



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM UM CURSO DE LÍNGUA E CULTURA  
BRASILEIRA EM UNIVERSIDADE DE HONDURAS

TEACHING EXPERIENCES IN A BRAZILIAN LANGUAGE AND CULTURE  
COURSE AT THE UNIVERSITY OF HONDURAS

EXPERIENCIAS DOCENTES EN UN CURSO DE LENGUA Y CULTURA  
BRASILEÑA EN LA UNIVERSIDAD DE HONDURAS

Marcelo Dias<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Considerando que o ensino de língua estrangeira é pautado em estudos sobre metodologias e conteúdos experimentados e replicados em diferentes públicos, com o intuito de se sistematizar práticas, temas, materiais delineados por uma linguagem pedagógica, o ensino de um idioma pode ser visto por dois prismas: primeiro pela acesso, já que práticas e conteúdos disseminados para o ensino de um idioma, ampliam as possibilidade de oferecimento desse conteúdo, permitindo que cursos dessa modalidade estejam ao alcance de muitos; segundo, pela pouca originalidade, pois impedem que práticas autorais docentes, que conseguem relacionar conteúdos ao perfil cultural dos discentes, encontrem adesão e apoio. Por isso, a experiência de internacionalização aqui apresentada de ensino no *Diplomado de Portugues* na Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) em um curso de idioma e cultura, de 312 horas de curso, divididos em quatro níveis e 78 horas-aula, busca problematizar métodos e conteúdos para o ensino de uma Língua Portuguesa para estrangeiros. Através de conceitos de “articulador” (LACAU; MOUFFE, 2015) e “ressignificar” (DESCOLA, 2016), repenso o lugar do aluno em experiências de intercambio transnacional, no intuito de ampliar concepções, modelos e práticas de internacionalização do ensino superior.

**Palavras-Chave:** Internacionalização. Ensino de língua. Formação de professor.

---

<sup>1</sup> Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP; Bolsista CAPES/Cnpq; Orcid iD do autor: <https://orcid.org/0000-0002-9890-3456>



**ABSTRACT:**

Considering that foreign language teaching is based on studies on methodologies and content experienced and replicated in different audiences, with the aim of systematizing practices, themes, materials outlined by a pedagogical language, teaching a language can be seen from two perspectives: firstly through access, since practices and content disseminated for teaching a language expand the possibilities of offering this content, allowing courses of this modality to be within the reach of many; second, due to the lack of originality, as they prevent teaching authorial practices, which are able to relate content to the cultural profile of students, from finding adherence and support. Therefore, the internationalization experience presented here of teaching the Diplôme in Portuguese at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) in a language and culture course, with 312 course hours, divided into four levels and 78 class hours, seeks to problematize methods and content for teaching Portuguese to foreigners, through concepts that allow us to rethink the role of the teacher.

**Keywords:** Internationalization. Language teaching. Teacher training.

**RESUMÉN:**

Considerando que la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en estudios sobre metodologías y contenidos experimentados y replicados en diferentes públicos, con el objetivo de sistematizar prácticas, temas, materiales delineados por un lenguaje pedagógico, la enseñanza de una lengua puede verse desde dos perspectivas: primero, a través del acceso, ya que las prácticas y contenidos difundidos para la enseñanza de una lengua amplían las posibilidades de ofrecer esos contenidos, permitiendo que cursos de esta modalidad estén al alcance de muchos; segundo, por falta de originalidad, ya que impiden que las prácticas docentes autorales que buscan relacionar contenidos con el perfil cultural de los estudiantes, encuentren adhesión y apoyo. Por lo tanto, la experiencia de internacionalización que aquí se presenta de la impartición del Diplomado en Portugués en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en un curso de lengua y cultura, con 312 horas lectivas, divididas en cuatro niveles y 78 horas lectivas, busca problematizar métodos y contenidos para la enseñanza del portugués a extranjeros, a través de conceptos que permitan repensar el papel del profesor.



**Palabras-clave:** Internacionalización. Enseñanza de idiomas. Formación docente.

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da apresentação que foi realizada no II Seminário Internacional de Cooperação Acadêmica, em Pedreiras – MA, em 2022. Ele é a sistematização escrita das discussões que realizei sobre minha experiência de internacionalização na *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán* (UPNFM), em Honduras, em 2014, possibilitada por acordo de cooperação acadêmica entre a Universidade de São Paulo (USP) e a *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán* (UPNFM). Nessa ocasião, fui professor visitante no Diplomado de Português na UPNFM (Curso de idioma e cultura), de 312 horas de curso, divididos em quatro níveis, voltados para professores e alunos da universidade hondurenha. Minha atuação se deu como professor do primeiro nível deste curso, que teve 78 horas-aula.

