



**Grupo
Sou Brasil**

**ANAIS DO VI
CONGRESSO
ONLINE DE PLE**

**QUEM ENSINA E QUEM APRENDE
PLE E SUAS VARIANTES?**

EDIÇÃO INTERNACIONAL

SÃO PAULO, 2025

Ebook

Lucila M. Yamashita Matsumoto
Graziela Naclério Forte
Camilla Wootton Villela
(organizadoras)

Anais VI CONGRESSO ON-LINE DE PLE DO GRUPO SOU BRASIL 2025

Edição Internacional

Quem ensina e quem aprende
PLE e suas variantes?

Apoios



São Paulo, setembro de 2025.

MATSUMOTO, Lucila Y.; FORTE, Graziela N.; VILLELA, Camilla W. (org.)

Anais VI Congresso on-line de PLE, *Quem ensina e quem aprende PLE e suas variantes?* Lucila Y. Matsumoto; Graziela N. Forte; Camilla W. Villela (org.). 6 e 7 de junho de 2025, São Paulo: 1. edição, Editora GNF, 2025.
1 livro digital

Título da capa: Anais do VI Congresso on-line de PLE, 2025
p. 70
ISBN: 978-65-85152-09-9

1. PLE. 2. Português Língua Estrangeira. 3. PLAc. 4. Português Língua de Acolhimento. 5. Português do Brasil

Apresentação

Este documento refere-se ao VI Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil, realizado entre os dias 6 e 7 de junho de 2025. Graças à modalidade on-line, mais uma vez o evento teve seu alcance e abrangência ampliados: contou com pesquisadores e professores da área de português de 4 continentes: África, Europa, América e Ásia, cuja atuação abrange o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e o Português como Língua não Materna (PLNM) e demais modalidades como o Português Língua Adicional (PLA), Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua de Herança (PLH), além do Celpe-Bras, o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil.

Na ocasião, foram abordados temas de interesse, organizados em quatro mesas com os temas Português acadêmico: formação, pesquisa e extensão voltadas ao ensino de PLE; PLE dentro e fora do Brasil; Eu aprendo e ensino português (estrangeiros que viraram professores de PLE) e Eu empreendedor/criador de conteúdo.

O evento materializou um ambiente de troca, de diálogo e discussão, estabelecendo relações entre a pesquisa acadêmica, as práticas docentes e o uso de ferramentas tecnológicas, o que contribuiu para a criação de novos vínculos acadêmico-institucionais entre pesquisadores e professores, enriquecendo as áreas específicas das pesquisas desenvolvidas e das práticas em sala de aula.

Anais do VI Congresso On-line de PLE 2025: quem ensina e quem aprende PLE e suas variantes? — edição internacional apresenta artigos baseados nas comunicações além dos resumos das palestras proferidas tanto pelos professores convidados como pelos palestrantes inscritos. Mais informações sobre a organização do evento e a programação completa podem ser obtidas no site oficial: <https://www.gruposoubr.com.br/congresso2025>

Sumário

MESAS TEMÁTICAS.....	6
ARTIGOS.....	12
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NO URUGUAI: PROPOSTAS PARA UM CONTEXTO MULTILÍNGUE. ALINE GISSELLE PEREIRA GÓMEZ, CÍNTIA LOY ARMENDARIS RODRIGUEZ, HUGNEIDE SOUZA DE OLIVEIRA, URUGUAI	13
LITERATURA E INTERCULTURALIDADE: OS CULTUREMAS DE <i>ESSA GENTE</i> NO ENSINO DE PLE. ELAINE SANTOS DOS REIS, ITÁLIA	22
LIVROS PARA O ENSINO DE PLE PARA FALANTES DE FRANCÊS. LINEIMAR PEREIRA MARTINS, FRANÇA ...	31
O DESAFIO DE TORNAR-SE PROFESSOR DE PLE NA ARGENTINA. CLAUDIO MARCELO SMOLA, ARGENTINA	38
QUE GRAMÁTICA(S) APRENDEMOS E ENSINAMOS? ROBERTO DE FARIAS DAVID JUNIOR, BRASIL.....	45
VAMOS NESSA! ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SUPERBÁSICOS. IRACEMA GUIMARÃES, LUCILA M. Y. MATSUMOTO, BRASIL.....	53
RESUMOS.....	60
HÍBRIDO	61
PALESTRANTES	65

Mesas Temáticas

**Mesa 1 - Português acadêmico:
formação, pesquisa e extensão voltadas ao ensino de PLE**

Luhema Santos Ueti

Instituto Singularidades/CET Academic Programs

Giselda Fernanda Pereira

CET Academic Programs/To Go Idioms/Campus B

Título da palestra: Comunidades de Práticas de Professores de PLE: diálogos entre saberes e fazeres docentes

Resumo: Propomos discutir os desafios e perspectivas da constituição de professores para o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), tomando como eixo central a experiência do EPPB (Encontro de Professores de Português do Brasil em Múltiplos Contextos). Ancorados nas teorias de Wenger, McDermott e Snyder (2002) sobre Comunidades de Prática (CoP) e em Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada, analisamos como o EPPB se constitui como um espaço formativo que integra saberes teóricos e práticas docentes. A proposta dialoga ainda com Freire (1996), para quem a educação é um ato dialógico de construção coletiva, superando modelos tradicionais de transmissão de conhecimento.

Roberval Teixeira e Silva

Universidade de Macau

Título da palestra: Cidadania Linguística e Interacionismo: uma abordagem educacional para o novo milênio

Resumo: Um dos desafios para o ensino de línguas em geral, especialmente as não-maternas, é a construção de um ambiente que promova experiências de aprendizagem significativas em sala de aula. Por várias décadas, a abordagem da Sociolinguística Interacional (SI) para a análise do discurso em sala de aula tem se mostrado um modelo eficiente tanto para o planejamento quanto para a discussão de contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Grande parte dessa eficiência decorre de sua abordagem transdisciplinar contextualizante, que ajuda professores, alunos, pesquisadores e outros participantes a desenvolver uma visão holística e crítica sobre o que fazem ao se envolverem e criarem diferentes contextos. Outro ponto-chave são seus procedimentos teórico-metodológicos: essa abordagem recusa fornecer um quadro teórico pré-analítico fixo. Pelo contrário, a metodologia consiste em estar imerso nos contextos para lidar com eles de forma ampla e, então, discutir o que podem nos ensinar sobre como os seres humanos constroem suas realidades socioculturais. Assim como ocorre em outras práticas e contextos sociais, na sala de aula, a organização das interações é estruturada na linguagem que, por sua vez, constrói o mundo sociocultural a partir de ações ideológicas e políticas verbais, não verbais e multimodais. Sob essa perspectiva, nossa apresentação discute as interações em sala de aula, considerando o processo de ensino-aprendizagem como parte de uma empreitada ideológica que, politicamente, projeta cidadãos em direção à passividade, dependência e monocultura, ou em direção à mudança, autonomia e transculturalidade. Uma possível tecnologia que está em consonância com nossa visão é a pedagogia de projetos, desenvolvida por meio de tarefas. Essa estratégia, altamente contextualizada, leva a reflexões críticas e tomadas de decisão por parte dos sujeitos envolvidos no

processo (professores, estudantes e outros), o que permite fomentar a cidadania linguística: um posicionamento que entende os conceitos de voz, agência e participação como direitos fundamentais de todos na vida social.

Adriana Bodolay

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Título da palestra: Desdobramentos em Ensino, Pesquisa e Extensão do PEC-PLE, na UFVJM

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o Curso PEC-PLE/UFVJM de 2025. A nossa proposta integra práticas de acolhimento e desenvolvimento curricular contextualizado para estudantes estrangeiros, candidatos a uma vaga em cursos de graduação no Brasil. Com carga horária de 37h semanais, o programa alia ensino linguístico a vivências interculturais, atendendo a alunos oriundos do Benim, Timor Leste e República do Congo, vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio (PEC). O curso tem como fundamentos: suporte anterior à chegada dos estudantes; promoção de reflexões críticas sobre estereótipos culturais; articulação entre língua-cultura por meio de atividades imersivas na realidade local; alinhamento às políticas nacionais de mobilidade acadêmica, fortalecendo a UFVJM como instituição receptora de alunos estrangeiros. Além disso, utilizamos os dados coletados sobre desafios linguísticos e culturais dos estudantes, orientando nossas pesquisas para um constante aprimoramento metodológico e das políticas institucionais.

Mesa 2: PLE dentro e fora do Brasil

Rogério Pinto de Sousa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Título da palestra: Ensinar Português na Guiana: reflexões sobre práticas interculturais e o Instagram

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre a experiência de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na cidade de Lethem, na República Cooperativista da Guiana, a partir de uma ação voluntária. Inserido em um contexto multilíngue e intercultural, o curso de PLE foi organizado com o apoio do governo local e contou com participantes diversos, entre eles funcionários públicos da guarda municipal, saúde, jovens estudantes e membros da comunidade indígena Wapichana.

Wânia Cristiane Beloni

Università degli Studi Gabriele d'Annunzio - Chieti/Pescara

Título da palestra: A Difusão do Português e da Cultura Brasileira por Meio do Leitorado “Guimarães Rosa” na Università degli Studi Gabriele d’Annunzio, na Itália

Resumo: O Programa Leitorado é uma política pública que tem o intuito de difundir internacionalmente a língua e a cultura brasileira. Para isso, professores brasileiros são subsidiados pelo Ministério das

Relações Exteriores (MRE) para atuarem em diversas universidades do mundo. Criado em 1953, o programa, que tem mais de 70 anos, tem o objetivo de promover o ensino do Português e a difusão da cultura brasileira. Segundo os dados mais recentes, apresentados pelo Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português (2021), para o período de 1953 a 2020, 373 profissionais atuaram em 164 universidades, localizadas em 68 países. Assim, pretendo apresentar o programa Leitorado Guimarães Rosa, explicando quais são os requisitos para ser um professor leitor e, conseqüentemente, meu percurso, formação e anseios para chegar aqui, evidenciando, também, as ações e experiências que venho desenvolvendo na Università degli Studi Gabriele d'Annunzio, de Chieti/Pescara.

Jaqueline Carvalho

Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP)

Título da palestra: Vantagens e desafios das aulas de PLE para grupos

Resumo: Como lidar com facilidades e dificuldades de estudantes de diferentes nacionalidades? O nivelamento dos estudantes pode ser um desafio para professores e equipe pedagógica? Pretendemos abordar estas questões entre outras nesta apresentação em que desejamos comentar as experiências com grupos de estudantes estrangeiros das mais diversas nacionalidades na Fundação Armando Álvares Penteado, a FAAP.

Mesa 3: Eu aprendo e ensino português (estrangeiros que viraram professores de PLE)

Joanna Józefowska Drumond

Ciotka z Brazylii

Título da palestra: Como a Didática Polonesa Pode Contribuir no Ensino de Português

Resumo: Apresentarei minha trajetória como professora polonesa de português, polonês e espanhol. Discorrerei sobre os desafios de ensinar línguas não maternas em contraste com as dificuldades de ensinar a língua materna. Pretendo definir como vários idiomas podem se enriquecer mutuamente também da minha ótica poliglota de estudante de outros idiomas.

Marcelo Smola

Instituto Superior Lenguas Vivas – Posadas

Título da palestra: O Desafio de Tornar-se Professor de PLE na Argentina

Resumo: A palestra é um breve percurso pela minha formação acadêmica na Universidade Nacional de Misiones e pelos desafios com os quais me deparei durante o processo de tornar-me professor de PLE na Argentina, desde os cursos básicos de português até a paixão pela língua e pela cultura brasileira, nascida das minhas primeiras férias no Brasil e dessa conexão, que tive desde muito jovem e que ainda

não sei bem como explicar, com o ensino de tão prestigiosa língua. Além disso, será apresentado o esquema universitário, acadêmico e legal, que representa a carreira de professor em português, sempre desde a perspectiva da universidade na qual me formei, que abrange o ensino da língua portuguesa a partir de uma abordagem cultural, e considerando a proximidade geográfica com o país irmão. Será exibido também, o sistema educativo existente na Argentina, com aquelas opções de ensino infantil, básico, médio e superior de português nas escolas, instituições e universidades, local de atuação dos professores do PLE, aqui no meu país, assim como também o perfil profissional desses atores sociais na atualidade.

Carolina Castellanos Gonella

Dickinson College

Título da palestra: As Múltiplas (Des)identificações de uma Colombiana Ensinando Português Brasileiro nos EUA

Resumo: A palestra se foca na minha experiência como colombiana e doutora em letras ensinando disciplinas de português (brasileiro) como língua estrangeira, numa pequena faculdade nos EUA. Proponho que minha experiência com este tipo de disciplinas está perpassada por uma negociação com o que chamo de múltiplas (des)identificações, a partir do conceito de “desidentificação” de José Esteban Muñoz (1999). Para Muñoz, a desidentificação descreve estratégias que permitem que um grupo minoritário sobreviva e até se empodere, em contextos que o marginalizam. No meu caso, observo múltiplas (des)identificações, porque ensino uma língua que constantemente aprendo—o espanhol é minha língua materna—, porque moro em um país onde sou estrangeira e minoria étnica e racial e porque o inglês é minha segunda/terceira língua. Além disso, há um outro aspecto da (des)identificação de vital importância para mim, que é o da respeitabilidade, pois, ao ensinar PLE e ministrar disciplinas de cultura e literatura brasileira, represento culturas e uma língua que não são as minhas. Isto é, carrego comigo o dever (e o enorme privilégio) de apresentar de forma respeitosa e responsável o português e a literatura brasileira. Portanto, como docente de PLE, meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) está atravessado por uma constante negociação de múltiplas (des)identificações, a partir da minha identidade interseccional e minha desidentificação, dentro e fora da sala de aula e dentro e fora da faculdade, assim como por uma responsabilidade ética sobre a forma como represento e apresento o Brasil e a língua portuguesa.

Mesa 4: Eu empreendedor/criador de conteúdo

Andrea Ferraz

Isabel M. Pinheiro

Autoras do Samba! e Fundadoras do FORPLA- Núcleo de pesquisa independente, formação de professores e produção de material didático de PLA

Título da palestra: O Guia do Professor: a importância da parceria entre autores e professores

Resumo: A palestra discute o papel central do livro didático no processo de ensino-aprendizagem e destaca a relevância do guia do professor como ferramenta essencial para promover uma prática pedagógica eficaz. Ao reconhecer o guia como um elo entre os autores e os professores, a apresentação enfatiza como essa parceria pode ser fortalecida para garantir o uso qualificado do material didático em sala de aula. Serão abordadas estratégias para potencializar essa colaboração, valorizando o conhecimento prático do professor e o trabalho autoral como complementares. O objetivo é mostrar

como a construção conjunta de sentidos entre quem escreve e quem ensina contribui para a implementação de boas práticas de ensino, respeitando os contextos e as necessidades individuais das aulas ministradas.

Beatriz Miranda Côrtes

Marly Estela Lunshof

Professoras do Instituto de Cultura Brasil Colômbia – IBRACO

Título da palestra: Bem Brasil: da sala de aula para o mundo

Resumo: Bem Brasil – Curso de Português para Estrangeiros é mais do que um livro: é um convite para mergulhar de forma autêntica e envolvente na língua e na cultura brasileira. Fruto de mais de 30 anos de experiência no ensino de PLE, foi criado por educadoras que conhecem de perto os desafios e desejos dos alunos de hoje. O resultado é um material vivo, atual e profundamente conectado às realidades do mundo contemporâneo. Com 15 unidades temáticas recheadas de expressões do dia a dia, referências culturais e atividades dinâmicas, o curso desenvolve as quatro habilidades linguísticas de forma integrada, natural e prazerosa. Adota-se uma abordagem híbrida baseada na Instrução por Conteúdos (CBI), que une gramática contextualizada, temas relevantes e recursos diversos como música, leitura crítica e produção oral.

Daniele Pechi

Papo de Profes

Título da palestra: O poder da comunicação intencional na trajetória do Papo de Profes

Resumo: Nesta palestra, Daniele Pechi revela como a comunicação intencional foi decisiva para transformar uma ideia de negócio — que tinha e tem uma demanda real — em um movimento formativo que impacta milhares de professoras de PLE ao redor do mundo. A partir da trajetória do Papo de Profes, ela mostra como se comunicar com propósito, autenticidade e estratégia é o caminho para atrair as pessoas certas, sejam clientes ou parceiros, construir autoridade e criar ofertas que geram conexão e vendas recorrentes. Um convite direto para quem quer ser ouvido, lembrado e escolhido. Recorrentemente.

Artigos

Reflexões sobre o Ensino de Português no Uruguai: propostas para um contexto multilíngue

Aline Gisselle Pereira Gómez, Uruguai

alinegpereiragomez@gmail.com

Cíntia Loy Armendaris Rodríguez, Uruguai

cintiaarmendaris@gmail.com

Hugneide Souza de Oliveira, Uruguai

hugneidesouza@gmail.com

Resumo

Ensinar português no Uruguai é um grande desafio. A realidade sociolinguística do país faz com que o ensino de português adquira em um mesmo contexto, porém em diferentes status, entre eles: língua estrangeira, segunda língua, língua de herança e língua materna. Embora a heterogeneidade seja considerada uma grande riqueza e oportunidade para o trabalho pedagógico, também gera questionamentos ao escolher materiais didáticos disponíveis. A dificuldade não se resume apenas à definição do status do português no contexto de atuação, mas é muito mais ampla e complexa. Envolve fatores como a afetividade dos alunos em relação ao idioma — sobretudo nos casos em que a língua portuguesa está ligada à identidade familiar ou comunitária — também o desafio de integrar recursos contemporâneos, como a inteligência artificial, o planejamento e a produção de materiais. Isso porque, em uma mesma localidade, especialmente nas fronteiras uruguaio-brasileiras, é possível encontrar essa diversidade dentro de uma mesma sala de aula. Nesse sentido, a atuação do professor se transforma em uma tarefa que exige não apenas adaptação e elaboração de materiais didáticos, mas também uma postura investigativa, sensível às necessidades de cada grupo e aberta à inovação. O docente precisa reconhecer a diversidade linguística e abordá-la de forma afetiva em sala como ponto de partida para escolhas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Ao mesmo tempo, torna-se fundamental integrar ferramentas contemporâneas — como a inteligência artificial — para apoiar a personalização do ensino, otimizar o tempo de planejamento e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Assim, o professor assume um papel central na construção de práticas pedagógicas que respeitam as identidades linguísticas dos alunos e favorecem aprendizagens significativas em um contexto de constante transformação.

Palavras-chave: 1. Diversidade; 2. Desafios; 3. Materiais didáticos; 4. Afetividade; 5. Inteligência artificial.

Abstract

Teaching Portuguese in Uruguay is a major challenge. The country's sociolinguistic reality means that Portuguese can assume different statuses within the same context, such as foreign language, second language, heritage language, and, at times, mother tongue. While this

heterogeneity is regarded as a valuable asset and an opportunity for pedagogical work, it also raises questions when selecting available teaching materials. The difficulty goes far beyond defining the status of Portuguese in a given context; it is much broader and more complex. It involves factors such as students' emotional connection to the language—especially in cases where Portuguese is tied to family or community identity—and the challenge of integrating contemporary resources, such as artificial intelligence, into lesson planning and material development. In a single locality—particularly along the Uruguayan-Brazilian border—this linguistic diversity can often be found within the same classroom. In this sense, the teacher's role becomes a task that requires not only the adaptation and creation of teaching materials, but also an investigative approach, one that is sensitive to the needs of each group and open to innovation. The teacher must recognize linguistic diversity and address it with affectivity in the classroom, using it as a starting point for more inclusive and effective pedagogical choices. At the same time, it is essential to integrate contemporary tools—such as artificial intelligence—to support personalized teaching, optimize planning time, and expand access to knowledge. Thus, the teacher plays a central role in developing pedagogical practices that respect students' linguistic identities and foster meaningful learning in a constantly evolving context.

