

Aline Cristina Oliveira das Neves  
Maristela Barbosa Silveira e Silva  
Organizadoras



**O ENSINO DE PORTUGUÊS  
BRASILEIRO COMO  
LÍNGUA ADICIONAL NA  
UEA**



relatos de experiências

**O ensino de português brasileiro como  
língua adicional na UEA:  
relatos de experiências**





**Aline Cristina Oliveira das Neves  
Maristela Barbosa Silveira e Silva  
[organizadoras]**

**O ensino de português brasileiro como  
língua adicional na UEA:  
relatos de experiências**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Aline Cristina Oliveira das Neves; Maristela Barbosa Silveira e Silva [Orgs.]**

**O ensino de português brasileiro como língua adicional na UEA: relatos de experiências.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 104p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-265-2245-5 [Digital]**

1. Ensino de línguas. 2. Português brasileiro. 3. Língua adicional. 4. Linguística aplicada. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Aline Cristina Oliveira das Neves Maristela Barbosa Silveira e Silva	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA IMIGRANTES DE FALA CASTELHANA EM MANAUS: A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS</b>	<b>11</b>
Anna Luisa Lemos de Souza	
<b>VOZES QUE SE ENCONTRAM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA) PARA IMIGRANTES DE FALA CASTELHANA</b>	<b>29</b>
Bruna Vasconcelos de Castro	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL</b>	<b>51</b>
Carine Arcos Gonçalves	

<b>O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES DE FALA CASTELHANA: RELATO DE EXTENSÃO E EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>65</b>
Danilo Nascimento de Araujo	
<b>O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL</b>	<b>85</b>
Diones Patrick Gomes Oliveira	
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA E O PROJETO PBLA</b>	<b>99</b>
Maristela Barbosa Silveira e Silva Aline Cristina Oliveira das Neves	

## APRESENTAÇÃO

O ensino de português brasileiro como língua adicional há muito vem sendo protagonizado por instituições de ensino, de pesquisa, por entidades não governamentais e religiosas. Materiais didáticos são fomentados para atender aos mais diversos públicos que procuram esses cursos. Muitos dos aprendizes necessitavam falar português para se locomoverem e garantirem sua sobrevivência em terras brasileiras. E é nesse contexto que o curso de Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional foi reeditado no ano de 2023 e funcionou até setembro de 2024 nas dependências da Escola Normal Superior, unidade de ensino da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Um curso que atendeu, sobretudo, a venezuelanos que migraram para Manaus, mas que também teve a participação de haitianos, colombianos, peruanos e cubanos.

A partir desse curso, esboçaram-se os relatos de experiência aqui apresentados, perspectivados pelos bolsistas e pelo voluntário do projeto. Narrativas que desvendam as expectativas, as impressões, as subjetividades desses sujeitos estudantes-professores do curso de Letras da UEA. Estudantes porque são graduandos do curso; professores porque atuaram ministrando aulas durante a execução do projeto, além de idealizarem algumas aulas. São, portanto, textos carregados de experiências.

No primeiro relato, Anna Luisa destaca o desafio de ministrar as aulas para duas turmas de faixa-etárias distintas. Relata como se deu essa dinâmica a partir da observação e da leitura de teóricos que se debruçaram sobre pesquisas no campo do ensino de línguas, como Krashen (2002) e Ellis (1985). Em seu texto, Anna Luisa constata “a natureza complexa da jornada de aprendizagem de um idioma”, bem como a cautela e o cuidado em desenvolver materiais didáticos que abordassem temas sensíveis de maneira respeitosa. Além disso, destaca a contribuição do projeto não só para os imigrantes que frequentaram as aulas, mas também para os estudantes-professores, ressaltando a iniciativa e a viabilidade do curso de português brasileiro como língua adicional.

Bruna, por seu turno, relata com muita maestria sua experiência no projeto em todo o processo – da construção dos materiais didáticos à ministração das aulas – ressaltando que “o projeto reafirmou a importância de ações educacionais que valorizam a interculturalidade e o acolhimento daqueles que buscam reconstruir suas vidas em um novo país”. Esse relato demonstrou seu envolvimento na execução das aulas, bem como sua empatia com os aprendizes.