Meu objetivo com as reflexões realizadas a seguir é compreender como a mobilização dos conhecimentos de minha formação inicial na área de Letras permitiu-me construir e selecionar materiais didáticos e utilizá-los em diferentes estratégias de ensino em uma experiência de ensino.

Desse modo, também pretendo contribuir para discussões de diferentes possibilidades de atuação em intercâmbio transnacional que permitam ao estudante atuar para além de receptor passivo de conhecimentos transmitidos em locais considerados – talvez por seu poder econômico de financiamento de pesquisas – como centros irradiadores de conhecimento.

## DESENVOLVIMENTO

Compreendendo “modelo de produção de conhecimento” como um modo de fazer ciência em que certos temas, problemáticas e métodos teriam mais prestígio que outros, com maior facilidade de circulação no meio acadêmico e uma melhor



receptividade social; parto do pressuposto de que quando se produz e compartilha os resultados de pesquisa acadêmica, se faz em função de um modelo de produção de conhecimento, o qual, também, reverbera influência e às vezes determina a formação de novos professores durante a graduação.

Esse pressuposto permite constituir uma reflexão que permita abordar parâmetros de ensino pré-concebidos, que alienam o professor dos conteúdos e resultados de sua própria prática. Minha intenção, portanto, é me inserir nas discussões que buscam desnaturalizar a ideia de que cada elemento à produção e circulação do conhecimento já estejam pré-estabelecidos, antes mesmo da constituição do objeto de estudos.

Assim, abandonar a ideia de que um objeto, tema ou problemática, já tenha sido plenamente contornado e esclarecido por conceitos e técnicas de uma determinada corrente teórica, cabendo ao “bom” professor apenas rearranjar dogmaticamente discussões e métodos bem aceitos, dentro de diferentes sequencias de ensino.

Para alcançar os objetivos dessa discussão, utilizarei dois conceitos: o primeiro é o de **articulador**, apresentado por Lacau e Mouffe (2015) na obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*, na qual os autores conceituam o termo entre duas áreas do conhecimento: os Estudos da linguagem, especificamente nas ideias relacionadas à Análise do discurso; e a Sociologia, com ideias ligadas à organização social, sob uma ótica materialista-histórica.

O segundo conceito é o da **ressignificação**, conforme apresentado por Philippe Decolas (2016), no livro *Outras naturezas, outras culturas*, no qual o autor propõe ressignificar ideias da área de antropologia para que as partes envolvidas como objeto de pesquisa possam ter o mesmo papel que a teoria mobilizada e serem consideradas como referencial na produção científica.

#### a. Conceito de **articulação**



---

O excerto a seguir condensa parte do trabalho dos autores Lacau e Mouffe (2015) e sintetiza a conceituação do termo *articulação*:

Chamaremos *articulação* qualquer prática que estabelece uma relação entre os elementos de tal forma que sua identidade é modificada como resultado dessa prática. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, chamaremos de *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que aparecem articuladas no interior de um discurso, chamaremos de *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento toda a diferença* não discursivamente articulada. Para que sejamos corretamente entendidos, estas distinções requerem três tipos principais de especificação: quanto à coerência característica da formação discursiva, quanto às dimensões e extensões do discursivo, e quanto à abertura ou fechamentos exibidos pela formação discursiva. (Lacau; Mouffe. 2015, p. 178).

Então, *articulação* é o que é feito com o conhecimento produzido em determinado contexto sócio-histórico, cuja constituição como elemento a ser observado e discutido se dá em um *discurso* (ou formação discursiva), tal qual conceituado por Foucault (2012) para quem os enunciados obedeceriam a regularidades que revelam um histórico de saberes a serem compreendidos.

Nesse mesmo excerto há a apresentação de outro elemento, relacionado ao *discurso*: o *momento*, que é quando uma subjetividade se constitui pela diferença, ou contraste, a partir do reconhecimento de um *outro*. Ou seja, no *momento*, sempre haveria referentes, ou princípios de valores que seriam constituídos socialmente e que serviriam para diferenciar elementos e objetos da linguagem para se constituir uma identidade. Embora a principal ideia dos autores não seja a constituição de uma teoria do discurso, a ideia de *discurso* é central para eles, uma vez que entendem haver uma estreita relação entre práticas linguísticas e práticas sociais, considerando a interdependência entre ambas.