Keywords: Diversity; challenges; teaching materials; affectivity; artificial intelligence.

Introdução

Introdução

Ensinar e aprender línguas tem se tornado uma prática cada vez mais valorizada pela sociedade em escala mundial. Atualmente, o domínio de uma língua passou a ter um valor em diversos âmbitos (educacional, cultural, prático, psicológico e profissional), todos reconhecidos de forma independente do status econômico da sociedade, sejam elas oralizadas ou letradas (Almeida Filho, 2005). Embora esse reconhecimento represente um avanço, também traz uma preocupação para os profissionais da área, especialmente para quem atua em contextos multilíngues. Algumas pesquisas apontam que há necessidade de uma formação específica do professor que se desempenha nesses ambientes.

Em vista disso, Ndombele e Timbane (2020, p. 311) remetem à ideia de que é necessário que haja formação psicopedagógica e em metodologias para o ensino de línguas em contextos multilíngues. Contudo, os autores enfatizam que essa formação não deve se resumir apenas em habilidades técnicas, mas sim numa preparação ideológica para diminuir o preconceito em relação às variedades linguísticas. Assim, será possível combater estigmas relacionados às variedades presentes em seu contexto de atuação.

Essa postura está alinhada com uma abordagem sensível e acolhedora, que valoriza as culturas e línguas dos estudantes. A dimensão afetiva no aprendizado de línguas é essencial para garantir que eles se sintam confortáveis para interagir com seus colegas e professores. De acordo com Zárate e Valencia (2021, p. 174) a afetividade se traduz em um processo de aprendizagem sem estresse e ansiedade, afastando o medo da rejeição ou do fracasso, desde que se criem ambientes motivadores e favoráveis.

Portanto torna-se necessário adotar uma postura crítica e reflexiva em relação ao contexto de atuação do professor, e, neste caso, professores de português em cenários marcados

por mais de uma língua (ou variedades) e cultura. Embora, Ndombele e Timbane (2020, p. 311) referem-se à variedade angolana do português em seu estudo, suas considerações podem ser aplicáveis a outros contextos multilíngues.

Esse é o caso da cidade do Chuy, no departamento de Rocha, região sudeste do Uruguai, onde desenvolvemos nossa prática docente. De acordo com Albertoni (2016, p. 252), a fronteira é um território multiétnico, que além da presença do espanhol e do português, abriga uma significativa população de imigrantes árabes. Essa diversidade étnico-linguística leva a reflexões sobre o multiculturalismo e o multilinguismo que caracterizam a região.

Nessa linha, Amaral (2008, p. 248) assinala que também existe alternância de códigos na fronteira Chuí (Brasil) que é um marcador da identidade dos fronteiriços. Diante desse cenário, entendemos que, como professoras de português em contextos multilíngues, temos a responsabilidade de propiciar ambientes de aprendizagens afetivos e acolhedores, que respeitem a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Deste modo, a escolha e elaboração dos materiais didáticos ganham especial relevância. Além do conteúdo linguístico, esses materiais devem refletir uma abordagem que integre à dimensão afetiva e cultural do ensino. Neste trabalho, apresentamos algumas propostas para o ensino de português em contextos multilíngues, com ênfase na criação de recursos didáticos adaptados à realidade local. Refletimos, ainda, sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta mediadora para o desenvolvimento de propostas contextualizadas, sensíveis e eficazes, ampliando as possibilidades de atuação docente em cenários de diversidade linguística.

Primeiras reflexões sobre o contexto multilíngue

Como foi introduzido, a área de atuação do docente é tão importante quanto sua formação e as decisões pedagógico-didáticas que orientam o desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse sentido, torna-se fundamental esclarecer o motivo pelo qual se faz referência a um contexto multilíngue. Entende-se por multilinguismo o uso frequente de duas ou mais línguas no cotidiano, permitindo aos falantes alternarem códigos linguísticos conforme a situação comunicativa em que se encontram (Weinreich, 1974, apud Siebenhütter, 2023, p. 2). Essa definição não se baseia apenas em um alinhamento teórico, mas reflete a realidade concreta vivenciada na comunidade fronteiriça em que atuamos.

A fronteira uruguaio-brasileira, especialmente a cidade do Chuy, é descrita por Albertoni (2016, p. 252) como um território multiétnico, não apenas pela presença histórica do português e do espanhol, mas também pela presença de comunidades de imigrantes árabes. Além disso, a região é influenciada por outros grupos linguísticos como italianos, japoneses e alemães (Dornel, 2008, apud Albertoni, 2016, p. 252).

Atualmente, essas não são as únicas comunidades de imigrantes presentes na região. O projeto de extensão “Vozes da Fronteira”, desenvolvido por estudantes do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no campus de Santa Vitória do Palmar (estado do Rio Grande do Sul, Brasil), cidade vizinha ao Chuí, revela também a presença de imigrantes de todo o Oriente Médio, reforçando a multiculturalidade da região.

Essa diversidade transforma a fronteira em um cenário multilíngue. Dessa forma, quando nos referirmos ao ensino de português, estamos enfatizando, sobretudo, a região de fronteira Chuí-Chuy, onde coexistem diversas línguas e culturas.

Contudo, na fronteira do departamento de Rocha, a língua que predomina é o espanhol. Ainda que ambas sejam utilizadas de acordo com o contexto comunicativo, diferentemente de outras fronteiras como Rivera, Cerro Largo e Artigas, onde há maior incidência do português uruguaio (Rona, 1963, apud Albertoni 2016, p. 251) ou “portunhol” como é conhecido popularmente. Albertoni (2016, p. 255) ainda observa que não há consenso nas pesquisas de cunho sociolinguístico, quanto à presença ou extensão do português fronteiriço no Chuy. Porém, Amaral (2009, p. 56) destaca a presença de alternância do português e espanhol entre os bilíngues da comunidade Chuí-Chuy que participaram de sua pesquisa, como um marcador de identidade etnolinguística.

Assim, a presente proposta se pauta em um contexto multilíngue por haver diferentes línguas em circulação na região. Soma-se a isso o fato da fronteira ser um ponto turístico e comercial, o que contribui para o fluxo de imigrantes. Diante dos pressupostos teóricos e das reflexões acerca da realidade fronteiriça, compreende-se que o ensino do português pode adquirir diferentes status entre os estudantes em uma mesma sala de aula. O idioma pode ser compreendido como Língua Materna (L1), Segunda Língua (L2), Língua Estrangeira (LE) ou Língua de Herança (LH). De acordo com Di Fiori et al. (2025, p. 69):

No Uruguai, o português aparece como língua materna e, também, como segunda língua nas localidades fronteiriças com o Brasil, e para o resto do país se considera uma língua estrangeira. A língua materna se define como o primeiro idioma que os falantes adquirem no entorno familiar. Por outro lado, a segunda língua é aquela que se aprende depois da materna e cuja aquisição requer também da sua presença na comunidade local do falante, o que facilita a interação além do âmbito escolar. Quanto às línguas estrangeiras, este termo faz referência àqueles idiomas que, se bem se aprendem posteriormente à língua materna, não formam parte do uso cotidiano no entorno próximo do falante.

No caso da comunidade fronteiriça, observa-se a presença de falantes nativos de português, pessoas que apenas compreendem e os que alternam códigos (português-espanhol). Nesse sentido, o português também pode adquirir o status de LH, pois para Valdes (1995, p. 38, apud Carvalho, 2010, p.61) a LH é a de casa, mesmo que não seja oficial na comunidade, quando crescemos em um ambiente onde ela é falada ou compreendida, somos bilíngues na língua familiar e na do meio social.

Deste modo, cada aluno possui uma trajetória linguística única, o que também torna a sala de aula um cenário único. Portanto, a diversidade linguística da região oferece oportunidades e desafios, sobretudo na seleção dos materiais didáticos que se adaptem à realidade sociolinguística dos estudantes.

Por isso, consideramos que o ensino de português precisa ser pensado e desenvolvido a partir de uma proposta flexível, contextualizada e sensível a ela. É importante reconhecer que, mesmo onde predomina o espanhol, o português também está presente, nas ruas, nas famílias, nas relações transfronteiriças e merece um espaço pedagógico que dialogue com essa realidade.

Materiais Didáticos

O ensino de Português no Uruguai tem se consolidado como uma prática pedagógica relevante, sobretudo nas regiões de fronteira com o Brasil, onde o contato linguístico é mais intenso (Sturza, 2005, p. 48). Cenário que exige propostas adequadas à realidade local.

A escassez de materiais didáticos específicos para o contexto gera uma necessidade de criar recursos que atendam às nossas necessidades e que contemplem a realidade sociolinguística dos estudantes.

Um material didático é parte das propostas de ensino do professor de línguas, e, segundo Ribeiro (2013, p. 29) elas devem abordar todas as habilidades linguísticas: escrita, fala, leitura e compreensão auditiva, de forma equilibrada e contextualizada e garantir a qualidade na educação. Essa abordagem é fundamental para assegurar o desenvolvimento integral da competência comunicativa dos alunos, especialmente em contextos de educação bilíngue ou de L2 como é concebido o ensino de Português no Uruguai. De acordo com o Programa de Educação Inicial e Primária (2008), é essencial que os recursos pedagógicos estejam alinhados aos objetivos curriculares nacionais, contemplando a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Assim, os materiais didáticos devem promover situações autênticas de uso da língua, favorecendo a aprendizagem. Nesse contexto, o acesso a materiais didáticos adequados desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências linguísticas dos educandos.

Atualmente, há uma grande expectativa com o livro *#Partiu Escola* para o ensino de português na educação primária pública no Uruguai, desenvolvido pela Direção de Políticas Linguísticas, estudantes de Formação Docente e professores que atuam na rede pública. Esse projeto foi apresentado no 15º Foro de Lenguas de ANEP (Falcão, Bustos e Dimperio 2022, pp. 61-66) e encontra-se em fase de implementação e validação. Foi concebido como uma proposta para atender às demandas de ensino a nível nacional.

No caso das aulas particulares são utilizados outros recursos. A título de exemplo, os livros *Inovação*, a *Coleção Brasil Intercultural*, *Josefina vai ao Brasil*, *#Queremos falar português* e o *Avenida Brasil*, oferecem propostas metodológicas centradas na abordagem comunicativa e intercultural. Esses materiais favorecem o desenvolvimento de competências linguísticas de forma contextualizada, dinâmica e alinhada às práticas socioculturais para o ensino de português como LE.

Diante das circunstâncias, constata-se que os materiais didáticos disponíveis no Uruguai para o ensino de português nos diferentes âmbitos, tentam alcançar os objetivos para todos os cenários, exigindo constante criticidade por parte dos docentes. Essa reflexão visa assegurar que as práticas pedagógicas sejam sensíveis às especificidades sociolinguísticas de cada contexto para garantir uma aprendizagem significativa, eficaz e alinhada às demandas locais.

Desafios na adaptação dos materiais didáticos

Entre os principais desafios, destaca-se a grande variação no grau de exposição ao português. No município do Chuy, é comum encontrarmos em um mesmo grupo escolar, alunos com perfis linguísticos extremamente diversos. Alguns têm o português como L1, outros como

L2, e para aqueles que vêm de diferentes países e partes do Uruguai, LE (Di Fiori et al, 2025, p. 69) o que demanda diferentes estratégias de ensino.

Ao visualizar o departamento de Rocha, centralizando-se mais na capital e não na região de fronteira, pode-se perceber uma mudança no perfil estudantil. Se marca uma vez mais o espanhol como L1, entretanto, o português surge levemente como LH ou LE. Nestes casos, a LH é vista em famílias que eram da fronteira ou que contam com um parente de nacionalidade brasileira, marcando o idioma presente dentro da comunidade familiar, compreendida entre eles. Do contrário, a LE surge entre os estudantes que buscam o português para atender às suas necessidades pessoais, principalmente para viagens, trabalho ou por gosto pelos idiomas. Sendo assim, a realidade da capital rochense demanda de outros pensamentos pedagógicos, marcando uma diferença dentro do próprio departamento.

Na realidade em que atuamos, a seleção de materiais didáticos para o ensino de português revela-se um desafio não apenas pela heterogeneidade dos perfis linguísticos, mas principalmente pela ausência de recursos que atendam às especificidades locais. Assim, torna-se essencial planejar práticas pedagógicas que articulem diferentes linguagens e recursos, explorando, por exemplo, o uso de plataformas digitais, materiais multimodais e projetos interdisciplinares.

Criação de materiais

A produção de materiais didáticos deve estar alinhada a uma abordagem pedagógica que proporcione uma aprendizagem eficaz. Para isso, é fundamental vinculá-los à experiência prática (Falcão, Bustos e Dimperio 2022, pp. 62-63). Com a diversidade estudantil já abordada neste trabalho, a produção de material didático aumenta o campo de atuação do docente. O planejamento das aulas passa a ser mais complexo – pensando desde um ponto de vista para um ensino de qualidade – já que deve implementar adequações curriculares para motivar todo o grupo.

Dentro do ensino particular, a complexidade também pode ser notada. Por mais que exista a possibilidade de separar os estudantes a partir de seus perfis, os recursos didáticos são limitados, pedindo complementos mais individualizados.

No Uruguai, especialmente em regiões fronteiriças, o ensino de português se insere em um cenário multilíngue complexo, no qual convivem diferentes perfis linguísticos — desde falantes de espanhol com pouco contato com o português até alunos bilíngues ou com herança linguística portuguesa. Essa realidade exige propostas pedagógicas flexíveis, sensíveis à diversidade linguística e cultural. Segundo Fiorentini (2000, apud Oliveira 2004, p. 4) os docentes devem considerar os interesses e as expectativas dos estudantes no momento de criarem o discurso para o uso do material didático em questão.

Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa o uso de livros didáticos prontos. Ele se torna mediador linguístico e cultural, responsável por diagnosticar o repertório linguístico dos alunos. O docente deve estar atento para perceber, explorar e valorizar aspectos da fala e escrita dos estudantes (Rojas, et al. 2018, p.26). Ou seja, é preciso adaptar ou criar materiais que façam sentido localmente; escolher gêneros textuais e temas relevantes à comunidade escolar; construir pontes entre o português e o espanhol ou outras línguas presentes no território.

Como aponta Cá (2017, p.29-30) o processo de elaboração de materiais didáticos deve considerar que esses estudantes possuem outras línguas maternas, sendo o português, muitas vezes, uma língua de contato recente, introduzida pela primeira vez em um ambiente formal de aprendizagem. A produção de materiais próprios permite incorporar o repertório linguístico das comunidades, conteúdos locais, e até afetividades e histórias familiares dos alunos, fortalecendo, assim, o vínculo com a aprendizagem.

Diagnosticar os alunos e produzir materiais didáticos significativos pode ser um grande desafio para o docente. Em uma mesma turma, podem coexistir estudantes com diferentes culturas, idades, condições de moradia, trajetórias escolares e propósitos de aprendizagem — fatores que impactam diretamente as decisões pedagógicas. Uma realidade acentuada no âmbito público, já que no privado, o uso de teste de nivelamento e provas diagnósticas, permitem uma agrupação dos estudantes de acordo com suas características para a aprendizagem.

Uso de IA na criação de materiais

A IA surge no ensino de línguas como ferramenta para a inovação na produção de materiais didáticos personalizados (Mussio e Matias, 2024, p.43). Em nossa atuação, a IA generativa (como Chat GPT) tem sido utilizada como uma aliada na elaboração de materiais e planejamento de aulas. De acordo com os comandos dados (prompts), a ferramenta oferece sugestões variadas que funcionam como disparadoras para a criatividade do docente, possibilitando criar e adaptar materiais de acordo com as necessidades linguísticas e culturais. Algumas possibilidades têm a ver com a criação de exercícios, textos para leitura e análise, roteiros de atividades e sugestões de estratégias dinâmicas de ensino.

É possível adaptar as estratégias e atividades partindo de uma perspectiva multilíngue e intercultural, que valorize os conhecimentos prévios dos alunos em diferentes línguas e culturas, promovendo comparações e transferências positivas entre o português e as línguas presentes na comunidade; diferenciar e agrupar as atividades por nível linguístico. Além disso, com turmas heterogêneas o mesmo tema pode ser trabalhado em grupos, com tarefas ajustadas ao nível de proficiência de cada um; desenvolver projetos colaborativos como produção de revistas bilíngues apoiadas na IA, por exemplo, criar guias de entrevistas com membros da comunidade ou vídeos em português com legendas em espanhol ou outras línguas que contemplem o repertório linguístico local.

O uso de IA, pode potencializar o ensino e o aprendizado do português ajudando na criação de materiais visuais, textos adaptados e planos de aula mais personalizados. Porém, cabe destacar que o uso da IA, embora apresente diversos benefícios, não dispensa o trabalho docente (Mussio e Matias, 2024, p.65).

Considerações finais

No episódio *Um Olhar Sobre a Fronteira*, do podcast *Vozes da Fronteira*, um representante da comunidade árabe do Chuí reflete sobre a diversidade linguística local, destacando que há grupos que falam apenas espanhol e não compreendem o português e vice-versa, assim como não compreendem a língua da sua comunidade. Essa realidade chega

frequentemente às salas de aula, nas quais muitos estudantes conseguem compreender o que lhes é dito, mas enfrentam dificuldades em reproduzi-lo. Desse modo, abordar em nossas aulas o repertório linguístico local pode contribuir para uma aproximação e valorização do multilinguismo e multiculturalismo da região.

Além disso, os diferentes perfis linguísticos impactam diretamente as decisões pedagógico-didáticas, nossas abordagens e práticas no âmbito escolar. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de elaborar materiais didáticos sensíveis às especificidades sociolinguísticas locais. Tais recursos devem considerar tanto a diversidade linguística do entorno quanto os diferentes níveis de aprendizagem presentes na comunidade de atuação.

Quando o docente se compromete em alcançar a todos os estudantes, o ensino de português torna-se mais inclusivo e significativo, podendo contribuir com a valorização da cultural local, e ampliar o acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Para isso, é fundamental que o professor não limite sua abordagem aos materiais tradicionais, engajando-se na criação e adaptação de recursos que atendam às reais necessidades dos alunos.

Nesse cenário, o uso da IA tem se mostrado um aliado significativo. Desde o apoio na elaboração de conteúdos até a correção de atividades. No âmbito dos programas implementados pelo Plan Ceibal, observa-se um estímulo contínuo para que os docentes integrem tais tecnologias em seu trabalho, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Portanto, mais do que uma tendência, a incorporação crítica e criativa da IA, configura-se como um caminho para promover uma educação linguística inovadora e alinhada às demandas contemporâneas.

No entanto, como mencionamos anteriormente, o docente ainda tem o papel principal na elaboração das estratégias pedagógicas, fazendo uso de diferentes ferramentas para a adequação dos materiais, que respeitem a diversidade linguística e cultural da comunidade.

Referência bibliográficas

- ALBERTONI, P. Ideologías lingüísticas sobre el contacto español-portugués en el departamento de Rocha: la otra frontera. In: _____. *Lenguas y variedades lingüísticas en la frontera hispanoportuguesa: historia, contacto lingüístico y vitalidad*-. Berlín / Boston: De Gruyter Brill, 2025. p. 247–258.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br>. Acesso em: [14 de junho de 2025].
- AMARAL, T. R. do. Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua: La alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera Brasileño-Uruguay. 2008. Tese (Doutorado). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. 2008. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1545>. Acesso em: 2 de agosto de 2025.
- AMARAL, T. R. do. Estudio sociolingüístico del discurso bilingüe producido en la frontera brasileño uruguay: del cambio de código hacia la mezcla de lenguas. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, v. 19, n. 1, p. 43–57, 2009.
- BASTOS, C. A. (2021). Fronteiras e relações transfronteiriças na América Ibérica. *Almanack*, ed. 00121.
- CARVALHO, A. M. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Pro-Posições*, v. 21, p. 45–65, 2010.