Tomando como exemplo o terceiro relato, Carine expõe sua vivência docente durante o projeto, trazendo à tona as peculiaridades de ser professora de dois grupos tão diferentes, marcados pela faixa-etária e pelo movimento da aprendizagem de cada turma. Carine evidencia, em certo momento, que se pode “supor que a diferença de ritmo na aprendizagem esteja relacionada ao fato de que os alunos mais jovens enxergam a

aquisição do português como uma oportunidade de construir um futuro melhor no Brasil”. Isso marca uma percepção atenta dos sujeitos-aprendizes do curso.

Danilo, no quarto relato, aborda a questão identitária dos sujeitos-aprendizes. E com uma narrativa fluida e sincera, aborda questões intrínsecas da docência. Estampa no seu texto que “[...] cada dificuldade superada representou um aprendizado essencial para futuras atuações, consolidando a perspectiva sobre a educação como um espaço de constante transformação e diálogo”. Há a demonstração de intensidade na sua exposição, que ultrapassa o texto e nos faz pensar sobre o nosso agir pedagógico.

Por fim, Diones apresenta, no quinto e último relato, a prática docente. Pormenorizou o processo de construção e execução das aulas. Além disso, abordou os desafios encontrados para o ensino de português como língua adicional, admitindo que “essa é uma área do ensino de português brasileiro que ainda há muito que explorar. O PBLA foi finalizado, mas, além de atingir seu propósito, serviu como base para novas pesquisas a serem realizadas pelas pessoas envolvidas nele”. É satisfatório perceber a relação de proximidade que o graduando teve com o ensino para o público aqui especificado, transformando-o em possibilidade de pesquisa.

As organizadoras



# RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA IMIGRANTES DE FALA CASTELHANA EM MANAUS: A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Anna Luisa Lemos de Souza

## RESUMO

Este artigo relata a experiência da autora em um projeto de extensão que oferecia o ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para imigrantes de fala castelhana, em Manaus. Reconhecendo as dificuldades linguísticas enfrentadas por imigrantes latino-americanos, o projeto visou promover um aprendizado imersivo do português por meio de atividades de prática oral, escrita e leitura. Ao longo de um ano, o projeto atendeu cerca de 50 alunos. As aulas foram organizadas em módulos, com uma abordagem sociointeracionista e adaptadas conforme as necessidades dos alunos. A experiência relatada demonstra a importância do ensino de línguas em contextos socioculturais, contribuindo ainda para a integração de imigrantes na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** ensino de português brasileiro; aprendizes imigrantes; abordagem comunicativa e sociointeracionista;

## **ABSTRACT**

This paper reports the author's experience in an outreach teaching project that offered Brazilian Portuguese as an Additional Language (BPAL) to Spanish-speaking immigrants in Manaus. Recognizing the linguistic challenges faced by Latin American immigrants, the project sought to promote immersive learning of Portuguese through activities in speaking, writing, and reading. Over the course of a year, the project served around 50 students. The classes were organized in modules, using a socio-interactional approach, and adapted according to the students' needs. The reported experience demonstrates the importance of language teaching in sociocultural contexts, contributing to the integration of immigrants into the Brazilian society.

**Keywords:** teaching Brazilian Portuguese; immigrant learner; communicative and socio-interactional approach

## **INTRODUÇÃO**

As dificuldades de começar uma nova vida em um novo país certamente passam muito pela barreira do idioma, quando esse é diferente do seu. Os imigrantes latino-americanos, ao chegarem ao Brasil, se deparam com as diversas nuances do português brasileiro que podem tornar a adaptação um pouco mais demorada e complexa. A língua, com seus regionalismos, expressões coloquiais e particularidades gramaticais, representa não apenas um desafio para a comunicação, mas também um obstáculo para o pleno entendimento das práticas sociais

e culturais do novo país. Nesse contexto, a aprendizagem do idioma não se limita ao aprendizado formal das regras gramaticais, mas envolve também a absorção das sutilezas que refletem a cultura e a história do Brasil. Do mesmo modo, o processo de imersão linguística se torna fundamental para a adaptação bem-sucedida.

