malone	Melo-Pfeifer; Silva (org.). Vidas de professores de português língua de herança	2019	Beatriz Teixeira Malone	A minha vida de professora de PLH nos Estados Unidos
150	C_CPLE_2016_Santos; Albuquerque	Ruano; Santos; Saltini (org.). Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula	2016	Jovania Maria Perin Santos; Mariana Lyra de Albuquerque	Curso Especial para Alunos Asiáticos (CEA): práticas de ensino visando ponte entre culturas
137	C_RPFOL_2012_Gabriel Santos	Gil; Amado (org.). Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas	2012	Gabriel Leopoldino dos Santos	A designação do nome “português” no espaço de enunciação argentino
76	C_VPPLH_2019_Beatriz Cariello	Melo-Pfeifer; Silva (org.). Vidas de professores de português língua de herança	2019	Beatriz Cariello	Você fala inglês? Eu falo português
109	C_LABM_2019_Soares; Tirloni	Ferreira et al. (org.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo	2019	Laura Soares; Larissa Paula Tirloni	Literatura popular em projeto de ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos
91	C_ESA_2014_Leffa; Irala	Leffa; Irala (org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil	2014	Vilson Jose Leffa; Valesca B. Irala	O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas
39	C_EPC_2019_Ye Zhiliang	Qiaorong; Albuquerque (org.). O ensino de português na China: parâmetros e perspectivas	2019	Ye Zhiliang	Reforçar o intercâmbio e a cooperação para promover um melhor desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China
38	C_EPC_2019_Carlos André	Qiaorong; Albuquerque (org.). O ensino de português na China: parâmetros e perspectivas	2019	Carlos Ascenso André	Uma política para a língua portuguesa: a China é só um exemplo
45	C_EPC_2019_Claudio Henriques	Qiaorong; Albuquerque (org.). O ensino de português na China: parâmetros e perspectivas	2019	Claudio Cezar Henriques	Ortografia, língua e ensino: o caso de Macau
107	C_LABM_2019_Ruano; Cursino	Ferreira et al. (org.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo	2019	Bruna Pupatto Ruano; Carla Cursino	Multiletramentos e o <i>second space</i> no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática

83	C_VPPLH_2019_Onélia Jorge	Melo-Pfeifer; Silva (org.). Vidas de professores de português língua de herança	2019	Onélia Severino Jorge	Experiências biográficas. Como cheguei ao EPE? Como vejo este ensino? Quais os desafios e as alegrias?
106	C_LABM_2019_Miranda; Lopez	Ferreira et al. (org.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo	2019	Yara Carolina Campos de Miranda; Ana Paula de Araújo Lopez	Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento

### DISSERTAÇÕES

Nº	Código	Instituição	Ano	Autoria	Título
440	D_UNL_2010_Gabriela Ourives	Universidade Nova de Lisboa	2010	Gabriela Ascensão Ramos Ourives	A integração de alunos de português língua não materna no ensino secundário português: contributos para uma educação intercultural
485	D_UNL_2017_Leticia Cobbs	Universidade Nova de Lisboa	2017	Leticia Cobbs	O ensino de português como língua estrangeira nos EUA: a oralidade na perspectiva do aluno
507	D_UM_2014_Manuela Nova	Universidade do Minho	2014	Manuela Sofia Pereira Casa Nova	Formas de realização do pronome clítico em Português Europeu por falantes de herança luso-franceses
452	D_UC_2018_Helena Bidarra	Universidade de Coimbra	2018	Helena Isabel Abrantes Bidarra	Ensino de preposições em regência verbal a aprendentes de PLE da University College Cork
367	D_UNL_2012_Mariana Silva	Universidade Nova de Lisboa	2012	Mariana Rosa Moita Silva	Topicalização e objeto nulo em português L2
407	D_UAB_2015_Thalita Dittmaier	Universidade Aberta	2015	Thalita Vasconcelos de Sá Moura Dittmaier	A imigração luso-brasileira na Alemanha: a mediação intercultural no ensino de português língua estrangeira enquanto estratégia de integração social
166	D_UNITAU_2008_Silmara Filardi	Universidade de Taubaté	2008	Silmara Filardi	A linguagem na construção das representações de cultura brasileira e do brasileiro em aulas particulares e individuais de português como língua estrangeira
519	D_UL_2014_Abdessamad Menaouar	Universidade de Lisboa	2014	Abdessamad Menaouar	Os manuais “ português XXI 1-2-3”: seu uso no ensino universitário em Marrocos
99	D_USP_2013_Rosana Conrado	Universidade de São Paulo	2013	Rosana Salvini Conrado	Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras

240	D_UFSM_2019_Amanda Frantz	Universidade Federal de Santa Maria	2019	Amanda Kohlrausch Frantz	Estudos em linguística contrastiva (LC): uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações presentes no portal Capes
368	D_UNL_2012_Natália Viti	Universidade Nova de Lisboa	2012	Natália Valentina Viti	Interferência linguística do Umbundu no português e respectiva aprendizagem
419	D_UL_2014_Laura Carvalho	Universidade de Lisboa	2014	Laura Maria Mendes de Carvalho	Representações da língua portuguesa por falantes não nativos
21	D_UFMG_2014_Simone Garofalo	Universidade Federal de Minas Gerais	2014	Simone Garofalo	Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão <i>on-line</i> no contexto do PEC-G
373	D_UFSC_2016_Narjara Reis	Universidade Federal de Santa Catarina	2016	Narjara Oliveira Reis	Unidades fraseológicas idiomáticas a dar com pau no livro didático “Panorama Brasil”
461	D_UM_2016_Zulfa Said	Universidade do Minho	2016	Zulfa Omar Said	Aprendizagem do sistema de artigos do português por falantes de suaíli L1
357	D_UAV_2012_Ana Sousa	Universidade de Aveiro	2012	Ana Rita da Costa Sousa	Variedades intralinguísticas: aprender com o português do Brasil
161	D_UFJF_2017_Mariana Bessa	Universidade Federal de Juiz de Fora	2017	Mariana de Camargo Bessa	“Somos estrangeiros e isso marca a diferença”: olhares sobre cultura em uma sala de PLE
319	D_UP_2011_Sandra Sousa	Universidade do Porto	2011	Sandra Santos Sousa	Análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira – nível A1.2
425	D_UL_2017_Daniel Jesus	Universidade de Lisboa	2017	Daniel Filipe da Silva de Jesus	A realidade sociocultural nos manuais de português língua estrangeira: o caso da representação da família
296	D_UNL_2011_Ana Lima	Universidade Nova de Lisboa	2011	Ana Patrícia Faustino Lima	Português Língua não Materna e escolarização em Portugal: situação e perspectivas (exemplo de prática pedagógica)
241	D_UNB_2007_Maria Capilla	Universidade de Brasília	2007	Maria Carolina Calvo Capilla	Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil
207	D_UNB_2013_Juliana Yamanaka	Universidade de Brasília	2013	Juliana Harumi Chinatti Yamanaka	Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2
11	D_PUCSP_2014_Bruna Cababe	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014	Bruna Soares Cababe	Aprendizagem-desenvolvimento de Português como Língua Adicional: multimodalidade, multiculturalidade e perguntas argumentativas
3	D_CEFETMG_2015_Rafaela Coelho	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	2015	Rafaela Pascoal Coelho	Diferentes olhares sobre a formação de professores de Português como Língua Adicional no estado de Minas Gerais



502	D_UFBA_2016_Camila Gusmão	Universidade Federal da Bahia	2016	Camila Alves Gusmão	As representações culturais do Brasil no ensino/aprendizagem de português L2: um diálogo com a abordagem intercultural
403	D_UAB_2014_Luísia Dutra	Universidade Aberta	2014	Luísia Maria Gonçalves Dutra	Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2: telecolaboração e podcast, que valências?
304	D_UP_2009_Maria Antunes	Universidade do Porto	2009	Maria de Fátima Carvalho da Silva Antunes	A leitura em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira
411	D_UAB_2018_Ana Alfaiate	Universidade Aberta	2018	Ana Cristina Pires Alfaiate	O diálogo intercultural através da arte na aula de PLNM: a azulejaria portuguesa no ensino de português a estrangeiros
415	D_UAB_2019_Renato Brandão	Universidade Aberta	2019	Renato Silva de Noronha Brandão	Ser Japonês ou Falar Português? Aspectos socioculturais, cognitivos e pragmáticos do ensino de português como segunda língua no Japão
229	D_UFF_2016_Renata Santos	Universidade Federal Fluminense	2016	Renata Valente dos Santos	Representações da fala em diálogos impressos em livro didático de português do Brasil para estrangeiros: inadequações no uso de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e relativos
126	D_UNB_2010_Domingos Santos	Universidade de Brasília	2010	Domingos dos Santos	A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão
387	D_UC_2017_Ana Rodrigues	Universidade de Coimbra	2017	Ana Raquel Carvalho Rodrigues	A permanência da língua alemã em aprendentes de PLNM
12	D_UEL_2001_Viviane Furtoso	Universidade Estadual de Londrina	2001	Viviane Aparecida Bagio Furtoso	Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor
209	D_UNB_2014_Márcia Mendes	Universidade de Brasília	2014	Márcia Pereira de Almeida Mendes	Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades
7	D_PUCRJ_2013_Jones Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2013	Jones de Sousa	Gingando em Português: como os aspectos culturais presentes na Capoeira auxiliam o estrangeiro na aquisição de competência intercultural
463	D_UM_2019_Joana Leite	Universidade do Minho	2019	Joana Mafalda Pires Leite	Potencialidades didáticas do recurso a canções “literárias” para o ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna
218	D_PUCRJ_2007_Ebal Bolacio Filho	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2007	Ebal Sant’Anna Bolacio Filho	As diversas formas do pronome interrogativo que: (O) que ((é) (que)) se deve ensinar ao aprendiz de português PL2/E?