- CÁ, Imelson Ntchala. *Entre o real e o ideal: uma análise contrastiva entre o material didático e as necessidades dos estudantes no ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau*. 2017. 64 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Linguagens e Literatura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2017.
- DI FIORI, M.; DIMPERIO, L.; PASINOTTI, C. “Eu Falo Português” Primera experiencia de enseñanza del portugués en Educación Inicial. *Que Hacer Educativo*, Montevideu, 186, 68-73, abril de 2025.
- FALCÃO, M.; BUSTOS, C.; DIMPERIO, L. Livros de Português da Primária. In: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Uruguai). *15º Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideu: Dirección de Políticas Lingüísticas, 2022. p. 61–66.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 15–41.
- MUSSIO, S. C.; MATIAS, M. A. de F. B. O CHATGPT como instrumento de aprendizagem de espanhol no ensino superior tecnológico. In: Goulart, F.; Lopez, J. (Org.). *Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras Adaptação e Produção em Contexto de Educação Profissional e Tecnológica*. 1º Ed. BAGAI. 2024. P-43-66.
- NDOMBELE, E. D.; TIMBANE, A. A. O ensino de língua portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilíngue. *Fólio: Revista de Letras*, v. 12, n. 1, 2020.
- RIBEIRO, G. C. N. (2013). O uso das quatro habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras. *Formação Docente em Línguas Estrangeiras: reflexões teóricas e práticas*, 23.
- ROJAS, A. C.; PASEK, E.; VILLASMIL, T.; MATOS, Y. Práctica de la didáctica creativa para el desarrollo psico-socio-lingüístico de niños y niñas en los ambientes de preescolar. *Paradigma*, Maracay, v. 39, n. 1, p. 23–35, 2018.
- ZÁRATE, M. R; VALENCIA, E. V. S. La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*, n. 32, 2021.
- SIEBENHÜTTER, S. The multilingual profile and its impact on identity: Approaching the difference between multilingualism and multilingual identity or linguistic identity. *Ampersand*, v. 10, art. 100123, 2023.
- STURZA, E. R. (2005). Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*, 57(2), 47-50.

Literatura e Interculturalidade: os culturemas de *Essa gente* no ensino de PLE

Elaine Santos dos Reis, Itália

elainreis@yahoo.it

Resumo

Esta comunicação propõe uma reflexão sobre o papel dos culturemas no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), a partir da análise de elementos linguístico-culturais presentes no romance *Essa gente* (2019), de Chico Buarque. Partindo da concepção de que o domínio de uma língua estrangeira envolve não apenas aspectos formais e comunicativos, mas também competências interculturais, o trabalho apresenta uma seleção de culturemas expressivos do português brasileiro e suas respectivas traduções para o italiano, com o intuito de discutir como esses elementos refletem a identidade sociocultural brasileira e podem ser integrados às práticas pedagógicas. A análise considera tanto o valor simbólico e contextual dos culturemas quanto as estratégias tradutórias adotadas, evidenciando o potencial da literatura contemporânea como instrumento de sensibilização cultural e ampliação do repertório linguístico no ensino de PLE.

Palavras-chave: 1. Culturemas; 2. Literatura brasileira; 3. Português língua estrangeira; 4. Competência intercultural.

Introdução

A linguagem ocupa um papel central nas interações humanas, funcionando não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento de construção cultural, histórica e ideológica. No campo do ensino de Línguas Estrangeiras (LE), essa dimensão simbólica costuma ser reduzida a aspectos ilustrativos ou enciclopédicos, em detrimento de abordagens críticas e interculturais. Compreender a língua como fenômeno social dinâmico, atravessado por relações de poder, práticas discursivas e variações socioculturais, é fundamental para desenvolver metodologias mais eficazes no ensino de LE, especialmente no contexto do Português Língua Estrangeira (PLE).

Segundo Faraco (2008, p. 73), a língua é “constituída por um conjunto de variedades”, o que evidencia sua heterogeneidade e sua capacidade de adaptação às diferentes realidades sociais. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a linguagem como prática social e forma de interação situada, que ultrapassa os limites da comunidade linguística de origem. Com isso, torna-se evidente que o ensino de uma LE deve contemplar não apenas conteúdos formais, como estrutura, vocabulário e regras gramaticais, mas também os elementos culturais e simbólicos que constituem a experiência comunicativa. Como observa Koch (2010),

[...] não basta estudar a língua como código (conjunto de signos), através do qual um emissor transmite mensagem a um receptor; nem como um sistema formal, abstrato, de relações entre elementos de vários níveis que permitem

estruturar as frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo "significado" é determinado fora de qualquer contexto (p.127).

Essa crítica à concepção estruturalista reforça a importância de compreender a linguagem como prática social e situada, ampliando os horizontes do ensino de PLE ao reconhecer que o processo de aprendizagem envolve a inserção do aprendente em práticas discursivas culturalmente marcadas.

Ainda assim, muitas propostas pedagógicas voltadas ao ensino de PLE continuam tratando a cultura de maneira superficial, com base em tópicos como turismo, gastronomia, festas populares ou expressões idiomáticas isoladas. Embora úteis em alguns contextos, essas abordagens tendem a limitar a compreensão da cultura como prática viva e em constante negociação. Como argumenta Mendes, citada por Santos (2019), aprender uma língua como o português implica ir além do conhecimento superficial de aspectos culturais ilustrativos. Trata-se de adquirir a capacidade de agir socialmente em português, o que demanda mais do que o domínio de estruturas linguísticas e informações pontuais sobre a cultura da língua-alvo.

Essa distinção é crucial para compreendermos que o conhecimento cultural não se confunde com a competência intercultural. Em uma era marcada pela mobilidade, tanto física quanto virtual, muitas pessoas podem desenvolver certo domínio sobre outras culturas sem, no entanto, estarem aptas a interagir de maneira competente em contextos interculturais mais complexos.

Considerar a dimensão intercultural da língua é, portanto, essencial no ensino de PLE. O processo de aprendizagem envolve não apenas o domínio de estruturas, mas também a apropriação de valores, símbolos e referências que constituem o universo cultural da língua-alvo. Nesse contexto, os culturemas se destacam como unidades específicas que marcam profundamente o discurso e a identidade de um povo. A literatura, por sua natureza simbólica e estética, constitui um espaço privilegiado para a manifestação desses elementos, permitindo aos aprendizes de PLE uma experiência significativa de imersão cultural. Com base nisso, este artigo propõe uma reflexão sobre o papel dos culturemas no ensino de PLE, a partir da análise do romance *Essa gente* (2019), de Chico Buarque, com o objetivo de explorar suas contribuições para o desenvolvimento da competência intercultural em contextos pedagógicos.

Culturema, língua e cultura em confronto

A compreensão da língua como fenômeno social ultrapassa a visão puramente estrutural e formal. Mais do que um instrumento de codificação de mensagens, a língua constitui-se como instância essencial na construção de identidades, na configuração das culturas e na organização das práticas sociais. Está intrinsecamente vinculada aos contextos socioculturais em que é produzida e atravessada por dimensões históricas, ideológicas e simbólicas que condicionam seus significados e formas de realização, conforme argumenta Halliday (2001).

Essa perspectiva é ilustrada, de forma popular e marcante, pelo comunicador José Abelardo Barbosa de Medeiros, conhecido como Chacrinha, que, nos anos 1980, popularizou o jargão: “Quem não se comunica, se trumbica”. A expressão, ainda presente no imaginário coletivo, evidencia a centralidade da comunicação nas relações sociais. No entanto, comunicar-se vai além da simples troca de mensagens. Como afirma Branco (2011, p. 39), “é preciso

conhecer também os traços, regras e códigos culturais do Outro, tanto os explícitos como os implícitos, verbais e não-verbais, compreendê-los, respeitá-los e responder afetivamente a esses elementos culturais diferentes dos nossos”.

A relação entre língua e cultura é um fenômeno de grande complexidade e interesse, amplamente investigado por linguistas ao longo do tempo. Entre os pioneiros nesse campo está Edward Sapir (1969), que, em colaboração com seu discípulo Benjamin Lee Whorf (1969), formulou a Hipótese Sapir-Whorf, segundo a qual a estrutura da língua influencia diretamente a forma como os falantes percebem e interpretam o mundo. Nesse sentido, a língua reflete a cosmovisão de uma comunidade.

No contexto brasileiro, o antropólogo Gilberto Freyre (1992) enfatizou o papel da língua como espelho das peculiaridades culturais, demonstrando como o português molda e é moldado pela diversidade do povo brasileiro. A relação entre língua e cultura, portanto, é intrínseca e bidirecional: ambas se entrelaçam, influenciam-se mutuamente e moldam nossa percepção de mundo. Para que um signo seja compreendido, é necessário que os interlocutores compartilhem experiências linguísticas e culturais. Um exemplo disso é o uso do vocábulo "Judas" para designar alguém falso ou traidor, significado construído culturalmente e partilhado entre os falantes do português.

Nesse cenário, emerge o conceito de *culturema*, que pode ser entendido como uma unidade cultural específica de um grupo social. Segundo Succio (2016), a tradução foi por muito tempo concebida como mera transposição linguística, limitada à literalidade. Com os avanços dos estudos linguísticos e culturais, passou a ser entendida como um autêntico ato de comunicação intercultural.

O conceito de *culturema*, embora recente, vem ganhando destaque nos estudos culturais, fraseológicos e tradutológicos. Para Luque Nadal (2009, p. 97), *culturema* é:

qualquer elemento simbólico específico de uma cultura, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou fato, suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e funcione como guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para esses membros. Tudo isso faz com que ele possa ser utilizado como meio de comunicação e expressão na interação comunicativa entre os integrantes dessa cultura (tradução nossa).

Hernandez, citado por Santiago (2014), observa que, uma vez identificado um *culturema* no texto original, não é necessário realizar uma análise minuciosa sobre sua função semiótica, pois ele já pode ser considerado um produto cultural, facilitando sua interpretação.

Em síntese, os *culturemas* funcionam como partículas culturais compartilhadas no interior de uma comunidade linguística, representando ideias, valores, práticas ou conceitos culturalmente específicos. Sua compreensão é fundamental para o desenvolvimento da competência intercultural no ensino de PLE, especialmente quando mediado por gêneros discursivos como a literatura.

Culturemas da linguagem cotidiana e suas traduções em *Essa gente*

A análise dos culturemas presentes na linguagem cotidiana do romance *Essa gente* permite observar como a literatura incorpora expressões simbólicas que refletem, e ao mesmo tempo tensionam, aspectos culturais específicos da sociedade brasileira contemporânea.

Publicado em 2019, *Essa gente* é o sexto romance do cantor, compositor e escritor Chico Buarque. A obra retrata as peripécias da vida familiar, amorosa, profissional e financeira de Manuel Duarte, um renomado escritor que enfrenta uma profunda crise criativa. O livro é estruturado em forma de diário, supostamente escrito pelo próprio Duarte, mas também contém trechos atribuídos a outros personagens.

A narrativa se passa na cidade do Rio de Janeiro e apresenta um conjunto de personagens que representam diferentes camadas sociais. Entre eles estão Duarte, seu filho, suas ex-esposas (Rosane e Maria Clara) e seu ex-colega de escola, Fúlvio Castello Branco, advogado de prestígio, ligado à elite conservadora carioca. Em contraste, surgem personagens como Agenor, salva-vidas e amigo de Duarte, e sua esposa holandesa Rebekka, por quem o protagonista nutre forte atração física, além de figuras que simbolizam as classes populares, como o porteiro, o entregador de aplicativo e a *baby-sitter*. Esses personagens compõem um mosaico social que revela um Brasil cada vez mais marcado pela indiferença e pela violência.

A partir das datas registradas nas entradas do diário, é possível identificar que o tempo ficcional de *Essa gente* corresponde ao presente. Diante dos acontecimentos políticos e sociais recentes no Brasil, Chico Buarque propõe uma representação crítica da realidade contemporânea, evidenciando desigualdades estruturais e a apatia de parcelas da classe média e alta, como Manuel Duarte e Fúlvio Castello Branco. Como afirma Garcia (2021), "talvez a palavra que melhor represente este romance seja 'urgência', como se o artista quisesse dar retrato e nomes ao presente inquietante que (n)o(s) cerca".

Partindo do conceito de *culturema* como “um fenômeno social na cultura A que é considerado relevante pelos membros dessa cultura e que, quando comparado com um fenômeno social correspondente na cultura B, é considerado específico da cultura A” (Vermeer, 1983, p. 8), a seguir, são apresentados alguns exemplos de culturemas linguísticos, isto é, termos ou expressões cujo sentido está fortemente ancorado na realidade cultural brasileira e que representam desafios específicos à tradução intercultural identificados no romance *Essa gente*, de Chico Buarque (2019), e em sua tradução italiana, *Questa gente*, realizada pelo professor Roberto Francavilla (2021).

Os dados foram organizados de forma a garantir clareza e economia textual. A análise considerou o contexto discursivo, a carga cultural dos termos e as estratégias tradutórias adotadas. Para cada expressão, são apresentados: a forma original em português, sua versão em italiano, a estratégia de tradução empregada e um comentário sobre a preservação (ou perda) de sentido cultural. As referências de página correspondem às edições da Companhia das Letras (2019) e da Feltrinelli (2021), respectivamente.

1.Neguinho

- "Para começar do começo, o neguinho jura que se lembra da mãe cantando (...)" (Buarque, 2019, p. 7).

- "Per cominciare dall'inizio, il *neguinho** giura di ricordarsi della madre che intonava un canto (...)" (Buarque, 2021, p. 8).

Neste exemplo, o tradutor opta por manter o termo original em português, seguido de uma nota explicativa em italiano. A justificativa apresentada na nota ressalta que palavras como *nego*, *neguinho* e correlatos, embora derivadas do termo “negro”, perdem a conotação racista no uso popular brasileiro e assumem, em muitos contextos, caráter afetivo. Por essa razão, não haveria correspondência direta no italiano capaz de preservar o mesmo valor simbólico e emocional.

2. Bagos, morro, saco

- “Ele cresceu acreditando que aqueles porcos enormes, que andavam à solta por ali, comiam os bagos dos meninos no morro do Vidigal. Quando um dia acordou na casa do pastor com os curativos no lugar do saco, não teve dúvida, foi o porco” (Buarque, 2019, p. 08).
- “Il ragazzino crebbe convinto che quelli enormi maiali, che razzolavano liberamente lì in giro, mangiassero le palline dei bambini su al morro* del Vidigal. Quando un giorno si svegliò nella casa del pastore con le fasciature al posto dei testicoli, non ebbe alcun dubbio: erano stati i maiali” (Buarque, 2021, p. 09).

O fragmento evidencia três culturemas fortemente marcados pela oralidade popular e pelo contexto urbano brasileiro. Os vocábulos “bagos” e “saco” são gírias informais para testículos, associadas ao universo da infância, da sexualidade e do humor grotesco. Ao optar por “palline” e “testicoli”, o tradutor adota uma solução funcionalmente adequada, mas que neutraliza parte da expressividade, do tom lúdico e da carga cultural presentes no original. Já o termo “morro” é mantido em português e acompanhado de nota explicativa, preservando sua especificidade geossocial no contexto carioca, em que “morro” se associa historicamente às favelas. Essa estratégia de preservação reforça o vínculo entre linguagem e realidade sociocultural local.

3. Pau

- “Ficamos um tempo nos estudando, e acho graça de ele se parecer comigo em alguns pormenores, até o de guardar o pau do lado direito da calça. Pode ser que ele sofra bullying dos colegas, como eu sofri quando a palavra nem existia, por ser o único com pau invertido na classe” (Buarque, 2019, p. 42).
- “Ci studiamo per un po’ e trovo divertente il fatto che mi somigli in certi dettagli, perfino in quello di tenere il pisello dalla parte destra dei pantaloni. Magari è bullizzato dai

compagni di scuola, como lo ero io quando ancora la parola non esisteva, perché ero l'unico della classe con il pisello al contrario” (Buarque, 2021, p. 33).

A expressão “pau”, conforme o dicionário Infopédia (2025), designa originalmente um pedaço de madeira, cacete ou bordão, sendo usada no português brasileiro como gíria para o órgão sexual masculino por extensão metafórica. Trata-se de uma marca forte de oralidade e coloquialidade, comum em registros informais com tom irreverente. O tradutor recorre ao termo italiano “pisello”, que, segundo o dicionário on-line Treccani (2025), refere-se ao legume *Pisum sativum*, mas que, por extensão, é amplamente utilizado como gíria equivalente na língua italiana. A tradução, portanto, adota uma estratégia de equivalência funcional e cultural, preservando o registro coloquial e o humor implícito no texto original.

4. Puto

- “Eu ficava puto quando o gato unhava o jornal e mijava em cima” (Buarque, 2019, p. 14).
- “Mi incavolavo quando il gatto si faceva le unghie sul giornale e ci pisciava sopra” (Buarque, 2021, p. 14).

No português brasileiro, o termo “puto” é uma gíria informal amplamente utilizada para expressar irritação ou raiva intensa, como registrado no Dicionário Online de Português (2005): “alguém enraivecido, que está muito irritado; furioso, raivoso”. A força expressiva da palavra é intensificada por seu uso frequente em situações coloquiais ou de desabafo emocional, como ocorre neste trecho. A tradução italiana emprega *mi incavolavo*, maneira informal de expressar irritação, mantendo o registro popular e o tom emocional do original. Embora o termo “puto” carregue uma carga cultural específica da linguagem brasileira contemporânea, a estratégia de equivalência adotada pelo tradutor garante a preservação do efeito comunicativo no texto de chegada.

5. (Um) puta

- “O Napoleão é um puta empreendedor, se você quer saber” (Buarque, 2019, p. 44).
- “Napoleão è un uomo d'affari con le palle, se proprio lo vuoi sapere” (Buarque, 2021, p. 35).

A palavra “puta”, embora morfologicamente seja um substantivo com o significado de “prostituta”, é também empregada com valor adjetival e intensificador em expressões coloquiais como “um puta empreendedor”. Nesse caso, funciona como marcador de intensidade, indicando excelência, impacto ou destaque. Segundo o dicionário Priberam (2023), esse uso informal se refere a algo que possui grande qualidade, quantidade ou intensidade. Na tradução italiana, optou-se por uma expressão idiomática como *con le palle*, que transmite ideia semelhante de coragem, ousadia e competência. A equivalência escolhida preserva o registro

coloquial e o efeito enfático do original, ainda que por meio de uma construção culturalmente situada na língua de chegada.

6. Puxadinho

- “...aquele puxadinho no terraço virou o quarto da Rebekka” (Buarque, 2019, p. 93).
- “...quella dépendance sul terrazzo era diventata la camera di Rebekka” (Buarque, 2021, p. 82).

A palavra “puxadinho” é usada para designar uma construção adicional feita de maneira simples e funcional, geralmente como extensão de uma residência. O termo costuma remeter a estruturas erguidas com materiais acessíveis, de forma improvisada, e está frequentemente associado ao cotidiano urbano de camadas populares. Sua presença na narrativa carrega uma dimensão cultural específica, evocando práticas de adaptação espacial e estratégias informais de habitação. Na tradução italiana, a opção por *dépendance* transmite a ideia de um cômodo anexo, embora com um tom mais neutro e regularizado, o que suaviza o caráter informal do termo original.

7. Pão-duro

- “Sei que ela tem uma caderneta de poupança e provavelmente investimentos em ações ou coisa que o valha. Pão-duro como ela só (...)” (Buarque, 2019, p. 100).
- “So che ha un libretto di risparmio e probabilmente investimenti in azioni o cose equivalenti. Taccagna come pochi altri al mondo” (Buarque, 2021, p. 76).