Todavia, esta característica distintiva, não serviria para tratar da sociedade, pois, para os autores, o social não poderia ser reduzido apenas há um sistema de diferenças fixas em um *momento* e numa totalidade discursiva. Assim, haveria a necessidade de um elemento, ou entidade que atualizasse constantemente o conjunto



de relações, deslocamentos e significações que constitui o social. Este elemento, ou entidade foi o que conceituaram como **articulação**. Assim,

Toda prática social é, portanto - em uma de suas dimensões -, articulatória. Como não é o momento interno de uma totalidade autodefinida, ela não pode simplesmente ser a expressão de alguma coisa já adquirida, não pode ser totalmente submissa ao princípio da repetição; antes, ela sempre consiste na construção de novas diferenças. (Lacau; Mouffe. 2015, p. 188).

Desse modo, compreendo que **articulação** são práticas relacionadas aos *discursos* e permitem interações e atuações em contextos socioculturais. Portanto, em um texto de pesquisa, reconhecer o professor como um elemento determinante da educação, em um dado contexto sócio-histórico, é reconhecê-lo como **articulador**, ou seja, é atribuir-lhe a mesma importância que o referencial teórico mobilizado na escrita.

#### **b. Conceito de resignificação**

Para apresentar o significado do conceito de **ressignificação**, Descola (2016) propõe discutir as diferenças entre cultura e natureza. Em seu livro, o autor parte de duas premissas iniciais: que há formas vivas que existem sem a intervenção do homem - que o autor chamará de *natureza*; e que há algo que é constituído pela ação do homem - chamado de *cultura*. O conceito de **ressignificação** é discutido entre exemplos que flutuam, ou escapam das classificações entre natureza e cultura.

Apresentando exemplos do que considera como *natureza*, apesar de ser tratado como *cultura*, o autor vincula o entendimento desses conceitos há compreensões compartilhadas socialmente e que se refaz em cada interação de um indivíduo com a realidade. E é com exemplo dessas interações que o autor delineia um quadro que permite vislumbrar uma discussão diferente daquela na qual um conceito uniformiza uma prática que massifica um tipo de interpretação sobre um objeto de estudo.

Dessa forma, a proposta de Descola (2016) confronta práticas culturais que determinariam concepções de natureza distintas, atribuindo a uma figura social o papel de racionalizar e constituir possibilidades interpretativas da realidade e de produção de conhecimento. Esta figura social (um pesquisador, por exemplo) poderia, em contato com outra cultura, valores ou problemática mediaria as diferenças com a outra. Ou seja, um *articulador* que ressignifica a relação entre cultura e natureza.

Uma exemplificação disso é a descrição da experiência do próprio autor quando conviveu com o grupo étnico dos Achuar. Para eles, o sonho (um elemento humano e, portanto, da cultura) é tratado de um modo diferente do que na cultura ocidental. Descola (2016), apesar de constituir seu relato por contornos e métodos científicos, mostra uma experiência antropológica, marcada por subjetividade, porque mostra a constituição do pesquisador através da sua história pessoal, que serve de parâmetro para interpretar os Achuar, tanto quanto os referenciais teóricos. São suas percepções, construídas em um histórico social, que atua como elemento articulador da produção do conhecimento. Dito de outro modo, lendas, contos tradicionais e valores do grupo, ou comunidade estudada, fundamentam o texto tanto quanto a tradição científica ocidental.

Ainda sobre o modo como os Achuar interpretam os sonhos, estes são entendidos em função de suas atividades diárias. Portanto o sonho só poderia cumprir seu papel se dentro das práticas cotidianas dos indígenas. Não existe absurdo, ou sonhar por sonhar. É preciso haver um vínculo com o cotidiano social para que o sonho, que se inicia em um indivíduo, seja considerado socialmente como sonho e a partir daí, se justifique ao ser externado e interpretado em favor da vida comunitária. Portanto, neste aspecto, não existe distinção entre elementos da Natureza e da Cultura.