88	D_UNICAMP_2015_Marcela Cândido	Universidade Estadual de Campinas	2015	Marcela Dezotti Cândido	Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras: as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores-interlocutores
66	D_UFSM_2015_Grazielle Santos	Universidade Federal de Santa Maria	2015	Grazielle da Silva dos Santos	O sujeito entrelínguas: um caso de funcionamento semântico-sintático em produções escritas de estudantes hispanofalantes de PLE
400	D_UAB_2014_Carla Black	Universidade Aberta	2014	Carla Marisa Faria Black	Proposta de um dicionário virtual do português de Angola como ferramenta de análise vocabular de textos literários angolanos
116	D_UFPA_2012_Renata Silva	Universidade Federal do Pará	2012	Renata de Cássia Dória da Silva	Processos de regulação na produção escrita em português língua estrangeira
118	D_UFPEL_2018_Peterson Schimulfening	Universidade Federal de Pelotas	2018	Peterson Lima Schimulfening	Esquemas imagéticos e o domínio de contêiner no uso da estrutura em+a/o(s) em produções escritas de surdos aprendizes de português como língua estrangeira
525	D_UNL_2010_Arif Budiman	Universidade Nova de Lisboa	2010	Arif Budiman	Ensino do português como língua estrangeira na Universidade de Indonésia
156	D_UFF_2015_Danielle Maciel	Universidade Federal Fluminense	2015	Danielle Maciel	Os atos de fala de pedidos em português do Brasil e em alemão: um estudo interacional contrastivo
428	D_UL_2019_Hong Yu	Universidade de Lisboa	2019	Hong Yu	A representação da cultura e da identidade brasileira em manuais de PLE
281	D_UC_2010_Dália Jesus	Universidade de Coimbra	2010	Dália Maria André Jesus	Produção e reconhecimento de substantivos abstractos deadjectivais em português L2
287	D_UL_2012_Katia Silva	Universidade de Lisboa	2012	Katia Sousa Silva	O discurso do professor em contexto de aula de PLE. análise de práticas discursivas na orientação de tarefas perspetivada pela Teoria da Avaliatividade
245	D_UNB_2012_Francisco Carvalho	Universidade de Brasília	2012	Francisco Deivison Sousa Carvalho	Procurando o fim do arco-íris: elaboração de um material para o ensino de línguas próximas
210	D_UNB_2014_Monique Araújo	Universidade de Brasília	2014	Monique Leite Araújo	Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais: modelos para o Ensino de Línguas
36	D_UFPR_2004_Carla Berwig	Universidade Federal do Paraná	2004	Carla Anéte Berwig	Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros
56	D_UFRGS_2018_Ellen Nagasawa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018	Ellen Yurika Nagasawa	Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras

482	D_UNL_2016_Lian Huan	Universidade Nova de Lisboa	2016	Lian Huan	Teoria e aplicação da língua portuguesa na categoria de negócios
402	D_UAB_2014_Luís Pires	Universidade Aberta	2014	Luís Tiago Alves Pires	O e-learning como instrumento de expansão do ensino do português língua estrangeira na China

### LIVROS (NÃO ORGANIZADOS)

Nº	Código	Editora	Ano	Autoria	Título
1	L_NMP_2020_Mauricio Neto	Pedro & João Editores	2020	Mauricio Souza Neto	Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna
2	L_MDPLH_2016_Boruchowski; Lico; Silva	Consulado-Geral do Brasil em Miami/MUST University	2016	Ivian Destro Boruchowski; Ana Lúcia Lico; Gláucia Silva	Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil

### RESUMOS (EVENTOS ACADÊMICOS)

Nº	Código	Evento	Ano	Autoria	Título
144	R_SINEPLA_2012_Messias; Zakir	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Rozana Aparecida Lopes Messias; Maisa de Alcântara Zakir	Teletandem e ensino de PLE: reflexões de professores em formação inicial
257	R_SSIPLA_2017_Rosane Amado	Simpósio SIPLA (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Rosane de Sá Amado	Português língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas
159	R_FLAEL_2019_Modl; Leurquin	VI Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas (FLAEL)	2019	Fernanda de Castro Modl; Eulália Leurquin	Apontamentos sobre o trabalho com a gramática e(m) contexto de ensino-aprendizagem de português como língua como herança (PLH)
350	R_SSIPLA_2018_Silva; Romeiro	Simpósio SIPLA (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Giselli Mara da Silva; Sônia Aparecida Leal Vitor Romeiro	O uso da língua de sinais no ensino da leitura em português e as possibilidades de tradução
172	R_SSIPLA_2017_Wagner Teixeira	Simpósio SIPLA (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Wagner Barros Teixeira	Português como língua estrangeira/L2 no Amazonas: experiências e ações da Universidade Federal Do Amazonas

311	R_SSIPLA_2018_Flavia Souza	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Flávia Rodrigues de Souza	Avanços e desafios no estabelecimento do PLE no Idiomas sem Fronteiras (IsF /NUCLI UFV)
123	R_SINEPLA_2012_Lêda Corrêa	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Lêda Pires Corrêa	Variações léxicas do português brasileiro e do português europeu: contributo para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira/adicional
406	R_CSIPLA_2019_Filho; Lopes	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLA)	2019	Eduardo Gomes da Silva Filho; Maria da Conceição Lopes	A torre de babel macuxi: relatos de experiências interdisciplinares na preparação de alunos no programa de português como língua estrangeira para o exame Celpe-Bras na UFRR
217	R_SSIPLA_2017_Peterson Araújo	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Peterson Martins Alves Araújo	Desatando o “nó” da aprendizagem do brasileiro através do cordel
76	R_SINEPLA_2012_Mangabeira; Mello	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Andréa Burgos de Azevedo Mangabeira; Tamara Mello	O cortiço para neoleitores: projeto de ensino integrado de português como língua adicional e literatura brasileira no PPE-UFRGS
177	R_SSIPLA_2017_Ana Martinho	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Ana Maria Martinho	Didatização de conteúdos culturais para promoção da interculturalidade na aula de PLE
384	R_CSIPLA_2019_Rosemeire Plantin	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLA)	2019	Rosemeire Selma Monteiro Plantin	Expressões relacionadas a crenças e superstições brasileiras em aulas de PLE
147	R_SINEPLA_2012_Gomes; Sanguinetti	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Simone do Carmo Gomes; Silvana Costa Sanguinetti	Ensino do português no mundo diplomático
78	R_SINEPLA_2012_Anelise Dutra	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Anelise Fonseca Dutra	A união da teoria e prática na formação do professor colaborativo
315	R_SSIPLA_2018_Luciana Stanzani	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Luciana Andrade Stanzani	Construção e apropriação da profissão dos professores de português como língua estrangeira na Colômbia