A expressão “pão-duro” é usada no português brasileiro para designar uma pessoa excessivamente apegada ao dinheiro, pouco generosa ou avarenta. Segundo o Dicionário Online de português, o termo pode funcionar tanto como substantivo quanto como adjetivo, com os sentidos de “sovína” e “não generoso”. O uso no romance tem um tom marcadamente coloquial e avaliatório, servindo para caracterizar uma personagem com traços de avareza de forma crítica, mas também bem-humorada. Na tradução italiana, o adjetivo *taccagna* oferece um equivalente culturalmente funcional, transmitindo a mesma ideia de mesquinha e mantendo o registro informal da fala original.

Considerações finais

Como se pôde observar ao longo deste trabalho, os culturemas vão além de simples combinações de palavras: são unidades linguísticas carregadas de valores simbólicos e culturais próprios de uma determinada comunidade. Sua identificação e compreensão são fundamentais no processo de aprendizagem de uma LE, pois envolvem significados que frequentemente não possuem equivalentes diretos em outras línguas. Nesse sentido, o trabalho com culturemas contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da competência intercultural, ao

permitir que os aprendentes interpretem com mais precisão as mensagens implícitas em diferentes contextos comunicativos.

A leitura de obras literárias, como *Essa gente*, de Chico Buarque, revela-se uma estratégia pedagógica eficaz por proporcionar contato com expressões culturalmente marcadas inseridas em situações discursivas autênticas. Além de ampliar o repertório lexical, esse tipo de abordagem estimula a familiarização com estruturas reais da língua e com aspectos socioculturais concretos, elementos essenciais na formação de falantes interculturalmente competentes.

Referência bibliográficas

- BRANCO, D. M. S. *A competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2o e 3o ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado – Repositório Aberto da Universidade Aberta, 2011.
- BUARQUE, Chico. *Essa gente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- _____. *Quella gente*. 1. ed. Trad. Francavilla, R. Milano: Feltrinelli, 2019.
- DICIO. *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- DICIONÁRIO INFOPÉDIA. Cultura. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- GARCIA, L. E. V. Chico Buarque e a urgência que move *Essa Gente*. *Scielo Brasil*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2021231299304>. Acesso em: 21 out. 2023.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica, 2001. (Original work published *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*).
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LUQUE NADAL, Lucía. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, ISSN-e 1139-4218, n. 11, 2009, p. 93-120. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3229381>. Acesso em: 22 mai. 2025.
- PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2025. Disponível em: <https://www.dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- SANTIAGO, J. P.. *O culturema Amélia: uma unidade linguística, ideológica e cultural do português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14868>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- SANTOS, J. M. P. *Metodologia de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira*. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2019.
- SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969. pp. 20-21 e 45.
- SUCCIO, M. *Testo, contesto e scelte traduttive: i culturemi in Nada di Carmen Laforet*. Università di Genova, 2016. Disponível em:

<http://sibaese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/16508/14193>. Acesso em: 10 mai. 2025.

VOCABOLARIO TRECCANI. Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

WHORF, B. L. *Linguistique et anthropologie*. Paris: Denoël, 1969.

Livros para o Ensino de PLE para Falantes de Francês

Lineimar Pereira Martins, França
lineimar@hotmail.com

Resumo

Neste texto, apresento os livros que elaboro para o ensino de PLE específicos para falantes de francês que consideram a língua francesa não somente como um ponto de partida, mas também como parte integrante do processo de ensino proposto.

Palavras-chave: 1. PLE; 2. Material didático; 3. Falantes de francês; 4. Cultura.

Dualidade cultural

Sou franco-brasileira nascida no Brasil, mas moro na França há trinta anos. Sempre fui apaixonada por idiomas e culturas, a começar pelo nosso próprio idioma e nossa própria cultura, tão ricos e diversos. Não viajei do Oiapoque ao Chuí, mas quase.

Durante a minha escolaridade no Brasil, uma das matérias da qual eu mais gostava era a Língua Portuguesa. Adorava as aulas de português e, conseqüentemente, era uma aluna aplicada que tirava sempre boas notas. Gostava de escrever. Sou da geração que escrevia longas cartas para amigos, à mão, uma espécie em extinção de pessoas que enviava cartões postais – de papel – em cada viagem que fazia. Até escrevi um romance romântico aos 12 anos de idade que infelizmente se perdeu nas brumas do tempo.

Comecei a estudar francês aos 16 anos de idade e nunca mais parei. Até hoje, mais de quarenta anos depois, ainda estou aprendendo não somente no meu trabalho como tradutora, mas também nas pequenas coisas do cotidiano. Além disso, aprender francês me fez entender melhor o português. Foi quando o falar uma língua deixou de ser algo *natural*, tornando-se um aspecto cultural dentre outros. Ou seja, tornou-se um processo racional e um questionamento incessante. Sob esta perspectiva, também estou aprendendo o português cotidianamente.

Cursei a totalidade do programa oferecido pela Aliança Francesa no Rio de Janeiro, que durou dez anos, com especialização em civilização francesa. Depois, frequentei as aulas do Monsieur Yves, um francês que morava no Leme, um bairro chic da cidade, que dava aulas com vídeos de artistas franceses como Edith Piaf, George Brassens ou Serge Gainsbourg, num tempo em que não havia internet e a sociedade brasileira começava a descobrir o mundo para além das fronteiras nacionais com o fim da cortina de ferro instaurada pela ditadura militar. As aulas do Monsieur Yves me imergiam no universo francófono que era ainda uma incógnita para mim. Eram fascinantes. Quando esgotei todos os meus recursos possíveis, vim morar na França.

Ao chegar aqui, devorava livros, revistas, jornais, televisão e cinema, tudo o que estava relacionado à língua e à cultura e que estivesse ao meu alcance para aprender novos vocabulários e formas de expressão *in loco*. Inscrevi-me na faculdade, onde estudei etnologia até a obtenção de um doutorado em antropologia.

As culturas francesa e brasileira sempre estiveram presentes na minha vida. Num primeiro momento alternadamente e, mais tarde, simultaneamente, inclusive durante os meus estudos doutorais, pois minha tese de doutorado, realizada numa universidade francesa, tinha o Brasil como tema sob uma perspectiva comparativa entre as sociedades francesa e brasileira. Nela, eu analisava valores sociais.

Com a obtenção do doutorado, ensinei civilização brasileira e língua portuguesa em diversas escolas de idiomas francesas, incluindo um leitorado na Universidade Lumière Lyon 2, e a língua e a civilização francesas no Brasil e na Coreia do Sul. Minha experiência no ensino durou dez anos durante os quais pude não apenas transmitir meus conhecimentos nos idiomas francês e português, mas também aprender muito sobre as diferentes formas de aprendizado ao observar perfis culturalmente tão diferentes quanto os dos franceses, brasileiros e coreanos.

Diferentes culturas, diferentes estilos de aprendizagem

Observei, então, três formas de aprender diferentes que resumirei em três palavras: racional, intuitiva e memorizadora.

Espero não ser arbitrária ao dizer que percebi uma certa intuição na forma com a qual os brasileiros aprendem idiomas estrangeiros. De uma forma geral, se pudessem, evitariam a gramática e até mesmo a escrita, e iriam direto para a expressão e compreensão oral.

Já os coreanos têm uma capacidade impressionante de memorização e aprendem decorando. Esta competência facilita muito o aprendizado da conjugação e das regras gramaticais, mas fica faltando um toque de criatividade para formar frases ou criar textos.

E os franceses, que nos interessam particularmente aqui, são extremamente racionais. Eles precisam entender o que estão aprendendo, o que inclui o conhecimento das regras gramaticais, e uma certa necessidade de comparar com as regras do francês. Acessoriamente, eles também gostam de obter informações sobre a cultura do dia a dia, os hábitos dos brasileiros e também sobre a cultura com um grande C, ou seja, a música, a literatura, o cinema e as artes em geral.

Minha vivência pessoal, meus conhecimentos em antropologia e o pressuposto sobre a forma como o francês aprende são, assim, o fundamento dos meus livros para o aprendizado de português língua estrangeira para falantes de francês.

Uma colaboração fecunda

Há cinco anos, fui contatada pelas Éditions Ellipses, uma editora francesa tradicional especializada na publicação de livros didáticos que atua há 50 anos na França, pois queriam modernizar os livros de ensino do português.

Apesar de eu não ter, naquele momento, nenhuma experiência na elaboração de livros didáticos, aceitei o desafio. Meu primeiro projeto consistiu em retomar as minhas aulas, que eram um puzzle de diversos métodos e exercícios retirados de livros, sites e alguns inventados por mim, e organizá-las para transformá-las em livro.

Após a criação de uma maquete e muita discussão com a minha editora, foi lançado, em 2021, o meu primeiro livro para o ensino do português para falantes de francês, o *Olá! Le portugais du Brésil en 10 leçons* que contou com o trabalho da maquetista Aline Devillard.

Depois dele, outros três já foram publicados e um quinto livro está em preparação com publicação prevista para 2026.

Olá! Le portugais du Brésil en 10 leçons



Como mencionado acima, o *Olá! Le portugais du Brésil en 10 leçons* (Olá! O português do Brasil em 10 lições) foi o meu primeiro livro. Concebido para iniciantes de nível A1, seu conteúdo nada mais é do que as minhas aulas que foram adaptadas para um formato adequado para publicação. Porém, apesar de eu ter utilizado um material já parcialmente existente produzido progressivamente ao longo de dez anos de ensino, essa reorganização exigiu uma profunda reflexão.

Ora, minhas aulas eram personalizadas, eu adaptava as explicações e os exercícios ao perfil, às necessidades e às dificuldades específicas do aprendente: se precisava trabalhar mais a gramática ou a pronúncia, a escrita ou a oralidade; se queria aprender um português cotidiano para uma viagem de turismo ou para morar no país; se deveria redigir textos profissionais ou pessoais para viver uma história de amor etc. Tive, então, que apagar as particularidades dos conteúdos para adotar uma linguagem mais geral, pois um livro é adquirido por pessoas dos mais diversos universos e interesses.

Paradoxalmente, esta “linguagem mais geral” vinha acompanhada de uma constante: todos os aprendentes eram francófonos. A língua francesa foi então a linha condutora do livro. Ou seja, não somente os enunciados e as explicações são redigidos em francês, mas utilizo este idioma como parte integrante do próprio conteúdo: ele é usado como comparativo para facilitar a compreensão dos falantes de francês para as questões de pronúncia, gramática e até aspectos culturais relacionados à língua. Tentei entrar na pele de um francês para compreender o português através de uma lógica invertida.

Decidi começar pela fonética. Para mim, é o ponto de partida ideal para evitar ter de explicar a pronúncia das palavras individualmente no decorrer das aulas. Para dizê-lo em outras palavras, perde-se um certo tempo no início para ganhar muito tempo depois. Explico então que, como o francês, o português é uma língua latina, o alfabeto é o mesmo e a pronúncia da grande maioria das letras é idêntica à do alfabeto francês, mostrando detalhadamente as que se pronunciam diferentemente. E, principalmente, abordo mais demoradamente a sílaba tônica e os ditongos, aspectos essenciais para o falante de francês, cuja língua possui uma rítmica fixa, que se opõe ao ritmo ondulante do português.

Uma outra astúcia para tentar “quebrar” o automatismo do acento fixo francês, foi colocar em negrito a sílaba tônica das palavras cada vez que um vocabulário novo é introduzido em cada capítulo (ver a captura de tela). Pude constatar que este reforço da sílaba tônica cada vez que o aprendente descobre uma palavra facilita muito o aprendizado da pronúncia correta, principalmente para aqueles que têm uma memória visual.

Assim, foi essencial incluir no capítulo sobre a fonética áudios que mostram a pronúncia das palavras, inclusive para os exercícios do tipo ditado, para que o aprendente comece a se familiarizar com a língua. Todas as lições, e não somente a fonética, terminam com um ditado relacionado ao vocabulário introduzido naquele capítulo.

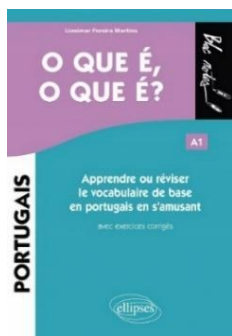
O *Olá! Le portugais du Brésil en 10 leçons* é o único dos meus livros que pode ser considerado um “método”, embora não tenha a pretensão de substituir quaisquer métodos existentes. A não ser para aulas de curta duração.

Como o *Olá!* pode ser utilizado:

- como um preâmbulo antes de introduzir um método mais completo em sala de aula;
- como suporte para o professor antes das aulas na preparação das aulas e de testes, e durante as aulas usando os áudios para mostrar outras vozes e sotaques aos alunos;
- como suporte para o aluno revisar as aulas em casa, como se fosse um caderno de exercícios;
- para aprendentes que querem aprender sozinhos, de forma autônoma.

É um livro extremamente pragmático e que vai direto ao ponto. Mas também tem alguns “frufus”, imagens divertidas para tornar o conteúdo mais alegre. Ele tem 160 exercícios que reúne exercícios clássicos, como preencher as lacunas com conjugação; exercícios lúdicos, como palavras cruzadas, e vem pontuado de explicações culturais relacionadas aos aspectos linguísticos, como para o uso do pronome de tratamento “você”. Como dito acima, cada lição termina com um ditado, que pode ser dado pelo próprio professor, se ele preferir, ou com os áudios. O interesse dos áudios consiste em fazer com que o aprendente ouça diferentes sotaques e não se habitue a entender unicamente o professor.

O que é, o que é? Apprendre ou réviser le vocabulaire de base en portugais en s’amusant



O segundo livro que elaborei se chama *O que é, o que é? Apprendre ou réviser le vocabulaire de base du portugais en s’amusant* (*O que é, o que é? Aprender ou rever o vocabulário de base do português se divertindo*). A explicação deste livro vai ser rápida, pois é um livro de exercícios lúdicos para expandir o vocabulário de base dos aprendentes, sem enunciados explicativos. Embora o vocabulário seja elementar, indicado para o nível iniciante, ele também pode ser útil para os aprendentes dos níveis básico e intermediário, que querem rever e fixar o vocabulário aprendido.



Ele é dividido por temas, são 30 temáticas de vocabulário elementar como alimentos, bebidas, estações do ano, transporte, família, horas etc. Cada apresentação de vocabulário é sucedida de um quadro com os verbos e expressões associados ao tema apresentado (para alimentos, os verbos adoçar, medir, cortar, misturar etc.; para a cidade, os verbos estudar ou trabalhar, e as expressões retirar dinheiro, colocar gasolina etc.). A página seguinte propõe exercícios para trabalhar essencialmente a ortografia. Depois, estes termos são contextualizados em frases e os exercícios subsequentes são pertinentes para trabalhar a semântica das palavras. Como o primeiro, esse livro também tem muitas imagens, propõe exercícios em forma de jogos como batalha naval ou palavras cruzadas e tem até a receita da feijoada que o aprendente pode fazer em casa.

Apesar de ser uma criação 100% minha, ele integra uma coleção que já existia na editora Ellipses que se chama *Bloc-notes*, que podemos traduzir como “bloco de anotações”. O formato obedece à paginação da coleção em questão, e foi feita pela maquetista Louise Préault.

Como o *O que é, o que é?* pode ser utilizado:

- como um caderno de exercícios para uso do professor para preparar aulas e testes;
- como um caderno de exercícios para serem feitos em sala de aula;
- como um caderno de exercícios para o aluno praticar em casa, de forma autônoma.

Cotidiano! Cahier d'activités pour élargir et approfondir son vocabulaire courant



Meu terceiro livro se chama *Cotidiano! Cahier d'activités pour élargir et approfondir son vocabulaire courant* (*Cotidiano! Caderno de atividades para expandir e aprofundar seu vocabulário do dia a dia*). Este é o único dos meus livros destinado aos níveis A2-B1.

Ele é composto de textos longos e dinâmicos que reproduzem diversas situações bem realistas no



aeroporto, numa entrevista de emprego, na praia etc. Na página subsequente ao texto se encontra um quadro com o glossário específico àquele contexto, cujas palavras estão ressaltadas em negrito. Cada texto contém um ditado popular que explico ou traduzo, caso haja um equivalente em francês. Como usamos muitos ditados e expressões idiomáticas no Brasil, achei que seria pertinente mostrar ditados e expressões inseridos em uma conversa.

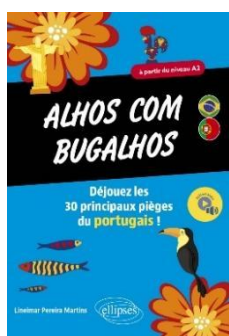
As quatro páginas seguintes são de exercícios. Os primeiros são exercícios de compreensão escrita relacionados ao conteúdo do texto e os outros usam o vocabulário do glossário, mas não são necessariamente relacionados ao conteúdo do texto. Ele é voltado para a semântica, mas também trabalha a compreensão oral através dos áudios. Esse livro também tem muitas imagens e o trabalho de paginação foi feito pela maquetista Anne-Laure Tedesco.

Como o *Cotidiano!* pode ser utilizado:

- pelo professor na sala de aula para trabalhar a compreensão oral com a ajuda dos áudios;

- pelo professor na sala de aula para trabalhar a compreensão escrita pela leitura dos textos;
- pelo professor na sala de aula para trabalhar a expressão oral pedindo aos alunos que façam pequenas simulações baseadas nos exemplos dados no livro ou transpondo as situações para o universo do aprendente;
- pelo aluno em casa como caderno de exercícios para revisar o que foi dado e praticar a compreensão oral;
- por aprendentes que já não cursam mais o português e querem rever o que aprenderam de forma autônoma.

Alhos com bugalhos – Déjouez les 30 principaux pièges du portugais!



O quarto livro se chama *Alhos com bugalhos - Déjouez les 30 principaux pièges du portugais ! (Alhos com bugalhos – Desarme as 30 principais armadilhas do português!)*. É um livro um pouco diferente dos precedentes. Nele, abordo os 30 erros mais comumente cometidos pelos franceses que aprendem ou falam fluentemente o português.



Para evitar qualquer arbitrariedade na escolha dos temas a serem tratados neste livro, usei três processos para verificar quais eram os erros mais comumente cometidos pelos franceses e que fossem também recorrentes:

- Primeiramente, baseei-me na lembrança dos aspectos da língua portuguesa que os meus alunos tinham mais dificuldade em aprender ou que exigiam mais explicações, exercícios e prática durante os meus dez anos de ensino.
- Em seguida, observei os erros cometidos pelo meu marido, meu filho e meus amigos e amigas franceses que falam português fluentemente, e os mesmos deslizos surgiam. Já não parecia mais ser coincidência.
- E, enfim, depois de ter reunido os principais temas que, mais tarde, seriam abordados em *Alhos com bugalhos*, submeti a minha seleção a colegas professores de PLE, com a qual concordaram, confirmando que a minha escolha não era arbitrária.

O *Alhos com bugalhos* se divide em três partes:

- Dificuldades semânticas: abordei oito dificuldades semânticas. Como exemplo, comentei a confusão entre os verbos levar e trazer. Em francês, existem quatro verbos para designar a ação de levar um objeto, uma pessoa ou um animal de um lugar para outro, mas nenhum verbo que tenha o mesmo significado que trazer. Eles têm muita dificuldade em entender a diferença entre estes dois verbos e usam o verbo levar para significar levar e trazer. Um outro exemplo é a dificuldade em entender a diferença entre pedir e perguntar, pois o verbo francês “demander” tem os dois significados (entre outros mais). Eles usam então ambos os verbos indiscriminadamente. E, claro, nesta lista não poderia faltar os verbos ser e estar, e alguns outros.