Outro exemplo que reforça essa não distinção vem do grupo conhecido como Cri, que equiparam animais e seres humanos, já que a humanidade não estaria na forma física, mas nas atitudes, pois as diferenças seriam ilusões dos sentidos. Para



eles, nem todas as criaturas são humanas, embora pertençam à mesma família. Segundo o autor:

Em outros lugares do mundo, muitas culturas não seguiram o mesmo caminho, não isolaram a natureza como se ela fosse um domínio à parte, exterior, onde toda causa pode ser estudada cientificamente e onde tudo pode ser rentabilizado a serviço dos homens (Descola, 2016, p. 24).

Conforme o excerto, não há dessocialização entre a Natureza e a Cultura (humano/sociedade), sendo estes elementos uma coisa só. Assim, para Descola (2016), Natureza não é o que o conhecimento humano permite delinear, mas um elemento constituinte dos indivíduos e de sua sociedade e que os parâmetros para chegar nessas constatações não seriam exteriores àqueles envolvidos neste reconhecimento. Desse modo, os indivíduos são aquilo que reconhecem ser, dentro de um conceito que funde Natureza e Sociedade.

Nesta mesma linha de conceber a Natureza, considerando-a em unicidade ao humano, Viveiro de Castro (2015) reflete sobre a impossibilidade de existirem fronteiras que separam natureza e cultura. Para este autor, defensor do multiculturalismo, a existência de um indivíduo no tempo, espaço e contexto social impossibilita que se faça a distinção entre Natureza e Sociedade, se os parâmetros que definem *Natureza* e *Cultura* forem definidos anteriormente à observação do grupo em estudo. Compreende-se que nesta proposta de **ressignificação** dos conhecimentos, métodos, perguntas e concepções, não deve haver conceitos pré-estabelecidos, ou externos à cosmologia dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, cada indivíduo é o parâmetro para a produção de conhecimento.

Não é preciso lembrar que a antropologia social e cultural esteve desde sempre atravessada de cima a baixo por conceitos e problemas filosóficos – desde aquele conceito filosófico entre todos, o de “mito”, até o problema tipicamente filosófico, evocado por Lévi-Strauss, de como sair da filosofia, isto é, como “fugir” da matriz cultural da antropologia. A questão, portanto, não é a de saber se os antropólogos devem restabelecer um diálogo jamais interrompido com a filosofia, mas com qual filosofia vale a pena se conectar. Isso, é claro, depende do que se quer, e do que se pode. É perfeitamente





possível determinar uma imagem do pensamento selvagem com o auxílio de Kant, de Heidegger ou de Wittgenstein. Não menos possível é encontrar paralelos diretos no plano dos conteúdos. As cosmologias amazônicas, por exemplo, tão ricas em semelhanças equívocas com a distinção entre mundo das essências e mundo das aparências, parecem conduzir naturalmente a uma leitura platonizante – leitura cujo único interesse, entretanto, residiria em mostrar o quanto esse platonismo índio, longe de essencial, é apenas aparente. Mas tudo, repito, depende dos problemas que nos são colocados pelo pensamento indígena, ou melhor, de quais problemas filosoficamente interessantes estamos em condições de discernir nos inumeráveis e complexos agenciamentos semiopráticos inventados pelos coletivos que a antropologia estuda. (Castro, 2015, p 65)

Na citação anterior nota-se uma alternância de referenciais. Há possibilidades diferentes de abordagem sobre um mesmo assunto. Desse modo, o que define o percurso a ser seguido é o pesquisador (*articulador*), que assumirá um referencial para o que deseja estudar. Não se trata de aproximar diferentes povos com a *Natureza* de maneira igualitária - no exemplo do excerto, povos indígenas têm preocupações de grandezas diferentes daquelas dos filósofos da tradição ocidental - mas de escolher uma forma de se relacionar com o saber para produzir novos conhecimentos.

O autor usa dos conhecimentos, produzidos através da antropologia, para propor uma forma de produzir ciência, que ele intitula como “perspectivismo” - que compreendo como outra forma de **ressignificação**. O antropólogo, (*articulador*), seria a figura que ordenaria as diferenças nas concepções de mundo, quando estas fossem constituídas a partir da *Cultura*.

Não é meu objetivo transpor discussões de um campo do conhecimento a outro, mas o de contextualizar uma discussão, inicialmente realizada na área da Antropologia, para a Educação, com o intuito de reconhecer o professor, como um *articulador* com a possibilidade de **ressignificar** a cultura acadêmica a partir de sua história formativa-acadêmica e pessoal.