23	R_PMLP_2018_Comé; Ferrete; Nhazilo	4º Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa	2018	Angelina Paulino Comé; Josefina Marília Rodrigues Caetano Ferrete; Tomásia Alcía Mataruca Nhazilo	O desenvolvimento da intercompreensão nas escolas moçambicanas: uma reflexão sobre a comunicação intercultural e multilingue
20	R_CAL_2017_Benjamin Meisnitzer	12º Congresso Alemão de Lusitanistas (Universidade Johannes Gutenberg Mogúncia)	2017	Benjamin Meisnitzer	O português como língua pluricêntrica como desafio para didática do Português como Língua Estrangeiras
216	R_SSIPL_2017_Maria Fernandes	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Maria da Graça Gomes Fernandes	Culturas e seus impactos na motivação para a aprendizagem do português por alunos chineses
211	R_SSIPL_2017_Lira; Gomes	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Camila Lira; Juliana Azevedo Gomes	Análise de materiais didáticos para o ensino de POLH: uma perspectiva integradora
67	R_SINEPLA_2012_Sobral; Marques	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Adail Ubirajara Sobral; Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques	Língua adicional: nova designação ou mudança de perspectiva? Uma análise teórico-prática
33	R_PMLP_2018_Marçalo; Santanchè	4º Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa	2018	Maria João Marçalo; Cecília Santanchè	A criação do contexto para o ensino do PLNM
80	R_SINEPLA_2012_Augusto Silva	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Augusto da Silva Costa	O espaço da sistematização gramatical na busca da competência interacional
17	R_SELVP_2019_Luciana Teixeira	2º Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (IFSP)	2019	Luciana da Conceição Lindoso Teixeira	Leitura e compreensão de tiras cômicas na prova oral do Celpe-Bras
295	R_SSIPL_2018_Weiss; Mícolis	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Denise Barros Weiss; Maíra Alvim Mícolis	A formação de professores de português como língua estrangeira em um contexto de telecolaboração: a aprendizagem colaborativa por teletandem na realidade da Universidade Federal de Juiz de Fora
340	R_SSIPL_2018_Gislene Carvalho	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Gislene Lima Carvalho	O ensino de língua portuguesa como segunda língua em Guiné-Bissau
415	R_CSIPL_2019_Lemos; Meyer	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPL)	2019	Deise Dulce Barreto de Lemos; Rosa Marina de Brito Meyer	Diálogos interculturais: o carnaval brasileiro sob perspectiva do estudante de português como segunda língua para estrangeiros

2	R_SEUFRGS_2016_Silveira; Marques	XII Salão de Ensino da UFRGS	2016	Thamis Larissa Dos Santos Silveira; Aline Aurea Martins Marques	O curso de Leitura e produção de textos III do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS
183	R_SSIPL_2017_Kátia Oliveira	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Kátia Bernardon de Oliveira	Didática de PLE para fins específicos e abordagem intercompreensiva em línguas neolatinas
36	R_PMLP_2018_Gu; Madeira	4º Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa	2018	Wenjun Gu; Ana Madeira	Pronomes clíticos na aprendizagem da língua portuguesa como LE – um estudo empírico sobre a sua produção por falantes de chinês
408	R_CSIPL_2019_Fernanda Silva	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPL)	2019	Fernanda de Souza e Silva	Avaliação formativa na formação de professores de português língua estrangeira
21	R_CAL_2017_Dulce Melão	12º Congresso Alemão de Lusitanistas (Universidade Johannes Gutenberg Mogúncia)	2017	Dulce Melão	Português língua estrangeira no ensino superior: dar vozes às vozes dos estudantes
66	R_SINEPLA_2012_Juliana Schoffen	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Juliana Roquele Schoffen	O trabalho com Português como Língua Adicional e as demandas do mercado
432	R_CSIPL_2019_Bastos; Monteiro	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPL)	2019	Elizandra de Lima Silva Bastos; Marta de Faria e Cunha Monteiro	O ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos: desafios e caminhos na formação inicial de professores
395	R_CSIPL_2019_Ana Oliveira	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPL)	2019	Ana Carolina Fontana de Oliveira	Multiletramento com a utilização de memes na sala de PLE/PL2
201	R_SSIPL_2017_Rejane Gonçalves	Simpósio SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Rejane Queiroz Gonçalves	A criação de oficinas de literatura para alunos de PLE
7	R_CBLA_2019_Oliveira; Weiss	12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada	2019	Daniel Augusto de Oliveira; Denise Barros Weiss	As assimetrias interacionais em uma sala de aula de português para estrangeiros
448	R_CSIPL_2019_Cortez; Back	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de	2019	Dayane Cortez; Angela Cristina Di Palma Back	Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: reflexões sobre um