- Dificuldades gramaticais: levantei quatorze dificuldades gramaticais e, como exemplo, o uso da conjugação do pretérito perfeito composto e do presente contínuo que não têm equivalente em francês; os sujeitos indeterminado, oculto e as frases sem sujeito pois, em francês, as frases impessoais utilizam o pronome “il”.
- Dificuldades de pronúncia: dentre as oito dificuldades de pronúncia que observei, posso citar o M no fim de uma sílaba, as diferentes pronúncias do R, a nasalidade, a tonicidade e os ditongos.

Como o *Alhos com bugalhos* pode ser utilizado:

- como suporte para o professor na sala de aula para reforçar os aspectos nos quais os alunos provavelmente encontrarão mais dificuldades;
- como caderno de revisão para ser utilizado em casa;
- por falantes de português que, mesmo que falem português fluentemente, querem compreender melhor aspectos do português que têm dificuldade em entender.

Era possível que eu encontrasse mais erros recorrentes, porém não quis diluir a importância e a frequência dos trinta selecionados. Creio que as outras eventuais dificuldades variam de uma pessoa para outra, estes foram as que considerei serem comuns aos aprendentes e falantes de português que cruzaram o meu caminho.

Novos projetos

Atualmente estou trabalhando em um novo projeto de livro que será publicado em 2026. Ainda é cedo para comentá-lo.

Mas posso dizer que este novo livro integrará uma coleção já existente nas Éditions Ellipses que conta, até então, com livros para o aprendizado do inglês, do alemão e do italiano, e que acolherá o português em sua lista em breve.

Há trinta anos morando fora do Brasil, tenho a impressão de que o nosso idioma não é reconhecido ao seu justo valor, apesar do grande número de falantes nativos. Por esta razão, estou muito contente em contribuir para a presença da nossa língua portuguesa nas prateleiras das livrarias francesas (foto tirada na livraria Gallimard, na praça Kléber, na cidade de Estrasburgo).



O desafio de tornar-se professor de PLE na Argentina

Claudio Marcelo Smola, Argentina

msmola07@hotmail.com

Resumo:

A seguinte apresentação pretende abranger um breve percurso pela minha formação acadêmica na Universidade Nacional de Misiones e pelos desafios com os quais me deparei durante o processo de tornar-me professor de PLE na Argentina, desde os cursos básicos de português até a paixão pela língua e pela cultura brasileira, nascida das minhas primeiras férias no Brasil e dessa conexão, que tive desde muito jovem e que ainda não sei bem como explicar, com o ensino de tão prestigiosa língua. Além disso, é apresentado o esquema universitário, acadêmico e legal, que representa a carreira de professor em português, sempre desde a perspectiva da universidade na qual me formei, que abrange o ensino da língua portuguesa desde uma abordagem cultural, e considerando a proximidade geográfica com o país irmão. Será exibido também, o sistema educativo existente na Argentina, com aquelas opções de ensino infantil, básico, médio e superior de português nas escolas, instituições e universidades, local de atuação dos professores do PLE, aqui no meu país, assim como também o perfil profissional desses atores sociais na atualidade.

Palavras-chave: 1. Professor; 2. PLE; 3. Lei; 4. Formação; 5. Cultura.

Introdução

A palestra desenvolvida no VI Congresso On-line de PLE, organizado pelo Grupo Sou Brasil nos dias 6 e 7 de junho de 2025 consistiu em apresentar aqueles desafios com os quais, nós professores estrangeiros de PLE, não brasileiros, enfrentamo-nos, a partir da minha própria experiência acadêmica.

O relato começa com meu primeiro contato com a língua portuguesa nas minhas férias no Brasil, no ano de 1993, e depois novamente no ano de 2002. Foi a partir desse momento que eu (já formado como contador público na Argentina) comecei a fazer cursos de português ministrados no marco de um projeto de extensão universitária da UNAM, nomeado “Projeto Idiomas”, em duas faculdades: a faculdade de Humanidades e Ciências Sociais, no ano de 2003 e na Faculdade de Ciências Exatas, a partir do ano de 2005.

A partir do ano de 2013, iniciei meus estudos em Letras no professorado em português, carreira cursada dentro da mesma Universidade Nacional de Misiones. Tempo depois eu fiz um diplomado na UCEL em “fonética do português brasileiro”, no ano de 2021, e outro em “português brasileiro, sob a perspectiva sociolinguística, pragmática-cultural, gramatical e ortográfica”, no ano de 2022. A partir desse momento, comecei a participar dos cursos e eventos organizados pelo Grupo Sou Brasil e, até hoje, destaco como fundamental os conhecimentos adquiridos no curso “PLE para o mundo corporativo”, pela interação que teve com a minha outra profissão de contador público.

Atualmente, eu ministro aulas dentro de uma Instituição de ensino de “Tradutorado Literário e Técnico Científico em Português” e em uma plataforma de ensino de PLE para o

mundo corporativo, com alunos de diversas nacionalidades, como por exemplo: argentinos, venezuelanos, colombianos, mexicanos, americanos (fala hispana), chilenos e brasileiros.

A lei de ensino de PLE na Argentina

O ensino de PLE na Argentina foi estabelecido através da lei nº 26468 aprovada no ano de 2008 e promulgada no ano de 2009. Ela estabelece a obrigatoriedade de uma proposta curricular de ensino de PLE nas escolas de ensino médio. O ensino é obrigatório no currículo, porém os alunos podem optar por outra língua. Essa lei está baseada em outra lei, a nº 25181 que estabeleceu a cooperação educativa entre Argentina e Brasil.

Segundo o artigo sétimo da mencionada lei, o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia devia implementar um plano de estudos que propiciasse as condições organizativa e técnicas para a aplicação dessa lei e de acordo com a lei nº 25181, contemplasse os seguintes itens: a) homologar títulos, b) organizar programas formativos complementares, c) adequar a legislação para incorporar professores de outros países do Mercosul, d) executar ações sistemáticas de intercâmbio de professores entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, e) concretizar a realização de seminários sobre políticas de ensino de língua, e f) criar uma equipe de trabalho de especialistas para formular propostas orientadas ao desenvolvimento de uma política de línguas na região.

O português brasileiro na Argentina: o contexto sócio-histórico

Mas, como surgiu o ensino de PLE na Argentina? Com as mudanças significativas na geopolítica dos anos 1990, a América Latina começa a sentir os efeitos da iminente globalização mundial. Nesse contexto, o Brasil e a Argentina passam a ver um ao outro como possíveis parceiros comerciais para enfrentar os novos desafios econômicos decorrentes da globalização dos mercados e, assim, surge o MERCOSUL.

Consequentemente, foram promulgadas leis que estabelecem políticas de Estado em relação às línguas, que são produto de processos de integração regional, em particular, no MERCOSUL.

Destacam-se:

- O Tratado de Assunção (26 de março de 1991), declarando como idiomas oficiais o espanhol, o português brasileiro e o guarani como medida eficaz para reforçar a identidade regional.
- Para complementar o Tratado de Assunção, surge o primeiro documento que estabelece as bases institucionais do MERCOSUL, o Protocolo de Ouro Preto (1994). A partir desse documento, houve uma maior atenção às questões educativas, tanto no Brasil com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, quanto na Argentina com a elaboração dos “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” (CBC) em 1995, documento voltado ao ensino de línguas estrangeiras com foco na comunicação.
- No caso do Brasil, através da lei nº 11161/2005, foi estabelecido o ensino de espanhol nas escolas brasileiras de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio, atualmente

revogada pela lei nº 13.415, de 2017, outorgando um novo cenário ao ensino do espanhol no Brasil.

A respeito do contexto sócio-histórico, dentro do nosso país, podemos também mencionar algumas outras leis como por exemplo:

- Lei nº 13.688 – Ensino de PLE BS.As. Art. 184 (Níveis 1º e 2º).
- Província de Misiones: Projeto de Lei. Ensino obrigatório de PLE nas escolas. Projeto que ainda hoje não foi estabelecido, além de ser a província de Misiones a mais próxima da fronteira com o país vizinho.
- Lei Educ. Plurilíngue nº 5.905 – Chaco – PLE nas Escolas. A lei procura propiciar a abordagem comunicativa e intercultural favorecendo o plurilinguismo dentro dos limites dessa província argentina.

O surgimento da AAPP

A associação de professores de português, que hoje nucleia os professores de ensino de PLE no nosso país, surgiu de um encontro da SIPLA. Foi no mês de novembro do ano 1996, quando um pequeno grupo de professores de português da Argentina, reunido em Niterói, considerando que só por meio do intercâmbio de experiências, dúvidas e possíveis respostas, poderiam criar algo positivo em qualquer trabalho, e particularmente no trabalho intelectual, foi que debateram sobre a possibilidade de criar uma futura associação a fim de cumprir com os propósitos de ensino de PLE no nosso país.

Nem percorreu um ano, e já no dia 17 de outubro do ano 1997, nascia a AAPP, na cidade de Rosário, na província de Santa Fé, onde foi fundada a associação, com trinta e quatro (34) professores presentes das diversas províncias argentinas, como por exemplo: Santa Fé, Entre Rios, Córdoba, Buenos Aires e da Capital do país (hoje CABA). Recebeu também a adesão de outras províncias como Salta, que não conseguiram viajar para esse encontro, mas enviaram a proposta via correio postal.

No ano de 1998 foi realizado o primeiro encontro nacional de professores de português, na Escola de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba, no centro do país, a fim de afiançar o caráter nacional da instituição.

Em 1999 concretizou-se o primeiro Congresso Nacional, na UNR (Universidade Nacional de Rosário), outorgando continuidade e aprofundando os objetivos do primeiro encontro. Aos poucos, o sonho daquele pequeno grupo de professores, reunidos em Niterói, estava-se cumprindo.

A partir desse momento, a AAPP não deteve sua marcha e hoje o sonho daquele grupo de professores é uma realidade concreta, viva e atuante.

Alguns Desafios

Mas quais são os desafios com os quais se deparam tanto professores quanto alunos na hora de estudar português na Argentina? Na seguinte lista de perguntas, algumas, acrescentam-se na medida em que tentamos aprofundar essa experiência de ensino de PLE no nosso país.

- O que é PLE?
- Onde estudar?
- Em qual universidade?
- Cadê os livros e a bibliografia de ensino de PLE?
- Qual é a melhor carreira? Ou devo começar por um curso básico de ensino de PLE?
- Qual é o melhor professor? Qual a metodologia de ensino?
- Será que isso irá dar certo?

A partir desses questionamentos, considerando a escolha dos alunos, suas necessidades de aprendizagem e os objetivos de estudo, é que podemos partir para a análise do sistema educativo de PLE na Argentina. No quadro a seguir, elaborado com base nas informações da Secretaria de Políticas Universitárias do Governo Argentino, há algumas propostas que surgiram a partir do ano de 2008, com a criação da lei nº 26468:

Quadro 1 - Institutos de Ensino Superior com “Profesorados” de PLE

BUENOS AIRES	MENDONZA	CÓRDOBA	CORRIENTES	ENTRE RÍOS
Universidad Nacional de la Plata;	Universidad del Aconcagua;	Universidad Nacional de Córdoba	Universidad Nacional del Nordeste;	Universidad Nacional de Entre Ríos;
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18;	Universidad Nacional del Cuyo		Instituto de Formación Docente Ernesto Sábato	Universidad Autónoma de Entre Ríos
Instituto Superior de Formación Docente N° 116				
- Campana				
MISIONES	SAN JUAN	JUJUY	SANTA FÉ	TÚCUMAN
Universidad Nacional de Misiones	Universidad Católica de Cuyo	Instituto de Educación Superior N° 4 Raúl S. Ortiz	Universidad Nacional de Rosario	Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi

Fonte: Elaborado com base em informações disponibilizadas pelo site da Secretaria de Políticas Universitárias do Governo Argentino e pelo portal eletrônico da Asociación Argentina de Profesores de Portugués. Acesso em: 11 jun. 2018.

A seguir, apresenta-se uma série de carreiras e cursos de ensino de PLE no nosso país, distribuídos em três grandes grupos. A primeira categoria abrange a Licenciatura em Português e o Professorado em Português (nas carreiras orientadas em Letras), que possui duas possibilidades: por um lado o ensino dentro de universidades públicas e, por outro, em instituições de ensino superior.

Em segundo termo, temos o Tradutorado em Português, também poderíamos subdividi-lo em duas subcategorias, o tradutorado público (ou juramentado) e o tradutorado técnico científico e literário. Alguns deles ministrados tanto em universidades pública quanto em universidades privadas ou instituições privadas de ensino superior.

Finalmente, temos a categoria de cursos de PLE, que apresenta uma ampla variedade de possibilidades: cursos específicos para viagens, cursos voltados ao mundo corporativo, cursos

de aperfeiçoamento profissional e cursos de PLE de tipo não acadêmico, destinados à comunidade em geral. Podemos expor essas categorias no seguinte esquema:



Com o intuito de exibir e exemplificar de forma gráfica a distribuição de carreiras e algumas instituições de ensino de PLE na Argentina, é que apresentamos o seguinte mapa:



Essas universidades e instituições são somente algumas de tantas que existem em todo o país para o ensino de PLE.

Para finalizar, poderíamos resumir alguns desses desafios com os quais depara-se uma pessoa na hora de decidir fazer um curso ou carreira de PLE na Argentina:

- Obter bibliografia atualizada e especializada em determinados assuntos;

- Realizar cursos de capacitação, em geral e para áreas específicas;
- Encontrar materiais autênticos e adequados segundo os contextos comunicativos diversos;
- Desenvolver mais acordos com universidades do Brasil e outras universidades do país e da América Latina;
- Promover intercâmbios estudantis;
- Gerenciar espaços curriculares de Ensino de PLE;
- Existência de excesso de oferta de trabalho (grande quantidade de professores formados) e pouca demanda de trabalho (horas didáticas de ensino em instituições/universidades onde exercer a docência);
- Falta de políticas de ensino de PLE adequadas. Execução adequada da lei nº 26468.

Nesse percurso, ainda há muito por fazer e muitos desafios com os quais iremos nos deparar. Esse é só o começo de um longo caminho.

Referência bibliográficas

Argentina. Lei 25.468 . Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26468-149451> Acesso em: 05 de maio de 2025.

Argentina. Lei 25.181. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25181-60773> Acesso em: 05 de maio de 2025.

Governo da Província de Buenos Aires. Sistema de informação e normativa e documental. Lei 13.688. Disponível em: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181> Acesso em: 05 de maio de 2025.

SAIJ. Sistema Argentino de informação jurídica. Lei 5.905. Disponível em: <https://www.saij.gob.ar/1064-local-chaco-reglamenta-ley-5905-crea-programa-educacion-plurilingue-h20080001064-2008-03-27/123456789-0abc-460-1000-8002hvorpced?&o=12&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legisla%F3n/Decreto%7CFecha%5B250%2C1%5D%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema/Cultura%20y%20educaci%F3n%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n/Local/Chaco&t=53> Acesso em: 07 de maio de 2025.

Associação de Professores de português da República Argentina (A.A.P.P.). Disponível em: <https://www.aapp.com.ar/hist%C3%B3ria-da-aapp> Acesso em: 15 de maio de 2025.

Universidade Nacional de Misiones (UNAM). Disponível em: <https://www.fhyics.unam.edu.ar/portada/profesorado-en-portugues-2/> Acesso em: 18 de maio de 2025.

Projeto idiomas da UNAM. Disponível em: <https://www.fhyics.unam.edu.ar/portada/category/proyecto-idiomias/> Acesso em: 18 de maio de 2025.

Instituto Superior línguas Vivas - Posadas. Disponível em: <https://www.lenguasvivas.net/> Acesso em: 18 de maio de 2025.

Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Disponível em: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/lenguas-y-literaturas-modernas/carreras/profesorado-en-portugues> Acesso em: 23 de maio de 2025.

Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Disponível em: <https://www.lenguas.unc.edu.ar/ingresantes>

Universidad Nacional de Rosario (UNR). Disponível em: <https://unr.edu.ar/> Acesso em: 23 de maio de 2025.

Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Sofía Broquen de Spangenberg" Disponível em: <https://spangenberg-caba.infed.edu.ar/sitio/> Acesso em: 25 de maio de 2025.

Escuela Normal Superior en "Lenguas Vivas" Juan Bautista Alberdi. Tucumán. Disponível em: <https://ensalberdi-tuc.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-portugues/> Acesso em: 25 de maio de 2025.

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" Disponível em: <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/> Acesso em: 26 de maio de 2025.

Instituto Superior DARDO ROCHA. Resistencia. Chaco. Disponível em: <https://iesdr.edu.ar/index.php> Acesso em: 26 de maio de 2025.

IES. Puerto Tirol. Disponível em: <https://iespuertotirol-cha.infed.edu.ar/sitio/> Acesso em: 26 de maio de 2025.

Instituto Superior Josefina Contte. Disponível em: <http://hm.josefinacontte.edu.ar/> Acesso em: 26 de maio de 2025.

IPET. Instituto Privado de Estudios Superiores 1308. Disponível em: <https://www.ipet1308.com/main/cursos/profesorado-de-portugues/index.html> Acesso em: 26 de maio de 2025.

Hernando Arias de Saavedra. Instituto de Estudios Superiores Hernando Arias de Saavedra. Disponível em: <https://ariasdesaavedra.edu.ar/carreras/profesorados/> Acesso em: 27 de maio de 2025.

Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Disponível em: <https://www.uncuyo.edu.ar/> Acesso em: 28 de maio de 2025.

Universidad del Aconcagua. Disponível em: <https://www.uda.edu.ar/index.php/oferta-educativa> Acesso em: 27 de maio de 2025.

Universidad Nacional de Entre Rios (UNER). Disponível em: <https://www.uner.edu.ar/> Acesso em: 27 de maio de 2025.

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Disponível em: <https://uader.edu.ar/> Acesso em: 27 de maio de 2025.

Universidad de Buenos Aires. Disponível em: <https://idiomas.filo.uba.ar/es/portugues> Acesso em: 27 de maio de 2025.

I.E.S. Instituto Educativo Superior San Fernando Rey. Chaco. Disponível em: <https://ispsfrey-cha.infed.edu.ar/sitio/> Acesso em: 27 de maio de 2025.

Que Gramática(s) Aprendemos e Ensinamos?

Considerações e propostas relacionadas à formação do professor e ao ensino de gramática para estudantes no âmbito do PLE

Roberto de Farias David Junior, Brasil

robertofdavidjr@gmail.com

Resumo:

A proposta deste artigo é apresentar uma reflexão sobre conceitos de *gramática* aprendidos por professores na formação acadêmica na área de Letras e explorar possibilidades de aplicação desses conceitos em aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE). Para tanto, num primeiro momento, este trabalho contrapõe aquilo que o senso comum entende como *gramática* às diversas concepções acadêmicas associadas a esse termo. Após, apresenta-se a proposta de Vieira (2017) para o ensino de gramática na educação básica, fazendo-se as devidas ressalvas na aplicação dessa proposta no âmbito do PLE. Em seguida, o trabalho tece reflexões a partir de casos reais de sala de aula, nos quais houve a necessidade de mobilizar a teoria aprendida pelo professor autor do artigo em sua formação acadêmica para aplicá-la em sala de aula. Dessa forma, é possível refletir sobre que gramática(s) o docente aprende e pode ensinar em aulas de PLE, bem como propor formas de aplicação prática dos conceitos acadêmicos no ambiente didático não acadêmico, de maneira contextualizada e produtiva.

Palavras-chave: 1. Gramática; 2. Ensino de Gramática; 3. Ensino de Gramática em Três Eixos; 4. Português Língua Estrangeira.