Do mesmo modo Groff *et al.* (2010), reflete sobre o conhecimento, a tratar da importância do pesquisador:

Afinal, a produção de conhecimento não é neutra, o (a) pesquisador (a) é um agente que intervém e transforma os contextos em que atua na



---

medida em que produz discursos e saberes sobre estes contextos e sobre os sujeitos com os quais pesquisa. (Groff; Maheirie; Zanella, 2010)

Neste excerto, o pesquisador figura como **articulador** e entidade que **ressignifica** o conhecimento - mesmo com risco de relativizar parâmetros que caracterizam o *modus* de fazer ciência, ao propor que históricos formativos individuais sirvam de critério epistêmico, reinaugurando parâmetros a cada nova discussão. Parece oportuno considerar que a **ressignificação** permite construir conteúdos que, embora não sejam replicáveis, são válidos e representam resultados de percursos pelo conhecimento.

No subitem a seguir, apresento minha experiência de internacionalização como professor visitante em Honduras a partir dos conceitos de **articulador** e **ressignificação**.

### **Atividades e práticas de Cooperação Acadêmica entre Universidades do Brasil e de Honduras**

Minha experiência de internacionalização como professor de Língua Portuguesa em uma instituição estrangeira se deu em 2014 na UPNFM, de Honduras, onde permaneci por 3 meses (set. out. nov.). O curso ministrado foi um Diplomado de Portugues (curso de idioma e cultura com certificação) de 312 horas, divididos em quatro níveis de 78 horas cada e destinados a professores e alunos da Universidade tanto da sede em Tegucigalpa, quanto no Campus de San Pedro Sula.

Sua realização se deu em decorrência de 3 anos de interações entre a USP e a UPNFM, possibilitados por um acordo de cooperação acadêmica entre estas instituições, o qual sintetizo a seguir em três tabelas, as quais cada uma retrata um período que classifico como “momento”.

O primeiro momento se constitui de interações entre acadêmicos, em torno de temas variados, mas com o objetivo de se constituir um projeto de pesquisa que orientasse as atividades.

Tabela 1.

Primeiro momento: 2011 – 2014		
Viagens de professores e demais pesquisadores	Envolvidos	Motivo da viagem
Brasil – Honduras	- 5 professores Doutores - 7 estudantes de Pós-graduação - 2 alunas de graduação	Participação em eventos
Viagens de professores e demais pesquisadores	- 8 Professores	Participação em eventos
Total	Neste período foram realizados 39 deslocamentos, 19 eventos (Palestras, oficinas, minicursos)	

Fonte: O autor

No segundo momento, as interações ocorrem em um grande fluxo de pesquisadores e em torno de um projeto de pesquisa consolidado e com a participação de outras instituições brasileiras e estrangeiras:

Tabela 2.

Segundo momento: 2014 – 2017	
Projeto de pesquisa	A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, de Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento.
Envolvidos	Natureza do deslocamento e da ação
Universidade de São Paulo (USP),	Participação em eventos, bancas,

Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná (Unicentro), Universidad Nacional (UMA) de Costa Rica; e Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras.	intercâmbios, orientações e publicações.
Total:	5 universidades nacionais e 2 universidades estrangeiras.

Fonte: O autor

No terceiro e último momento, o projeto assume novas possibilidades investigativas e amplia o número de instituições participantes.

Tabela 3.

Terceiro Momento: 2017 – 2022	
Projeto de pesquisa	Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento
Envolvidos	Natureza do deslocamento e da ação
Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM),	Participação em eventos, bancas, intercâmbios, orientações e publicações.

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal de Roraima (UFRO), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdade de Tecnologia (FATEC) Americana/SP e 3 universidades estrangeiras - Universidad de La Serena, do Chile; Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, (ISCED CS) de Angola, da Universidade Katyavala Bwila, (UKB) de Angola e Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras.	
<b>Total</b>	<b>11 universidades nacionais e 3 universidades estrangeiras</b>

Fonte: O autor

Minha participação na cooperação acadêmica entre estas universidades se deu no *segundo momento*, em 2014, e se caracteriza como uma das ações de um convênio entre instituições e redes de cooperação acadêmica transnacional, interessadas em práticas de ensino de língua, cultura e educação em tempos de intercâmbio transnacional. A experiência se deu no âmbito das ações realizadas pela Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CCint-FEUSP), gestão 2014 - 2018, cuja atuação buscou: a) ampliar e alternar os destinos mais buscados no exterior para complementar a formação acadêmica e; b) ressignificar o papel do estudante nesta atividade formativa.