		Português Língua Estrangeira (CONSIPLÉ)			curso piloto na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
278	R_SSIPLÉ_2018_Sandra Nascimento	Simpósio SIPLÉ (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Sandra Patrícia de Faria do Nascimento	Formação de professores para o ensino de PLE e PL2S
158	R_FLael_2019_Gondim; Silva	VI Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas (FLAEL)	2019	Ana Angélica Lima Gondim; Meire Celedonio Silva	Concepções de (ensino de) gramática reveladas no agir professoral
423	R_CSIPLÉ_2019_Caroline Silva	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLÉ)	2019	Caroline Veloso da Silva	Ensino de português língua estrangeira em contexto de diversidade linguística: relato de experiência com alunos de diferentes nacionalidades
378	R_CSIPLÉ_2019_Nanci Bento	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLÉ)	2019	Nanci Araújo Bento	Experiências didático-pedagógicas no ensino de LP para surdos
143	R_SINEPLA_2012_Kath; Pedretti	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Rosane Margareth Kath; Fernando dos Santos Pedretti	Em busca de um ensino comunicativo do subjuntivo – reflexões sobre a teoria de Raquel Ramallete
10	R_CBLA_2019_Borges; Muniz	12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada	2019	Rúbia Araújo Borges; Kassandra da Silva Muniz	Português como Língua de Acolhimento: uma proposta para deslocar o ensino de língua portuguesa para alunos surdos
440	R_CSIPLÉ_2019_Cristina Perna 2	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLÉ)	2019	Cristina Becker Lopes Perna	PLE em contexto acadêmico
137	R_SINEPLA_2012_Rocha; Mello; Tavares; Bezerra	1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Nildicéia Aparecida Rocha; Isabella Alves dos Santos Mello; Rodrigo Tavares; Verona Iris Bezerra	Desafios e conflitos na formação de professores de português como língua adicional
283	R_SSIPLÉ_2018_Albuquerque; Cavalcante	Simpósio SIPLÉ (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Fleide Daniel Santos de Albuquerque; Ana Luíza de Andrade Cavalcante	Introdução ao ensino/aprendizagem de português língua não materna e possíveis caminhos para a formação docente

TESES					
Nº	Código	Instituição	Ano	Autoria	Título
88	T_PUCRJ_2004_Maria Amorim	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2004	Maria Aparecida Cesar Amorim	O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos
15	T_UFSCAR_2017_Elaine Faria	Universidade Federal de São Carlos	2017	Elaine Risques Faria	Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: foco nos elementos provocadores na interação face a face do exame Celpe-Bras
7	T_UFF_2012_Ana Mello	Universidade Federal Fluminense	2012	Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello	A representação sociocultural da mulher nas telerreportagens utilizadas no exame CELPE-Bras: quadros de uma realidade brasileira
93	T_PUCRS_2015_Sun Yuqi	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2015	Sun Yuqi	Hedgings em textos acadêmicos: uma perspectiva de aquisição de L3
10	T_UFRGS_2009_Melissa Fortes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009	Melissa Santos Fortes	Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em Português como Língua Adicional
116	T_UAB_2018_Ana Boléo	Universidade Aberta	2018	Ana Maria Mendonça Santos de Paiva Boléo	A importância da formação intercultural para a docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a adultos, em contexto de ensino superior
87	T_USP_2019_Lilian Mazoni	Universidade de São Paulo	2019	Lilian Moreira Ayres de Souza Mazoni	O ensino de português para os kadiwéu: realidades, desafios e estratégias para professores indígenas
56	T_UFC_2015_Marilene Pinheiro	Universidade Federal do Ceará	2015	Marilene Barbosa Pinheiro	Por um dicionário eletrônico de pragmatemas do português brasileiro: levantamento, descrição e categorização
16	T_UFSCAR_2019_Eleonora Bottura	Universidade Federal de São Carlos	2019	Eleonora Bambozzi Bottura	“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores
65	T_UNESP_2019_Heloísa Zanchetta	Universidade Estadual Paulista	2019	Heloísa Bacchi Zanchetta	As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem de PLE em contexto de imersão
109	T_UAV_2013_Anabela Fernandes	Universidade de Aveiro	2013	Anabela dos Santos Fernandes	Interação intercultural telecolaborativa em português língua não materna
96	T_UFC_2018_Ana Sousa	Universidade Federal do Ceará	2018	Ana Edilza Aquino de Sousa	A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira



**TRABALHOS COMPLETOS (EVENTOS ACADÊMICOS)**

<b>Nº</b>	<b>Código</b>	<b>Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
66	TA_SLPI_2007_Iana Pliássova	Seminário Língua Portuguesa e Integração	2007	Iana Vladímirovna Pliássova	Comunicação intercultural e aquisição/aprendizagem do Português: o exemplo dos imigrantes ucranianos
31	TA_SDISCON_2019_Larisse Pinheiro	II Encontro Internacional SDISCON	2019	Larisse Lázaro Santos Pinheiro	A multimodalidade em materiais didáticos de PBLA para refugiados venezuelanos
166	TA_SMM_2009_Solla; Santos	Seminário Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna	2009	Luísa Solla; Fabíola Santos	Aprendizagem de Português L2 – Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos PLNM
88	TA_SSIPL_2017_Maria Pessoa	Simpósio SIPL (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Maria do Socorro Pessoa	A LP que se transforma em PLE no portal da Amazônia
76	TA_CSIPL_2011_Leroy; Sobrinho	Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPL)	2011	Henrique Rodrigues Leroy; Jerônimo Coura Sobrinho	Ensino de português para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor
96	TA_SSIPL_2017_Eliana Palma	Simpósio SIPL (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Eliana Palma	De boca em boca: a importância de uma abordagem pluricêntrica no ensino do PLE
121	TA_SSIPL_2017_Maria Souza	Simpósio SIPL (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2017	Maria Gessy Nunes de Souza	Transferência do uso da preposição “desde” por aprendentes hispanofalantes
27	TA_SPEL_2012_Santos; Ribeiro	IV Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras (SEPEXLE)	2012	Gabriel Nascimento dos Santos; Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro	O aprendiz de PLE e as redes sociais: processos discursivos na interlocução entre o “eu” e o “outro”
22	TA_OSE_2019_Gomes; Matos; Melão	VII Olhares sobre a Educação	2019	Lianna Gomes; Isabel Aires de Matos; Dulce Melão	Aquisição/aprendizagem de português língua não materna – um estudo de caso múltiplo
157	TA_SIMELP_2008_Crispim; Madeira	I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)	2008	Maria de Lourdes Crispim; Ana Maria Madeira	ONENESS – um curso de português on-line
130	TA_SSIPL_2018_Ana Madeira	Simpósio SIPL (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)	2018	Ana Madeira	Contributos da investigação em aquisição de segunda língua para o ensino do português a diferentes públicos
17	TA_GELNE_2014_Escarpinete; Trindade	25ª Jornada Nacional do GELNE	2014	Mariana Lins Escarpinete; Mônica Mano Trindade	A importância do conhecimento lexical construído culturalmente nas solicitações de produção textual escrita do exame Celpe-Bras

14	TA_ICCAL_2015_Elyσιο Junior	International Congress of Critical Applied Linguistics	2015	Elyσιο Soares Santos Junior	Descendo do salto: uma análise sobre mal-entendidos na interação face a face do Celpe-Bras
78	TA_CSIPLE_2011_Santoro; Hernández	Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLA)	2011	Alicia Nancy Santoro; Emilio Raúl Castillo Hernández	O aprimoramento da produção escrita para obter bons resultados no exame Celpe-Bras: um projeto pedagógico bem sucedido
146	TA_CSIPLE_2019_Morais; Corrêa	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLA)	2019	Karen Caroline dos Santos Moraes; Edith dos Santos Corrêa	A cultura no ensino de português como língua estrangeira no contexto de imersão linguística
45	TA_SINEPLA_2012_Juliane Moura	I Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA)	2012	Juliane de Souza Nunes de Moura	O uso de crônicas no ensino de português como língua adicional
169	TA_FLael_2018_Paulo Osório	V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas (FLAEL)	2018	Paulo Osório	Português língua não materna, formação de professores e linguística histórica
148	TA_CSIPLE_2019_Lemos; Meyer	Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLA)	2019	Deise Dulce Barreto de Lemos; Rosa Marina de Brito Meyer	Diálogos interculturais: o carnaval brasileiro sob perspectiva do estudante de português como segunda língua para estrangeiros

### TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nº	Código	Instituição	Ano	Autoria	Título
2	TCC_PUCSP_2006_Roberta Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2006	Roberta Rodrigues da Silva	Ensino de português língua estrangeira e as diversas formas de dizer “não” presentes no livro didático
4	TCC_UFPB_2017_Camila Virgulino	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2017	Camila Geysel da Conceição Virgulino	Uma análise retrospectiva do gênero do discurso e do suporte textual nas tarefas de produção escrita do Celpe-Bras (2006-2016)
10	TCC_UFRGS_2013_Camila Felipe	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2013	Camila Vieira Felipe	Subsídios para a formação do professor avaliador de produções textuais do exame Celpe-Bras

**Apêndice B – UFEs e AASs identificadas na análise geral das linhas de concordância da busca “língua/portugu\*” após filtragem pelos critérios estabelecidos.**