Introdução

Quando o assunto é o ensino da Língua Portuguesa (como língua materna ou não materna), um dos tópicos que mais geram “resistência” é a gramática. Há quem a associe a um ensino totalmente tradicional, distante da realidade linguística e “cheio de regras inúteis”. Contudo, nós, professores/as de idiomas, sabemos que não há língua sem gramática, e que não há ensino de língua sem ensino de gramática. Como, então, conciliar o(s) conceito(s) de gramática que conhecemos academicamente na área de Letras e a noção de gramática que prevalece no senso comum?

A proposta deste artigo é não apenas tecer reflexões acerca deste tópico, mas explorar possibilidades de trabalho em salas de aula de Português Língua Estrangeira (doravante PLE). Para tanto, pretende-se discutir a proposta de Vieira (2017) de *ensino de gramática em três eixos*, procurando adaptá-la ao ensino de português como língua estrangeira, apontando não apenas exemplos da necessidade de ensinar gramática a alunos/as com perfis e interesses diversos, como também caminhos para fazer isso de forma contextualizada e produtiva.

Este artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente, discutem-se os sentidos do termo *gramática*, cuja polissemia gera equívocos na compreensão do que significa ensinar gramática para aprendentes do português (sejam eles nativos, sejam estrangeiros); em seguida, apresenta-se o embasamento teórico para a proposta de ensino de gramática em três eixos,

nomeando cada um deles e especificando suas contribuições para um rico trabalho com os componentes gramaticais da língua portuguesa; após isso, vem a reflexão sobre possibilidades de aplicação dessa teoria em aulas de PLE, a partir de estudos de caso de sala de aula (os casos ocorreram em aulas do professor autor deste trabalho). Ao fim do artigo, estarão as considerações sobre os pontos abordados e discutidos neste texto.

Gramática: uma palavra polissêmica

É importante começar esta discussão tratando da polissemia do termo *gramática*, especialmente porque há um equívoco quando se compara o sentido desse termo no senso comum e os seus possíveis sentidos nas áreas de estudo das línguas antigas e modernas. Esse equívoco gera mal-entendidos quando se fala sobre a importância da gramática no ensino de idiomas, além de distanciamento e resistência de alguns perfis de aprendizes de língua estrangeira.

Dentro de uma tradição que remonta à antiguidade clássica, *gramática* era uma disciplina relacionada ao “falar bem”, a um ideal de beleza e harmonia na arte da oratória. Disso deriva a noção de que a gramática está associada a uma correção para embelezamento da linguagem, que, em suas formas “naturais”, seria “bruta” e, portanto, precisaria ser “lapidada”. Trata-se, então, de uma perspectiva e de uma forma de trabalho com a gramática que é não apenas normativa, como também prescritiva.

Atualmente, no entanto, o termo “gramática” pode estar relacionado a uma série de conceitos e posturas diante da linguagem e dos fenômenos linguísticos. Graças à evolução da Linguística, entende-se que os estudos de gramática não precisam estar atrelados a prescrições de fala e escrita. Esses estudos e a compilação das suas descobertas podem ser descritivos ou mesmo normativos.

Convém, aqui, ressaltar que há uma diferença entre *norma* e *prescrição*. Dizer que há *normas* linguísticas equivale a dizer que todos os fenômenos linguísticos ocorrem dentro de sistemas e obedecem a princípios específicos. Enquanto a *norma-padrão* é fruto de uma visão prescritivista da língua, o conceito de *norma* é mais amplo e não está necessariamente atrelado a um juízo de valor sobre as formas e estruturas gramaticais.

Portanto, quando os estudos de gramática olham para uma determinada sincronia da língua, eles podem ser *descritivos* (quando se atêm à descrição dos fenômenos), *normativos* (quando buscam investigar as normas por trás desses fenômenos) ou *prescritivos* (quando buscam estabelecer diretrizes para um “bom uso” das formas e estruturas da língua). Há, contudo, estudos gramaticais que comparam diferentes sincronias de uma mesma língua, geralmente buscando compreender a evolução das formas linguísticas para lançar luz sobre os processos de variação e mudança ao longo do tempo. Trata-se dos estudos de *gramática histórica*, que têm enfoque diacrônico e são importantes para a formulação de hipóteses e teorias sobre as línguas humanas e a linguagem.

É preciso dizer, ainda, que o termo *gramática* pode fazer referência não apenas a áreas de estudo das línguas, mas também à própria capacidade de linguagem. Quando se fala sobre isso, é fundamental mencionar o conceito de *Gramática Universal* (GU), que diz respeito ao funcionamento do cérebro humano e àquilo que Chomsky chama de *faculdade da linguagem*.

Esta breve seção não tem como propósito aprofundar o entendimento sobre todos esses conceitos e seus desdobramentos, tendo em vista que o objetivo do artigo é tratar do trabalho com a(s) gramática(s) no contexto do ensino de PLE. No entanto, desfazer possíveis equívocos sobre o que significa “ensinar gramática” é importante para que se compreendam os possíveis sentidos do termo *gramática* que nortearão a discussão a seguir.

Teoria e propostas para o ensino de gramática no âmbito de PLE

Levando em conta tudo que foi discutido na seção anterior, este artigo parte do princípio de que não é possível ensinar um idioma sem ensinar a(s) gramática(s) desse idioma. Entende-se, também, que o ensino de gramática deve ser produtivo, contextualizado e de acordo com o nível e as necessidades concretas de cada aprendiz. O desafio, então, é conciliar a formação teórica docente e a materialidade da sala de aula e do mundo em que se ensina-aprende PLE.

A proposta norteadora desta discussão foi apresentada por Vieira (2017). Nesse artigo, a autora propõe três eixos para o ensino de gramática na educação básica brasileira, tendo como base os documentos oficiais que orientam a educação básica no Brasil – isto é, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – e o conhecimento científico produzido pela academia a respeito da linguagem e, em especial, da língua portuguesa e do seu ensino como língua materna.

É importante enfatizar que a proposta de Vieira (2017) não está, em um primeiro momento, relacionada ao ensino de PLE. Para aplicá-la a este contexto, será necessário (re)pensar as reflexões teóricas e a prática de ensino promovidas pela autora, levando em consideração as especificidades do ensino de uma nova língua a falantes não nativos.

O artigo de Vieira (2017) apresenta e discute os três eixos propostos pela professora-pesquisadora: (1) ensino de gramática e atividade reflexiva; (2) ensino de gramática e produção de sentidos; e (3) ensino de gramática, variação e normas. Esses três eixos são interconectados e interdependentes, o que implica a sua indissociabilidade – embora seja possível que uma determinada atividade da sequência didática esteja voltada a apenas um deles.

As atividades de reflexão gramatical, segundo Vieira (2017), podem ter como embasamento didático aquilo que Franchi (2006) chama de atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. As *atividades linguísticas* dizem respeito à ativação, em sala de aula, do conhecimento prévio dos alunos e dos saberes que eles têm internalizados por causa das interações anteriores ao momento de ensino, fora da sala de aula. Trata-se do momento em que se conduz os alunos no uso linguístico daquilo que já sabem, para que, então, ocorram, de forma produtiva, as *atividades epilinguísticas*. Estas se relacionam à manipulação das formas gramaticais para diversificação dos modos de construção linguísticos. Isso significa que, a partir daquilo que o aluno já sabe, devem-se expor novas formas e estruturas gramaticais, de modo que o aprendiz possa manipular essas formas e estruturas, ampliar seu repertório linguístico, compreender e transmitir mensagens com mais riqueza de recursos e, assim, construir sentidos, lidando com nuances de significação.

Apenas após as atividades linguísticas e epilinguísticas viriam as *atividades metalinguísticas*, cujo propósito é a sistematização dos saberes linguísticos apreendidos e aprimorados nos processos anteriores. Dessa forma, todo o trabalho de reflexão linguística teria

sentido para os alunos, visto que a metalinguagem viria como uma necessidade da própria experiência em sala de aula.

Embora as propostas de Franchi (2006) e Vieira (2017) sejam, como já foi destacado, voltadas para o ensino de língua materna, é possível pensar em adaptações para o contexto do ensino de PLE. Nem mesmo alunos iniciantes chegam à sala de aula como “folhas em branco”: há sempre algo que pode servir como ponto de partida para o trabalho com as formas e estruturas gramaticais. O ensino de PLE pode usar, por exemplo, línguas-ponte e recursos multimodais (imagens, gestos, sons etc.), entre outras estratégias para apresentar novos recursos gramaticais da língua-alvo.

O segundo eixo está relacionado ao papel das formas e estruturas gramaticais na produção de sentidos no texto e no discurso. Há vasta contribuição das abordagens funcionalistas para a reflexão sobre as possibilidades de trabalho com uma gramática dos sentidos, centrada nos usos linguísticos em diferentes textos e situações comunicativas. Na Semiologia do Discurso, fundada por Charaudeau (2010), é nítido o papel das formas e estruturas gramaticais naquilo que o autor chama de *processo de semiotização do mundo* (CHARAUDEAU, 2005). Trata-se de um processo linguístico-discursivo no qual os sujeitos do mundo criam sujeitos discursivos e transformam os elementos da materialidade (*mundo a significar*) em elementos do discurso (*mundo significado*). A escolha lexical tem papel de destaque nesse processo; contudo, o léxico se organiza e, muitas vezes, ganha sentidos distintos a depender das formas e estruturas gramaticais selecionadas para a elaboração do enunciado.

De modo geral, esse eixo ganha muito destaque tanto no ensino de língua materna quanto no ensino de língua estrangeira. O ensino centrado em gêneros textuais, tendo como ponto de partida e de chegada os gêneros e as situações comunicativas, é quase sempre o foco das discussões e das inovações, por exemplo, na proposição de novos métodos, metodologias e materiais didáticos. Portanto, este artigo não se aprofundará nesse aspecto.

O terceiro eixo diz respeito ao trabalho com a variação linguística e a(s) norma(s). No ensino de português na educação básica, esse eixo precisa de mais aprimoramento do que no ensino de PLE, tendo em vista que, tradicionalmente, a gramática na educação básica tem enfoque excessivo na prescrição e em uma metalinguagem que não está conectada a reflexões concretas sobre a própria língua. Aprende-se gramática, muitas vezes, para “corrigir” a própria fala, vista como “errada”, e para memorização de categorias que não fazem sentido para os aprendentes. O principal efeito disso é a associação que o senso comum estabelece entre o termo *gramática* e esse tipo de experiência em sala de aula, o que gera resistência a uma área do saber que, em si, pode ser muito mais rica e pode contribuir para o desenvolvimento pleno das habilidades comunicativas do indivíduo.

No ensino de PLE, no entanto, o caminho parece oposto. Muitas vezes, ensinam-se diferentes variantes populares, tendo em vista que a abordagem comunicativa é uma das mais populares na área. A norma-padrão costuma ser um dos últimos aspectos ensinados/aprendidos em sala de aula.

Não se tece, aqui, uma crítica às formas comuns de ensinar PLE. Sem dúvida, é preciso pensar a variação como fenômeno intrínseco às línguas e a(s) norma(s) como aspecto fundamental da variação – afinal, a norma-padrão não é a única norma das línguas, visto que toda variante linguística obedece a uma norma específica. Contudo, também é preciso considerar o peso dos estigmas sociais que recaem sobre falantes de determinadas variantes do

português e reconhecer que a norma-padrão é um instrumento de poder e que negar acesso a ela pode significar negar prestígio social e acesso a determinadas instâncias sociais.

Tendo isso em mente, este artigo defende que a aula de PLE pode/deve ser, então, um evento que parte das normas de uso e leva os/as aprendentes a reconhecerem (e a dominarem) o maior número possível de variantes linguísticas, inclusive normas cultas e a chamada “norma-padrão”. Deve-se, no entanto, evitar os arcaísmos e o excesso de metalinguagem, que podem prejudicar mais do que beneficiar o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Tendo em mente o que até então foi apresentado, passa-se à próxima seção, na qual se fará uma reflexão sobre possíveis aplicações dessas contribuições teóricas em aulas de PLE.

Possibilidades de aplicação: estudos de caso

Os casos que serão analisados a seguir foram retirados de aulas e tarefas do professor autor deste artigo. Para preservar as identidades dos alunos, usar-se-ão iniciais no lugar de seus nomes. Também serão apresentadas algumas características que ajudarão a entender o perfil de cada aluno e por que o professor fez as escolhas metodológicas que serão compartilhadas em cada estudo de caso. Cabe ressaltar, ainda, que todos os casos ocorreram em aulas particulares individuais, o que também influencia na forma como cada questão foi trabalhada em sala de aula. Outros contextos exigiriam outras soluções para os casos em questão.

O primeiro caso aconteceu em uma aula com o aluno G. Ele é um aluno nascido em Hong Kong e poliglota – portanto, G. vem de uma cultura e de um sistema educacional diferentes daqueles que encontramos na América Latina, além de ter muita familiaridade com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

G. estava no nível A1 (iniciante/básico) e, em uma das aulas, perguntou para o professor por que, em português, é possível dizer “Eu te amo” (com o pronome oblíquo antes do verbo), mas não “Eu você amo” (com o pronome antes do verbo). Essa pergunta surgiu espontaneamente em aula, num momento em que o aluno, após fazer um exercício de preencher lacunas, tentava produzir sentenças oralmente, a fim de fixar o conteúdo.

Para responder a essa pergunta, o professor, primeiramente, refletiu sobre aquilo que aprendera na sua graduação. Os pronomes oblíquos átonos (“me”, “te”, “se” etc.) são pronomes herdados do latim, língua na qual havia marcação de caso nas palavras e uma preferência pela ordem SOV (Sujeito – Objeto – Verbo). Assim, os pronomes oblíquos teriam herdado do latim tanto a marcação de caso (o que indica que eles serão sempre complemento verbal, nunca sujeito) quanto uma posição preferencial na sentença (o que se pode observar em outras línguas neolatinas, como o espanhol, o francês e o italiano).

O pronome “você”, por outro lado, não é uma herança do latim, mas fruto de um processo linguístico que teve origem no próprio português, em outra sincronia. Trata-se de um pronome de tratamento (“vossa mercê”) que se tornou, por força do uso, um pronome que pode ser tanto sujeito quanto objeto. Não há, então, marcação de caso nesse pronome, e ele recebe um caso específico de acordo com a sua posição na oração, levando em conta que a ordem SVO (Sujeito – Verbo – Objeto) é a ordem mais comum nas sentenças da língua portuguesa.

O aluno G. não tinha acesso a todas essas informações e, naquele momento, também não precisava de todas elas. O professor, então, decidiu explicar a partir de uma analogia: o pronome “te” é um pronome que “nasceu” como objeto e só pode ter essa função; por isso, pode

aparecer antes ou depois do verbo sem alterar o sentido da frase. Já o pronome “você” é um pronome que “nasceu” sem função específica e recebe a sua função dependendo da posição que ocupa em relação ao verbo – *sujeito* se estiver antes do verbo, *objeto* se estiver depois dele. Essa explicação, naquele momento, se mostrou satisfatória para o aluno.

Note-se que, para elaborar uma explicação para G., o professor precisou mobilizar informações e conhecimento de diversas perspectivas de estudo da gramática (gramática histórica, gramática descritiva) e de níveis distintos da língua (morfologia, sintaxe, léxico). Isso torna evidente a necessidade de um mergulho na formação linguística para a elaboração de estratégias didáticas eficazes para responder a perguntas que os alunos podem trazer para a sala de aula de PLE. Trata-se, ainda, de um trabalho associado ao eixo da reflexão gramatical, relacionado à gramática interna do português.

O segundo caso apareceu em uma tarefa feita pela aluna E. Trata-se de uma aluna nascida e criada nos Estados Unidos, cuja língua materna é o inglês e que está aprendendo um segundo idioma – portanto, não fala outra língua além do inglês e do português.

E. estava no nível A2 (básico/pré-intermediário) quando fez uma tarefa de produção de um folheto turístico sobre a cidade em que vivia na época. Nessa atividade, ela produziu um folheto intitulado “Visita Boston”, empregando, ao longo do material, a conjugação do imperativo associada pela tradição gramatical (isto é, a norma-padrão) à segunda pessoa do singular (“tu”).

Nesse caso, a explicação para a aluna foi mais simples do que no primeiro caso. Trata-se de uma questão variacional que diz respeito ao lugar e ao registro. Primeiramente, destacou-se para a aluna que, embora o imperativo derivado do “tu” seja comum nos registros informais do português, textos publicitários empregam, em sua grande maioria, a forma gramatical equivalente ao presente do subjuntivo. Portanto, o folheto produzido pela aluna deveria ter como título “Visite Boston”, empregando a forma do imperativo comumente usada em folhetos turísticos no Brasil.

Além disso, o professor enfatizou que “Visita Boston” seria possível em folhetos turísticos de outro país lusófono: Portugal. Assim, reforça-se, para a aluna, a necessidade de estar atenta não apenas à variação de registro (diamésica/diafásica), mas também à variação de região (diatópica). Percebe-se, então, que esse tópico gramatical exigiu ênfase no trabalho com o eixo da gramática, normas e variação.

Após essas explicações e considerações, o professor pediu que a aluna substituísse, por conta própria, a forma de imperativo usada ao longo do folheto. O resultado foi satisfatório: a aluna, que já havia aprendido ambas as formas de imperativo e, portanto, conhecia ambas as possibilidades, conseguiu fazer corretamente as substituições necessárias, sem mais intervenções do professor, o que reforçou sua autonomia diante da própria produção textual.

O terceiro e último caso ocorreu a partir de uma tarefa de produção textual feita pela aluna K. Ela é nascida e criada nos Estados Unidos, mas já viveu por algum tempo em outro país. Além disso, K. é professora de inglês para estrangeiros no seu próprio país, tendo formação em ensino de inglês como segunda língua – em inglês, “English as a Second Language” (ESL). Assim, a aluna tem experiências não apenas com o aprendizado de línguas estrangeiras, mas também com o ensino do seu próprio idioma materno.

K. estava no nível B1 (intermediário) quando produziu um artigo cujo tema central era a diversidade do Brasil. Este artigo seria uma atividade de culminância de uma sequência

didática na qual a aluna fez apresentações sobre as cinco regiões oficiais do Brasil, segundo o IBGE. Como título desse artigo, a aluna escreveu: “Visite o Brasil: um paraíso que você não vai querer sair”. Trata-se de uma relativa cortadora, em oposição à relativa padrão (“Visite o Brasil: um paraíso do qual você não vai querer sair”), única aceita pela tradição gramatical brasileira como pertencente à norma-padrão do português.

Nesse caso, o trabalho com o componente gramatical exigiu cuidados especiais, principalmente porque a aluna não havia aprendido em aulas anteriores quaisquer aspectos relacionados aos usos dos pronomes relativos e às estruturas das orações relativas/adjetivas em português. Era necessário, então, avaliar o que a aluna já sabia e abordar o ponto gramatical como uma novidade – trabalhar não sob uma perspectiva do “erro”, mas da expansão de recursos e estratégias para adequação a diferentes contextos e propostas.

O professor, então, iniciou os comentários enfatizando o bom trabalho que a aluna fez empregando uma estrutura que ela não conhecia. Destacou que essa é a estrutura que a maioria dos brasileiros emprega em situações diversas de comunicação e que a mensagem estava clara e seria plenamente compreendida por falantes do português brasileiro. Passou, então, a destacar que ensinaria uma nova forma, à qual a aluna ainda não havia tido acesso, e que seria mais “bem recebida” por leitores mais exigentes em relação à aplicação de regras formais da gramática tradicional.