Quando viajei para Honduras era estudante de Pós-graduação de mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e investigava a Produção de Conhecimento em trabalhos resultantes de pesquisa e de alunos de



graduação. Um dos temas principais da minha dissertação era discutir como o conhecimento mobilizado em referenciais teóricos organizava a escrita das pesquisas dos alunos de graduação.

A oportunidade da imersão em outra cultura acadêmica, assim como a possibilidade de imersão no contexto de estudo da pesquisa, parecia uma excelente oportunidade, já que poderia observar como outros estudantes de outra cultura acadêmica se relacionavam com o conhecimento científico e *ressignificando* sua própria formação. Todavia, ao entrar em contato com as expectativas da UPNFM para o curso, a perspectiva do pesquisador observador se desfez.

A universidade hondurenha desejava preparar seus professores e alunos para estudarem em instituições brasileiras e precisava de um curso que não apenas apresentasse a Língua Portuguesa, mas também as características das universidades brasileiras. Assim, não se tratava apenas de um curso de instrumentalização de uma determinada língua, mas de apresentação de uma cultura acadêmica por meio do aprendizado linguístico.

### **Constituição do conteúdo pedagógico e escolha da metodologia de trabalho**

Para a construção do material e dos métodos de ensino a serem utilizados nas aulas para os hondurenhos, busquei teses e dissertações que tratassem do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. Os poucos trabalhos localizados apresentavam discussões que abordavam como inúmeras origens culturais e linguísticas eram reduzidas a estereótipos para a aprendizagem, com consequências de formar falantes de português também estereotipado. Os trabalhos apresentavam o ensino de Língua Portuguesa em situações específicas, discutindo-os a partir de contextos de ensino bem determinados.

A leitura desses trabalhos não apresentou métodos, mas posicionamentos que poderiam ajudar para planejar o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, tais como: as características educacionais da sociedade hondurenha, principais elementos



culturais relacionados aos idiomas falados no país (oficiais, ou não), como era o ensino de língua estrangeira no país e que itens culturais sobre o Brasil, ou a Língua Portuguesa, circulavam na cultura hondurenha.

A partir desses temas, procurei ler e estudar sobre a sociedade hondurenha. Não apenas sobre fatos históricos relevantes, organização política, econômica e social, mas como o próprio país e sua cultura eram retratados nos meios de comunicação, mídia e entretenimento. Interessava-me observar como a própria sociedade construía imagens de si e as divulgava. Meu intuito com isso era entender como os hondurenhos reproduziam padrões imagéticos que eu gostaria de evitar.

Dessa forma organizei um material impresso, que foi enviado aos alunos pouco antes do início das aulas, com aquilo que julguei necessário para o curso. Nele constava: Os principais elementos sintáticos, morfológicos, semânticos e discursivos da Língua Portuguesa; fragmentos de estudos que tratavam sobre o Ensino de língua; fragmentos literários de prosa e alguns poemas; fragmentos de análises em textos acadêmicos de obras literárias; documentos oficiais; crônicas sobre tradições culturais populares, religiosas e artísticas. Todos estes textos seriam tratados, linguisticamente, em três perspectivas: a) sua estrutura; b) usos; e c) discussões que abordassem sua vinculação com a dinâmica sociocultural. Se em “a)” e “b)” os conteúdos eram mais prescritivos, em “c)” pude vincular o que abordei nos itens anteriores com o universo social e acadêmico dos alunos.

A realização do curso se organizou em dois momentos: o primeiro, a partir do que havia estudado e o segundo, reelaborando, à medida que vivenciava o dia a dia no país, devido à imersão no cotidiano da universidade. Sobre este segundo momento, embora pudesse significar mudanças constantes e sugerir alguma imprevisibilidade, fora a possibilidade mais clara de ser **articulador** de um material que se **ressignificava** cotidianamente no transcorrer do curso.

A estrutura física oferecida pela Universidade permitiu a utilização de músicas e vídeos, como outros itens para o aprendizado. De temáticas e estilos variados, mas

vinculados a “a)”, “b)” e, principalmente, “c)”, os recursos audiovisuais foram usados não só com objetivos de aprendizagem linguísticas, mas de apresentação e aproximação a aspectos socioculturais da sociedade hondurenha. Metodologicamente, não havia uma sequência pré-estabelecida de cada parte do conteúdo que seria tratado em aula. Minha leitura sobre as discussões, dúvidas e aproximações realizadas durante a aula determinavam o andamento do conteúdo da aula.