- ASL
- L2
- L2/LE
- L3
- LA
- LE
- LE/L2
- LEs
- LH
- língua (estrangeira)
- língua adicional
- língua de acolhimento
- língua de comunicação internacional
- língua de contato
- língua de herança
- língua de interação
- língua de origem
- língua de trabalho
- língua do país de acolhimento
- língua dominante
- língua estrangeira
- língua internacional
- língua não materna
- língua não nativa
- língua nova
- língua objeto
- língua portuguesa como língua estrangeira
- língua portuguesa como segunda língua
- língua portuguesa para estrangeiros
- língua portuguesa para falantes de outras línguas
- língua portuguesa para surdos
- língua segunda
- língua segunda/língua estrangeira
- língua veicular
- LNM
- LS
- nova língua
- PBE
- PBSL
- PFOL
- PL2
- PL2E
- PLA
- PLAc
- PLE em contexto de imersão
- português a estrangeiros
- português a falantes de outras línguas
- português brasileiro como língua estrangeira
- português como L2
- português como LE
- português como língua adicional
- português como língua de acolhimento
- português como língua de herança
- português como língua estrangeira
- português como língua não materna
- português como língua não-materna
- português como língua segunda
- português como segunda língua
- português como segunda língua para estrangeiros
- português do Brasil como segunda língua
- português do Brasil para estrangeiros
- português L2
- português língua adicional
- português língua de acolhimento
- português língua de herança
- português língua estrangeira
- português língua estrangeira/língua segunda
- português língua não materna
- português língua não-materna
- português língua segunda
- português no estrangeiro
- português para estrangeiro
- português para estrangeiros
- português para falantes de espanhol
- português para falantes de outras línguas
- português para hispanofalantes
- português para imigrantes
- português para surdos
- português segunda língua
- português-língua estrangeira
- primeira língua estrangeira
- segunda língua
- segunda língua estrangeira
- terceira língua
- única língua

## Apêndice C – Agrupamentos das UFEs e AASs.

<b>GRUPO 1 – HERANÇA</b>	
língua de herança	LH
português como língua de herança	PLH
português língua de herança	POLH

<b>GRUPO 2 – ACOLHIMENTO</b>	
língua de acolhimento	português língua de acolhimento
português como língua de acolhimento	PLAc

<b>GRUPO 3 – SEGUNDA</b>	
língua portuguesa como segunda língua	segunda língua
língua segunda	ASL
português como L2	L2
português como língua segunda	LS
português como segunda língua	PBSL
português como segunda língua para estrangeiros	PL2
português do Brasil como segunda língua	PL2E
português L2	PLS
português língua segunda	PSL
português segunda língua	

<b>GRUPO 4 – ESTRANGEIRA</b>	
língua (estrangeira)	português como língua estrangeira
língua estrangeira	português língua estrangeira
língua portuguesa como língua estrangeira	português-língua estrangeira
PLE em contexto de imersão	LE
português brasileiro como língua estrangeira	LEs
português como LE	PLE

<b>GRUPO 5 – ADICIONAL</b>	
língua adicional	LA
português como língua adicional	PLA
português língua adicional	

<b>GRUPO 6 – NÃO MATERNA</b>	
língua não materna	português língua não materna
língua não nativa	português língua não-materna
português como língua não materna	LNM
português como língua não-materna	PLNM

<b>GRUPO 7 – FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS</b>	
língua portuguesa para falantes de outras línguas	português para falantes de outras línguas
português a falantes de outras línguas	PFOL

<b>GRUPO 8 – PARA ESTRANGEIROS</b>	
língua portuguesa para estrangeiros	português para estrangeiro
português a estrangeiros	português para estrangeiros

português como segunda língua para estrangeiros	PBE
português do Brasil para estrangeiros	PL2E

#### **GRUPO 9 – ESTRANGEIRA/SEGUNDA**

língua segunda/língua estrangeira	LE/L2
português língua estrangeira/língua segunda	PLE/L2
L2/LE	PLE/PL2

#### **GRUPO 10 - HISPANOFALANTES**

português para falantes de espanhol	português para hispanofalantes
-------------------------------------	--------------------------------

#### **GRUPO 11 – SURDOS**

língua portuguesa para surdos	português para surdos
-------------------------------	-----------------------

#### **GRUPO 12 - NOVA**

língua nova	nova língua
-------------	-------------

#### **GRUPO 13 - INTERNACIONAL**

língua de comunicação internacional	língua internacional
-------------------------------------	----------------------

#### **GRUPO 14 - TERCEIRA**

terceira língua	L3
-----------------	----

#### **GRUPO 15 - OUTROS**

língua de contato	língua veicular
língua de interação	português no estrangeiro
língua de origem	português para imigrantes
língua de trabalho	primeira língua estrangeira
língua do país de acolhimento	segunda língua estrangeira
língua dominante	única língua
língua objeto	