Sem usar os termos técnicos dos estudos linguísticos, o professor explicou que textos do gênero *artigo* devem seguir a norma-padrão do português brasileiro. Esta determina que o título deveria ser: “Visite o Brasil: um paraíso do qual você não vai querer sair”, com o uso da preposição “de” antes do pronome relativo, por conta da regência do verbo “sair”. Para reforçar as diferentes normas, o professor estabeleceu uma comparação (guardando as devidas proporções e diferenças) com duas formas possíveis no idioma da aluna: “A paradise that you will never want to leave” – forma mais comum – e “A paradise from which you will never want to leave” – forma menos comum, embora ainda possível. Por fim, o professor reforçou o bom trabalho da aluna, explicitando que o novo tópico gramatical, abordado de forma pontual, seria assunto de uma aula futura, na qual se trabalharia com as diversas possibilidades de uso.

Observa-se que, nesse caso, foi importante que o conteúdo gramatical fosse abordado de acordo com o nível da aluna e as suas necessidades no momento. É fundamental que professores/as estejam sensíveis àquilo de que os alunos são capazes no momento, sem subestimar a sua capacidade de aprender novos tópicos e sem deixar passar a chance de ensinar algo que o uso tornou necessário.

Destaca-se, enfim, que o trabalho com esse caso enfatizou o eixo da gramática relacionada a variação e normas, baseando-se não apenas na norma-padrão e nas normas de uso do português, mas também em um trabalho de gramática comparada, ao estabelecer um paralelo entre as possibilidades tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa. Por se tratar de uma atividade de produção textual de um artigo, abordou-se a variação de registro (oral informal vs escrito formal) a partir de uma reflexão linguística, textual e social.

Considerações finais

A partir de todos os conceitos apresentados e da discussão promovida neste artigo, fica nítido que as gramáticas, em todos os seus sentidos, são fundamentais aos idiomas e, portanto,

ao ensino deles. Como se disse anteriormente, não há língua sem gramática(s); logo, não há ensino de língua sem ensino de gramática(s). É fundamental, no entanto, que a formação docente permita a reflexão sobre os diversos sentidos desse termo, de modo que o trabalho com os componentes gramaticais do português não esteja limitado àquilo que o senso comum e a tradição prescritiva associam ao ensino de gramática.

Além disso, é importante enfatizar que, para ser produtivo, contextualizado e de acordo com os níveis e as necessidades concretas de cada aprendente, o ensino de gramática deve conectar diferentes atividades linguísticas. Por vezes, o ensino de algum componente gramatical ocorrerá com ênfase no próprio fenômeno, mas não é recomendado que a gramática seja trabalhada sempre da mesma forma. Sempre que possível, é importante associá-la aos sentidos dos textos nas diversas situações de comunicação e no discurso. Além disso, é importante que se olhe para os fenômenos gramaticais levando em conta que a variação é inerente a todas as línguas humanas e que toda variante linguística está sujeita a certa avaliação por parte dos falantes de uma mesma língua.

Por último, mas não menos importante, destaca-se que o ensino de gramática não deve se centrar em metalinguagem e prescrições, nem as abandonar, tratando-as como inúteis e contraproducentes. A metalinguagem é uma etapa importante da reflexão gramatical e da sistematização daquilo que se aprendeu, então não deve ser ignorada; no entanto, termos metalinguísticos devem, sempre que possível, fazer sentido dentro do contexto de aprendizagem. Ademais, visto que a avaliação das variantes linguísticas é um forte elemento social que dita formas de interagir em contextos específicos, não se deve deixar de lado o valor da prescrição e das normas de referência em determinadas situações de comunicação. É preciso superar os arcaísmos sem cair no erro de ignorar os juízos de valor que permeiam as interações dos falantes.

Espera-se que, a partir de todas essas reflexões, surjam novas ideias para um trabalho cada vez mais diverso e rico com a(s) gramática(s) em aulas de PLE.

Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. Tradução: Angela M. S. Corrêa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.11-27.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três Eixos para o Ensino de Gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

Vamos Nessa!
Material didático para *superbásicos*

Iracema Guimarães, Brasil
iracema@institutoaracatu.com.br
Lucila Matsumoto, Brasil
lucilayamashita@gmail.com

Resumo:

No presente artigo, apresentamos um material inédito para alunos de nível *superbásico* e A1, que pode ser aplicado em/nos diferentes contextos de ensino do português como língua não materna, seja no Brasil ou no exterior, em situações de migração e refúgio, no ensino para adolescentes ou adultos, de forma presencial ou online. Além disso, pode ser utilizado individualmente pelo aprendiz ou como material de reforço para qualquer curso de nível básico.

Palavras-chave: 1. Superbásicos; 2. Básicos; 3. Material didático; 4. Interculturalidade; 5. PLE;

Introdução

Desde os anos 1980, intensifica-se o número de materiais didáticos de PLE disponíveis no mercado. Várias abordagens, alguns direcionados a falantes específicos, e, em sua maioria, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referência para a designação de seu nível. Porém, identificava-se uma lacuna no mercado: os *superbásicos*. Não havia um material didático que contemplasse esse público como também a sua denominação, *superbásicos*, cunhada por nós, Lucila Matsumoto e Iracema Guimarães, em 2023. Com a ideia de preencher essa lacuna, nós criamos o *Vamos nessa!*, material composto por cinco blocos, em vídeo e pdf, com exercícios interativos e lúdicos em português brasileiro, para alunos superbásicos e A1 (QCER), jovens ou adultos, de PLE, PLAc e outras especificidades de Português Língua Não Materna.

Mas quem são os *superbásicos*?



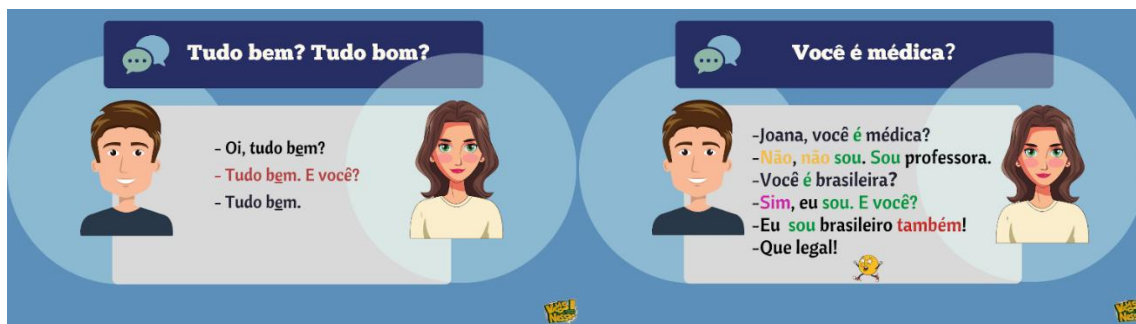
Importante salientar que não são só os aprendizes de língua materna distante do português brasileiro, sem conhecimento de nenhuma outra língua ocidental, que são considerados *superbásicos*. Algumas vezes, mesmo um falante de uma língua próxima, porém habitante de uma região isolada e sem contato global, pode apresentar as mesmas dificuldades no aprendizado, visto que a língua-alvo lhe é totalmente desconhecida.

O tempo de aprendizagem em nível *superbásico* desse aprendiz pode se apresentar menor que o daquele da língua distante. Ao verificar algumas semelhanças com sua língua materna, ele passa a se arriscar na produção de estruturas que lhe pareçam semelhantes às da sua língua materna, fazendo uso da transferência linguística (Durão, 2005). Já o aprendiz de língua distante não possui esse repertório de apoio, sendo necessário a ele um tempo maior de repetição.

Vale lembrar que falantes de línguas distantes do português são distantes não apenas linguisticamente, mas também culturalmente. Suas formas de pensar e de aprender são diferentes, o que exige maior atenção à assimilação de um novo idioma, principalmente quando não tiveram contato prévio com uma língua estrangeira.

Repetição - palavra importantíssima no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente para *superbásicos* e A1. A repetição em espiral é a chave para a fixação. (Guimarães, Iracema in Anais do V Congresso Online do Grupo Sou Brasil, páginas 34 a 68). O *Vamos nessa!* emprega essa repetição, partindo de uma estrutura mínima e contextualizada,

que vai sendo construída em conjunto pelo aluno e pelo professor, possibilitando a emissão de sintagmas maiores, logo no Bloco 1. É seu aluno *superbásico* falando português desde a primeira aula! Com autoconfiança! O aluno *superbásico* sai da primeira aula já sendo capaz de produzir e entender um diálogo de cumprimento, possibilitando a ele uma primeira integração na sociedade. *Vamos nessa!* visa o empoderamento do aluno para não só aumentar sua participação na aula (que, às vezes, é seu único momento de fala em português), mas também dar autonomia a ele em seu dia a dia.



Vamos Nessa! – Bloco 1 – Slides 18 e 86

Vamos nessa! é um material pensado no aluno e para o aluno. As quatro habilidades linguísticas são trabalhadas (ouvir, falar, ler e escrever) em atividades que provocam a fala do aluno, sempre apoiada por um modelo, até que ele mesmo a construa. Diálogos reais e usuais (Bahktin, 1979/2003) que permitem uma comunicação imediata fora da sala de aula e, ao professor, fazer substituições e ampliações de acordo com o nível de dificuldade ou de facilidade do aluno. O ritmo do ensino-aprendizagem é dado pelo aluno e o professor o acompanha.



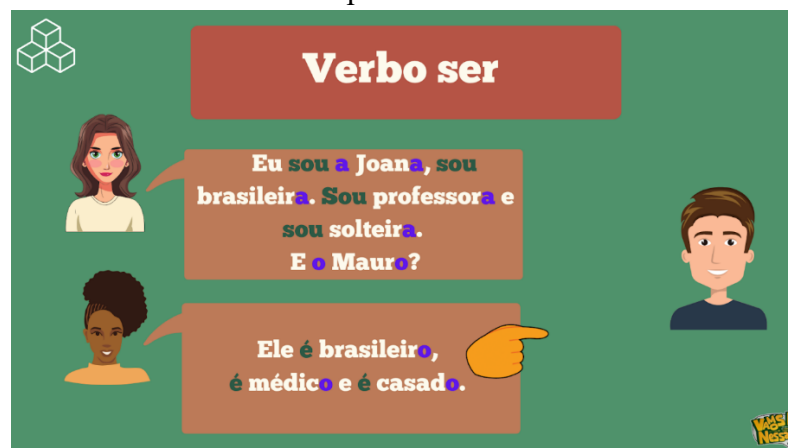
Vamos Nessa! – Bloco 1 - Slide 55

As equivalências, comuns no dia a dia no Brasil, são apresentadas para facilitar o entendimento das falas naturais dos brasileiros.



Vamos Nessa! – Bloco 1 - Slide 103

A revisão sedimenta as estruturas aprendidas no bloco.



Vamos Nessa! – Bloco 1 - Slide 114

A leitura revisa elementos vistos no bloco e também introduz novos que serão abordados no bloco posterior.



Vamos Nessa! – Bloco 1 - Slide 132

A cultura permite ainda mais a interculturalidade que ocorre em todas as aulas, onde elementos da cultura do aluno também são trazidos ao tema.



Vamos Nessa! – Bloco 1 - Slide 127

A música, parte da cultura, sedimenta e amplia o conteúdo visto e antecipa tópicos do bloco seguinte.

Vamos nessa! valoriza o passo a passo da aquisição linguística, respeitando o ritmo individual de aprendizagem e oferecendo apoio constante, sem abrir mão de seu caráter comunicativo e significativo, permitindo ampliações de estruturas e conteúdos culturais.

A abordagem combina:

- Situações reais de uso da língua, com foco na comunicação desde o início;
- Repetição com variação de contexto, para reforçar o aprendizado sem torná-lo mecânico;
- Vocabulário essencial e expressões funcionais, em atividades visuais, lúdicas e interativas;
- Segurança, previsibilidade e acolhimento, para estimular a confiança na produção oral.

O material permite que aluno e professor construam juntos o ritmo e o volume do conteúdo, de forma flexível e personalizada.

Vamos nessa! visa ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem, sendo útil para o aluno e o professor, permitindo que o processo ocorra nas duas direções, com trocas significativas e com a interculturalidade permeando cada aula. Por isso, não o denominamos livro didático, mas material didático com uma sequência didática e abordagem inovadoras para uso e produção imediata da língua-alvo, o português brasileiro.

Referências

- BAKHTIN, M. [1979]2003. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Pontes.
- DURÃO, A.B.A.B. Transferência (Interferência) Linguística: um fenômeno ainda vigente? *In: Polifonia*, Cuiabá, EDUFMT, 15, p. 67-85, ISSN 0104-687X.
- DURÃO, A. B. A. B. A transferência como fenômeno natural dos processos de interação linguística entre falantes de línguas em contato. *In: Durão, A. B. A., Andrade, O. G. e Reis, S. (Org.) Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008, pp. 1-22.

- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1982.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Trad. e org. Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, pp. 95-128.
- GUIMARÃES, Iracema. P. Q. *Conexatividade*. In: Anais do III Congresso Online do Grupo Sou Brasil, São Paulo, Brasil. 2022.
- GUIMARÃES, Iracema. P.Q. *Sequências Didáticas*. In: Anais do V Congresso Online do Grupo Sou Brasil, São Paulo, Brasil. 2024.
- MOREIRA, M. A., Masini, E. F. S. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 27 edição. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ASHER, JAMES J. *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1969-13390-001>. Consultado em 28 de setembro de 2025.
- ASHER, JAMES J. *Learning Another Language Through Actions*. Edição. 7ª: Editora Sky Oak, 2012.
- BELL, D.M. *Method and Postmethod: are they really so incompatible?*. TESOL Quarterly, Malden, 2003.
- BORGES, Elaine F. do V. *Metodologia, Abordagem e Pedagogias de Ensino de Língua(s)*. Linguagem&Ensino, Pelotas, v. 13, pp. 397-414, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HALL, G. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge, 2011.
- KRASHEN, STEPHEN; TERREL, TRACY D. *The Natural Approach*. Alemany Press, 1983.
- KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge, 2012.
- LOZANOV, GEORGI. *The Suggestological Theory of Communication and Instruction*. Suggestology and Suggestopaedia. Sofia, 1975.
- PRABHU, N.S. *There is no best method-why?* TESOL Quarterly, Malden, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, Wilga Marie. *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

Resumos

Programação Especial do Híbrido

Terça, 3 de junho de 2025

Jamilly Witoria de Oliveira

Rayane Barbosa da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Título da palestra: O desenvolvimento de materiais didáticos como caminho para repensar a prática docente em PLA

Resumo: Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a área de PLE/PLA foi contemplada no currículo do curso de Letras - Língua Portuguesa apenas a partir de 2020, por meio da disciplina optativa de Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE) (Souza e Aragon, 2023). É nesse contexto de oferta da disciplina que surge o presente trabalho, a partir do qual pretende-se apresentar uma Unidade Didática (UD) produzida por graduandas matriculadas no componente curricular supracitado. Dessa maneira, objetivamos também, a partir do produto apresentado, reafirmar a importância da institucionalização de disciplinas como esta para a ampliação da área de PLA e para a formação docente de estudantes de Letras como um todo. Assim, a pesquisa adota uma metodologia aplicada, visto que, a partir da revisão bibliográfica acerca das abordagens, metodologias e livros destinados ao ensino de PLA, foi desenvolvido um material didático. Acreditamos que os livros didáticos materializam crenças sobre a língua, a cultura e o ensino, refletindo diretamente a prática docente e o relacionamento com o aluno estrangeiro. Dessa forma, utilizamos como subsídio para a criação da UD a abordagem comunicativa intercultural (Santos, 2004; Almeida Filho, 2007), por considerarmos imprescindível a língua em uso no processo de aquisição de uma língua, bem como o estabelecimento de uma relação entre os aspectos culturais dos estudantes com a cultura da língua alvo. Em consonância com essa base teórica, o trabalho também é resultado da reflexão sobre os materiais didáticos como instrumentos políticos com viés pós-colonial (Bizon e Diniz, 2019) dentro das práticas ideológicas (Scheyerl, 2012). Além disso, em vista dos desafios em conciliar as práticas comunicativas com um ensino de gramática que não ceda à pressão da norma-padrão, buscamos apresentar uma integração dos fenômenos linguísticos com os processos de significação na textualidade. Tendo em vista o exposto, buscamos, com este trabalho, compartilhar a consolidação de discussões e estudos teóricos na área de PLA realizados na disciplina de LAEPLE, além de mostrar como materiais didáticos servem como uma ponte da teoria para a prática, característica indispensável em uma licenciatura.

Rayane Barbosa da Silva

Thiago Mendes dos Santos

Rayssa Kamilly de Souza Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Título da palestra: Materialização da Docência Compartilhada: o material didático Cartografia de Ensino de PLA

Resumo: O ensino de PLE/PLA no Brasil é essencialmente desenvolvido por meio de extensões universitárias. A área encontra entraves para sua institucionalização (Almeida Filho, 2012), não possuindo disciplinas obrigatórias voltadas a ela na formação de estudantes de Letras. Esse é o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que não possuía uma disciplina optativa até 2020 (Souza e Aragon, 2023). O presente trabalho foi desenvolvido no programa PLEI, através do Projeto de extensão

“Produção de multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação dos estudantes estrangeiros” que, tendo em vista o cenário acima, desenvolve uma nova proposta de material didático: a Cartografia de Ensino de PLA. Material informativo com proposta visual, a primeira Cartografia de Ensino aponta caminhos para a produção de planos de aula com abordagem comunicativa-intercultural (Schlatter, 2018; Santos, 2004), de acordo com o perfil do alunado e que, como todo material didático, não possuem um fim em si mesmos (Garcez e Schlatter, 2017). Produzido por alunos-professores mais experientes no programa, o material tem como objetivo auxiliar alunos-professores novatos a desenvolverem suas práticas em PLA. Pretendemos demonstrar que, dessa forma, a proposta do material vai de encontro à perspectiva de Schlatter e Costa (2020) em relação à noção de docência compartilhada, quando defendem que o planejamento docente deve ser um processo dinâmico e dialógico, que considere os aprendizes como coparticipantes na construção do conhecimento. Dessa forma, ao fundamentar-se na noção de docência compartilhada, ele promove a troca de experiências entre professores mais experientes e iniciantes, enriquecendo o processo de ensino. Além disso, o material permite que os professores personalizem as atividades, incentivando o uso autêntico da língua e a análise constante sobre a prática. Assim, ele se revela uma ferramenta essencial para o ensino bem-sucedido e alinhado às realidades do PLE/PLA.

Lidyane Santos de Lima

Juliana Melo Lopes

José Wellisten Abreu de Souza

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Título da palestra: Estratégias de Leitura e Interpretação para a Parte Escrita do Celpe-Bras: uma proposta didática no contexto do PLEI/UFPB

Resumo: Este trabalho tem por intuito apresentar uma estratégia pedagógica voltada para a leitura e a interpretação dos enunciados da Parte Escrita do Celpe-Bras, desenvolvida durante as aulas do Curso Preparatório para este exame, realizadas nos anos de 2023 e 2024 no âmbito do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da UFPB. As tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras visam à realização de ações comunicativas mediadas pela linguagem, por meio da produção de textos organizados segundo convenções discursivas socialmente estabelecidas (Brasil, 2021). Cada enunciado da Parte Escrita está inserido em uma esfera comunicativa específica, aborda um tema determinado, possui um propósito comunicativo definido, estabelece uma relação de interlocução clara e apresenta características informacionais e composicionais próprias de um gênero discursivo, além de estar vinculado a um suporte de publicação específico (Schoffen et al., 2018). Assim, para que o candidato produza um texto adequado às exigências da tarefa, é essencial que ele compreenda globalmente os elementos presentes no enunciado, reconhecendo que cada um deles é indispensável para a construção da sua produção textual. Dessa forma, do ponto de vista metodológico, apresentaremos como se dá a análise descritivo-reflexiva dos elementos que compõem o enunciado, a partir de atividades realizadas no curso. Os resultados observados em sala de aula apontam que quando os alunos percebem que esses elementos funcionam como “peças de um quebra-cabeça”: a ausência de qualquer um (pode) comprometer(r) a completude da produção textual, eles, portanto, internalizam essa consciência de modo crítico-reflexivo, alcançando adequadamente o requerido no comando da tarefa. Em síntese, cabe ao docente, além de mediar a aprendizagem relacionada aos aspectos escritos e estruturais do gênero, orientar o aluno na compreensão plena do que é solicitado em cada tarefa.