À medida que transcorria o curso, o material e as estratégias de ensino eram **ressignificados**, alterados e adequados características da cultura acadêmica e da sociedade local. Havia interesses, dificuldades de aprendizado, ritmo de ensino e possibilidades de experimentação e novas estratégias de ensino de língua que extrapolavam o planejamento inicial, como a realização do *Primeiro festival de cinema brasileiro em Honduras* e um debate sobre os temas presentes nesta cinematografia.

Na sede em Tegucigalpa, foram organizadas duas turmas: uma de professores e outra de estudantes de graduação e pós-graduação, cada uma com 25 alunos. A periodicidade fora de 4 encontros semanais, cada um com 1 hora de duração, durante 2 meses e meio. No campus de San Pedro Sula, o curso era aos sábados, sem uma carga específica de horas, ou delineamento de como poderia ocorrer a continuidade do projeto, pois se tratava de uma proposta distinta dentro das condições de oferta do campus.

Ao final do primeiro módulo, 42 alunos da sede em Tegucigalpa haviam concluído o curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de internacionalização permitiu a um estudante de Pós-graduação ser **articulador** ao exercer um papel distinto daquele recorrente e



cristalizado: do aprendiz e receptor de um conjunto de conhecimentos transmitidos por aqueles considerados grandes centros irradiadores de cultura.

Foi, também, a oportunidade de refletir sobre meu próprio processo formativo, reconsiderando a partir da estrutura dos cursos acadêmicos no Brasil. Neste momento, minha história pessoal figurou como um elemento **articulador** para o que se constituía como conteúdo a ser ensinado.

A mediada que transcorria o curso, o material e as estratégias de ensino eram **ressignificados**, alteradas e adequadas características da cultura acadêmica e da sociedade local. Havia interesses, dificuldades de aprendizado, ritmo de ensino e possibilidades de experimentação e novas estratégias de ensino de língua.

Se considerarmos o que foi apresentado por Fleck (2010), de que a constituição do processo de conhecimento se dá a partir de uma tríade: o *indivíduo*; o *coletivo* (de pensamento); e a *realidade objetiva* (aquilo que é para ser conhecido), é possível compreender o *indivíduo* como aquele que no processo científico dará forma a um conjunto de conhecimentos que circula na sociedade. Portanto, a experiência de um *indivíduo* (no meu caso, aluno de pós-graduação inserido em outra cultura acadêmica) foi permitida por um *coletivo* de pensamento (Universidades predispostas a experiências não cristalizadas de internacionalização) em uma *realidade objetiva* (que foram as possibilidades de atuação como professor visitante), materializou-se como um cenário que me possibilitou atuar para a construção do conhecimento.

Assim, o papel que desempenhei no ensino e na constituição do material didático como **articulador** me permitiu criar situações de aprendizagem, temas e demais estratégias de ensino a partir dos conhecimentos que havia adquirido na minha formação inicial, aprofundados no mestrado e **ressignificados** a partir de minha leitura crítica da realidade local. Por isso, considero a experiência apresentada neste texto como válida para ser compartilhada como um exemplo de que é possível ampliar concepções, modelos e práticas de internacionalização do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** Rev Sociol Polit [Internet]. 2016 Mar;24(57):113–26.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais.** São Paulo: Cosac Naif, 2015.

DESCOLA, Phillipe. **Outras naturezas, outras culturas.** São Paulo: Ed. 34, 2016.

FLECK, Ludwik. **Génese e desenvolvimento de um fato científico.** Tradução Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FONSECA, Pedro Cezar; CUNHA, André; BICHARA, Julimar (2013). **O Brasil na Era Lula: retorno ao desenvolvimentismo?** Nova Economia, 23(2), 403–428.

<https://doi.org/10.1590/S0103-63512013000200006>

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** São Paulo: Forense Universitária, 2012.

GROFF, Apoliana; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa. **Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas.** Arq. bras. psicol. vol.62 no.1 Rio de Janeiro abr. 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MECAPES). **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes,** 2017.

SOARES, Raí. **Expansão da Educação Superior no governo Lula: tendências e contradições.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.6 – 2020.

Data da submissão: 16/05/2024

Data do aceite: 12/07/2024