Quarta, 4 de junho de 2025**Isabel Ojeda**

Universidad Nacional de Formosa

Título da palestra: El papel de la habilidad inferencial y la enseñanza estratégica en la lectocomprensión del portugués como Lengua Extranjera

Resumo: El presente Proyecto de intervención pedagógico-didáctico surge en el marco la Carrera Especialización en Docencia Universitaria – Opción Pedagógica a distancia – dictada por la Universidad de La Plata de la República Argentina. Consiste en identificar una dimensión de la práctica y diseñar una propuesta innovadora para mejorarla o transformarla dentro del propio espacio de trabajo. Este espacio es la cátedra Lengua Portuguesa de la carrera de Licenciatura en Bromatología que se dicta en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa donde me desempeño como profesora adjunta, constituyéndose esta asignatura en una verdadera herramienta para el desarrollo y manifestación de capacidades de los estudiantes antes los nuevos desafíos brindando conocimientos gramaticales básicos para interpretar un texto técnico científico en Portugués, para intercambiar ideas, informaciones y —o intercambiar relaciones comerciales, pensar en el contenido es, en manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizajes, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido (Feldman, 2015). En consecuencias las prácticas docentes se ven interferidas por las dificultades presente para la lectocomprensión de los textos en lengua portuguesa de su campo disciplinar. Los resultados de las diferentes instancias de evaluación y los sucesivos trabajos prácticos realizados fueron insumos importantes que reafirman la presencia de vacíos que intentaremos rellenar con la presente innovación. Tiene por objetivo potenciar la habilidad inferencial involucrada en la comprensión lectora de los textos técnicos científicos de los estudiantes a partir de actividades de lectocomprensión con las oportunidades y los desafíos digitales para el aprendizaje tanto individual como entre pares. Es decir, desde la lectocomprensión podemos fortalecer la alfabetización académica de nuestros alumnos (Carlino, 2005), y así, convertirse en lectores competentes que puedan llegar a la interpretación de un texto en lengua portuguesa mediante el uso razonable de estrategias.

Hugneide Souza de Oliveira

Aline Gisselle Pereira Gómez

Cíntia Loy Armendaris Rodríguez

Autônomas

Título da palestra: O Ensino de Português no Uruguai: propostas para um contexto multilíngue

Resumo: Ensinar português no Uruguai é um grande desafio. A realidade sociolinguística do país faz com que o ensino de português adquira em um mesmo contexto diferentes status, entre eles: língua estrangeira, segunda língua, língua de herança e em ocasiões encontramos que ele aparece como uma língua materna. Embora a heterogeneidade seja considerada uma grande riqueza e oportunidade para o trabalho em sala de aula, também gera questionamentos ao escolher materiais didáticos disponíveis. A dificuldade não se resume apenas à definição do status do português no contexto de atuação, mas é muito mais ampla e complexa. Isso porque, em uma mesma localidade, especialmente nas fronteiras uruguaio-brasileiras, é possível encontrar essa diversidade dentro de uma mesma sala de aula. Nesse sentido, a atuação do professor se transforma em uma tarefa que exige muitas vezes adaptação e elaboração de materiais didáticos.

Dulcineia Alves dos Santos

Universidade de Gênova

Título da palestra: Desmascarando os Falsos Cognatos Português-Italiano: estratégias de ensino e aprendizagem

Resumo: Os falsos cognatos português-italiano representam verdadeiras armadilhas linguísticas durante o processo de aprendizagem por parte dos estudantes nativos de língua italiana. Quais estratégias de ensino/aprendizagem podem ser utilizadas para superar os obstáculos presentes nas enganosas semelhanças entre forma e significado contidos nos falsos cognatos e que facilmente induzem ao erro estudantes itálofonos? Através de uma abordagem contrastiva, podemos individuar algumas estratégias que podem favorecer a apreensão do conteúdo semântico dos falsos cognatos, “desmascarando-os”, e promovendo sua utilização no contexto correto, evitando, assim, dar origem a falsas interpretações.

Elaine Santos dos Reis

Il Cavedio Corsi Varese

Título da palestra: Literatura e Interculturalidade: os culturemas de *Essa gente* no ensino de PLE

Resumo: Esta comunicação propõe uma reflexão sobre o papel dos culturemas no processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), a partir da análise de elementos linguístico-culturais presentes no romance *Essa gente* (2019), de Chico Buarque. Partindo da concepção de que o domínio de uma língua estrangeira envolve não apenas aspectos formais e comunicativos, mas também competências interculturais, o trabalho apresenta uma seleção de culturemas expressivos do português brasileiro e suas respectivas traduções para o italiano, com o intuito de discutir como esses elementos refletem a identidade sociocultural brasileira e podem ser integrados às práticas pedagógicas. A análise considera tanto o valor simbólico e contextual dos culturemas quanto as estratégias tradutórias adotadas, evidenciando o potencial da literatura contemporânea como instrumento de sensibilização cultural e ampliação do repertório linguístico no ensino de PLE.

Quinta, 5 de junho de 2025

Luciana Canonico Cruz

Português na Prática

Título da palestra: A Importância dos Números em Português para a Comunicação

Resumo: A apresentação tem o objetivo de trazer ideias para a prática dos números nas aulas de PLE, assim como discutir a importância desse tema nas aulas. Muitas vezes, não nos damos conta da importância dos números no aprendizado de português como língua estrangeira. Os números estão inseridos em diversas situações da vida real e em situações nas quais os alunos de português estarão inseridos.

Eliane Oliveira

Universidade Federal de Alagoas

Título da palestra: Língua Estrangeira ou Língua Adicional? Reflexões sobre Nomenclaturas no Campo da Linguística Aplicada

Resumo: A forma como nomeamos as línguas que aprendemos além da língua materna abarca as concepções que temos sobre língua, ensino e sobre o sujeito aprendente. Diante disso, proponho aqui

uma reflexão crítica sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas no campo da Linguística Aplicada para se referir a línguas não maternas, com foco nas expressões "língua estrangeira" e "língua adicional". A partir de teóricos como Almeida Filho, Leffa, entre outros, e da análise de documentos curriculares, discuto os contextos de uso, as concepções de língua e de sujeito que essas denominações pressupõem, bem como suas implicações no ensino, na formulação de políticas linguísticas e na identidade dos aprendizes. Assumo o termo "língua adicional" como uma alternativa mais inclusiva e contextualizada, especialmente no cenário brasileiro, marcado pelo plurilinguismo e por realidades sociolinguísticas complexas. O estudo visa contribuir para uma compreensão mais crítica e situada do ensino de línguas em contextos multiculturais e multilíngues.

Palestrantes

Patrícia Rodrigues Tanure Baptista

Título da palestra: As Aulas de Conversação em Língua Portuguesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: refletindo sobre uma prática

Resumo: A partir, portanto, da compreensão da indissociabilidade entre língua e cultura, que prestigia o ensino de língua como um processo constituído de práticas sociais e interativas, apresento, nesta fala, uma reflexão sobre uma das ações de extensão que tiveram início em 2020 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, incorporadas pelo Programa de Extensão Português como Língua Estrangeira: as aulas de conversação em língua portuguesa. Com este objetivo, estamos assumindo o arcabouço teórico da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), assim como os conceitos de Cultura e Língua-cultura, como propostos por Mendes (2004, 2011).

Roberto de Farias David Junior

Título da palestra: Que Gramática(s) Aprendemos e Ensinamos?: considerações e propostas relacionadas à formação do professor e ao ensino de gramática para estudantes no âmbito do PLE

Resumo: Quando o assunto é o ensino da Língua Portuguesa (como língua materna ou não materna), um dos tópicos que mais geram “resistência” é a gramática. Há quem a associe a um ensino totalmente tradicional, distante da realidade linguística e “cheio de regras inúteis”. Contudo, nós, professores/as de idiomas, sabemos que não há língua sem gramática, e que não há ensino de língua sem ensino de gramática. Como, então, conciliar o(s) conceito(s) de gramática que conhecemos academicamente na área de Letras e a noção de gramática que prevalece no senso comum? A proposta desta apresentação é não apenas tecer reflexões acerca deste tópico, mas explorar possibilidades de trabalho em salas de aula de PLE. Para tanto, pretende-se discutir a proposta de Vieira (2014, 2017) de “ensino de gramática em três eixos”, procurando adaptá-la ao ensino de português como língua estrangeira, apontando não apenas exemplos da necessidade de ensinar gramática a alunos/as com perfis e interesses diversos, como também caminhos para fazer isso de forma contextualizada e produtiva.

Iracema Guimarães

Lucila Yamashita

Título da palestra: Superbásicos: caminhos para o ensino-aprendizagem de quem começa do zero

Resumo: A apresentação discute os desafios e estratégias para o ensino de PLE a aprendizes classificados pelas autoras como Superbásicos — aqueles que têm o primeiro contato com a língua nas

aulas e não compartilham referências estruturais ou vocabulares com o português. O foco está na identificação de práticas eficazes para esse perfil de aluno. Durante a apresentação, serão explorados exemplos de atividades e um novo material voltado a esse público, com base em princípios como clareza, afetividade e construção progressiva do sentido. A análise propõe caminhos para acolher, engajar e promover avanços reais na aprendizagem de quem começa do zero.

Andréa de Castro Melloni

Título da palestra: Tudo Isso Somos Nós: algumas notas sobre o ensino de português na Universidade de Princeton e no Brasil

Resumo: O programa de PLE na Universidade de Princeton: público-alvo, características dos alunos, desafios do ensino-aprendizagem para falantes de inglês e as diferenças de se ensinar português para estrangeiros no Brasil.

Heide Matos Duarte

Título da palestra: O Ensino de Português (LE/LA) no Senegal: desafios e conquistas do leitorado brasileiro

Resumo: O Senegal, país da África Ocidental, multilíngue, pluricultural, francófono e com mais de 20 línguas nacionais, apresenta uma interessante realidade quanto ao ensino do português como língua estrangeira/segunda; são mais de 44 mil estudantes em todo o país, desde os liceus até as universidades, especialmente a Université Cheikh Anta Diop (UCAD), onde o Leitorado Guimarães Rosa tem atuado desde janeiro de 2023. Esta experiência de ensino tem sido repleta de surpresas positivas, conquistas e projetos, mas - também - de muitos desafios, como o domínio espacial e político da variante europeia, seja na prática em sala de aula, na formação dos professores ou no uso de materiais didáticos. Este cenário desafiador tem impulsionado, através do leitorado, ações de (re)construção de relações diplomáticas, pessoais, educativas e profissionais, com o objetivo de ensinar e promover a língua e a cultura brasileira. Para tal, tem-se priorizado o ensino do português a partir da cultura (afro)brasileira, resgatando, desta forma, os laços históricos e identitários entre Brasil e África. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar como tem sido a experiência do leitorado Guimarães Rosa, destacando as conquistas e os desafios encontrados, além das percepções e reflexões a respeito do ensino do português como língua adicional no Senegal.

Thaynary Chagas Rodrigues Carneiro

Título da palestra: A Pronúncia do Ditongo Nasal "ão" do Português Brasileiro por Falantes de Espanhol

Resumo: Este trabalho investiga a produção do ditongo nasal "ão" do Português Brasileiro por aprendizes falantes de espanhol, com o objetivo de compreender as principais dificuldades fonológicas enfrentadas nesse aspecto específico da pronúncia. A análise baseia-se em dados coletados em quatro diferentes contextos de uso da língua: conversa informal, leitura de texto, leitura de lista de palavras e canto. Observamos variações na produção do ditongo a depender da situação comunicativa, revelando que fatores como espontaneidade, atenção à forma e musicalidade influenciam diretamente a articulação dos sons. A partir dessa análise, refletimos sobre como essas dificuldades impactam o processo de aquisição do PLE, não apenas no plano linguístico, mas também em relação à autoestima e à percepção dos próprios aprendizes sobre seu desempenho comunicativo. Assim, discutimos possíveis estratégias didáticas que favoreçam a sensibilização fonológica e a melhoria da pronúncia no ensino de português para falantes de espanhol. Com isso, buscamos contribuir para o debate sobre quem aprende PLE, suas necessidades específicas e os caminhos pedagógicos que podem facilitar a aprendizagem.

Renata Gomes

Título da palestra: O Apoio Pedagógico da IA nas Aulas de PLE

Resumo: Na nossa escola, Bridges Cultural, usamos a IA como apoio pedagógico, apenas um tutor e não um professor.

Richard Brunel Matias

Título da palestra: O Portal de Histórias Infantis Plurilíngues para o Ensino Fundamental

Resumo: A apresentação tem como objetivo dar a conhecer o Portal de Histórias Infantis Plurilíngues para o Ensino Fundamental, projeto que está conectado com a formação de professores de português no "Profesorado de Português" da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. As histórias infantis produzidas por estudantes se transformam em contos infantis plurilíngues que fomentam o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural de crianças que estão em processo de escolarização nos primeiros anos da etapa escolar. Roteiros pedagógicos são elaborados para a implementação do material em sala de aula. Toda criança tem o direito de aprender, ler e falar em outras línguas, para além do inglês e, em nossa região, a América Latina, sobretudo em português.

Ricardo Galli do Nascimento

Título da palestra: Atualização gramatical para professores de PLE

Resumo: Muitos são os desafios que não só o estrangeiro, mas que o brasileiro enfrenta ao trabalhar no meio corporativo. A comunicação oral e escrita vai além do conhecimento gramatical, pois existem questões culturais presentes no dia a dia das empresas e que precisam ser compreendidas. É durante a jornada de trabalho que a tal fluência em nossa língua materna é cobrada; são concordâncias, pontuações, crases, vocativos, tempos verbais etc. É sobre esse cenário que a palestra do professor Galli abordará. Participe e ajude a enriquecer nossa conversa!

Vinicius Guarilha**Camilla Wootton Villela**

Título: Teatro e Jogos Teatrais em Aulas de PLE

Resumo: Esta apresentação propõe o uso do teatro e de jogos teatrais como ferramentas pedagógicas no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), com base na metodologia desenvolvida por Viola Spolin, referência no teatro improvisado. A partir de jogos criados por Spolin para estimular a criatividade, a imaginação e a comunicação, apresentaremos propostas práticas adaptadas ao contexto de PLE. O objetivo é demonstrar como essas atividades lúdicas e colaborativas podem promover a expressão oral, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento integral em sala de aula. Além disso, vamos propor atividades relacionadas ao teatro do oprimido, método criado por Augusto Boal que utiliza o teatro como elemento de transformação social.

Lucía Vazquez

Título da palestra: Cartas Interativas: joga bonito

Resumo: Cartas digitais e interativas para alunos hispanofalantes de nível básico. As cartas incluem: curiosidades do Brasil, da língua portuguesa e história; expressões idiomáticas; dicas de gramática contrastiva; regras fonéticas e áudios para escutar, repetir e imitar; personalidades importantes para a história do Brasil, mulheres heroínas como Maria Quitéria, Tia Ciata, Dandara dos Palmares; desafios diários para destravar bloqueios mentais como o medo de falar em público ou sentir vergonha; um arquivo de PDF com sugestões de exercícios para usar na sala de aula em grupo. Também inclui um guia, caso o aluno queira usar as cartas sozinho. As cartas são digitais e interativas para serem usadas em aulas

online. Ajuda professores que lecionam em grupos básicos e querem mudar a dinâmica da aula com material diferente, divertido e inovador, uma vez que permite que @s alumn@s interajam. Além disso, cada uma das cartas propõe uma tarefinha para poder implementar a informação.

Luiz Rodrigues

Título da palestra: Material Didático Alternativo para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento

Resumo: Este trabalho investiga o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados, com foco na análise de material didático utilizado no Brasil. O estudo baseia-se na Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) e na variação lexical, além de distinguir os conceitos de Português como Língua Estrangeira do Português como Língua de Acolhimento. Caracterizando-se como um estudo de natureza documental e interventiva, iniciamos com uma análise qualitativa do livro "Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados" (Feitosa et al., 2015), no qual se identificam lacunas na representação da variação linguística do léxico do corpo humano. Embora o "Pode Entrar" apresente diversidade cultural e étnica na maior parte dos capítulos, a análise detalhada do capítulo 8 intitulado "A saúde e o SUS" revela uma abordagem clínica e despersonalizada em relação ao tratamento do léxico do corpo humano, com escassa variação linguística no português, além da ausência de representações inclusivas, particularmente de corpos femininos, negros ou de pessoas com deficiência. Com base nesse resultado, sugere-se a necessidade do desenvolvimento de materiais que contemplem a heterogeneidade cultural e linguística dos aprendizes em relação ao seu contexto local. Portanto, como proposta interventiva, apresentamos uma cartilha educativa e informativa como material didático alternativo focado no léxico do corpo humano embasado no uso regional de Chapecó, visando contribuir para a qualidade do ensino de PLAc na cidade e facilitar a interação entre migrantes e profissionais de saúde. Os resultados demonstram a necessidade de criar estratégias pedagógicas e sociolinguísticas inclusivas e culturalmente sensíveis que atendam à diversidade da comunidade de aprendizes de PLAc, contribuindo para a implementação de políticas migratórias e educacionais na região. A pesquisa também revelou a importância da relação de aprendizagem e formação contínua entre docentes e discentes no contexto do ensino de PLAc.

Lineimar Pereira Martins

Título da palestra: Português Língua Estrangeira para Falantes de Francês

Resumo: Vou apresentar os quatro livros que elaborei publicados pelas Éditions Ellipses, uma editora parisiense com a qual trabalho há cinco anos. Todos os meus livros consideram as diferenças e similaridades com relação à língua francesa, mas também às características culturais de aprendizagem dos franceses. O primeiro se chama "Olá! Le portugais du Brésil en dix leçons", é uma prévia para métodos existentes, pois começo pela fonética e ensino questões gerais sobre gramática, expressões e pronúncia. O segundo se chama "O que é, o que é? - Apprendre ou réviser le vocabulaire de base en portugais en s'amusant", é um livro de exercícios lúdicos como palavras cruzadas, charadas e jogos diversos, específicos para iniciantes, que ajuda na aprendizagem da semântica, mas principalmente da ortografia. O terceiro se chama Cotidiano! - Cahier d'activités pour élargir et approfondir son vocabulaire courant", são textos com exercícios para reforçar a compreensão contextualizada a um nível mais avançado. E o terceiro se chama "Alho com bugalhos - Déjouez les 30 principaux pièges du portugais!", é uma compilação das 30 maiores dificuldades encontradas pelos falantes de francês ao aprenderem português, com explicações detalhadas e exercícios. Com exceção do "O que é, o que é?", os livros vêm com áudios e a correção dos exercícios. São usados por professores de PLE, mas também por autodidatas que aprendem o português sozinhos. Tenho tido bons retornos dos livros aqui na França.

Cristiane Vieira de Oliveira

Título da palestra: PLE: a Aspectualidade em Árabe e Português

Resumo: A presente pesquisa inscreve-se na área de Ensino de Português Língua Não Materna, tendo como foco o ensino de português do Brasil a estrangeiros. Toma como objeto de estudo, especificamente, a construção da noção de aspectualidade verbal e seus usos por estrangeiros, falantes nativos de árabe, considerando os desafios experienciados por esses aprendizes por influência de sua língua materna.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem citação da fonte e créditos devidos. O conteúdo e a redação dos artigos são de responsabilidade de seus autores.