Ramos (2017) pontua que estar imerso no país ou em dada comunidade linguística possibilita ao falante de outra(s) língua(s) o contato diário com a língua efetivamente em uso em diversos contextos das práticas socioculturais (p. 26). Essa imersão não é apenas uma questão de aprender a língua, mas também de entender as práticas cotidianas, os comportamentos sociais e as formas de interação que definem a vivência no novo ambiente. Esse recurso sociinteracionista trata, então, da aquisição do conhecimento como resultado de um processo a partir das relações de interação do sujeito com o mundo e com seus pares e vice e versa (Ramos, 2017). Nesse modelo, a aprendizagem é vista não apenas como uma ação individual, mas como algo que ocorre em um contexto social, sendo mediada por interações e trocas culturais.

Nesse contexto, o foco da aprendizagem passa a integrar e a perceber a importância do ambiente social e cultural na formação do sujeito, onde a linguagem desempenha um papel central, não apenas como ferramenta de comunicação, mas como meio de construção e internalização de conhecimento. A interação com outros indivíduos, principalmente no processo de aprendizagem de uma língua adicional, possibilita ao aprendiz a troca de experiências, a

negociação de significados e a adaptação a novos contextos socioculturais, favorecendo a internalização de conceitos de forma mais significativa e contextualizada. Assim, a linguagem não é apenas um conjunto de regras formais a serem aprendidas, mas um processo dinâmico que se desvela no contato e na vivência cotidiana, em que os sujeitos compartilham e constroem saberes juntos.

Ramos (2017) menciona, ainda, que os estudos de Vigotski são os que mais contribuem para a área de ensino de L2 e LA, especialmente por reconhecerem a língua como um elemento essencial da cultura e, conseqüentemente, da formação do conhecimento.

A noção de cognição na perspectiva vigotskiana envolve, pois, componentes sociais da cultura e da história. O homem se desenvolve inserido em contextos sociais, de modo que o conhecimento por ele adquirido resulta do processo interativo com o meio, moldando o seu próprio funcionamento psicológico (2017, p. 34).

Esse ponto de vista reforça a ideia de que o processo de aquisição de uma língua adicional deve ser compreendido não apenas como uma absorção mecânica de regras, mas como uma experiência vivida e mediada socialmente, na qual o indivíduo constrói seu conhecimento a partir das interações que estabelecem com o mundo ao seu redor. Isso implica que o ensino de uma língua deve ser orientado para a criação de ambientes de aprendizagem interativos e culturalmente ricos, promovendo, assim, uma verdadeira apropriação da língua no contexto real de uso.

No caso dos imigrantes latino-americanos, a língua se torna a chave para acessar não apenas os serviços básicos, mas também as relações sociais e culturais,

facilitando a integração e o pertencimento à sociedade brasileira. O aprendizado do português, portanto, se configura como um passo essencial para uma inserção mais plena e significativa no novo contexto.

O projeto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) teve como público-alvo imigrantes de fala castelhana residentes em Manaus, sobretudo venezuelanos. Esse público, em sua maioria, apresentava desafios específicos no aprendizado da língua, relacionados não apenas às diferenças linguísticas entre o espanhol e o português, mas também às dificuldades emocionais e culturais associadas à migração. O projeto buscou promover, de forma gratuita, o conhecimento básico e intermediário do português brasileiro a esses imigrantes, considerando as especificidades de seu processo de adaptação e integração. Para tal, foi adotada uma metodologia que priorizava a imersão cultural e a prática constante da língua em contextos reais, visando não apenas o ensino formal, mas também o fortalecimento da autoestima e a construção de um sentido de pertencimento ao novo país.

Este texto tem o objetivo de relatar a experiência da autora após um ano participando como bolsista no projeto PBLA-UEA. Ao longo desse período, foram desenvolvidas diversas atividades que envolviam práticas e princípios linguístico-cognitivos (e.g., leitura, escrita, fala e compreensão auditiva), com ênfase na vivência do cotidiano brasileiro e nas trocas culturais entre os alunos e a comunidade local. O relato busca destacar as metodologias utilizadas, os desafios enfrentados pelos alunos e os resultados alcançados, além de refletir sobre as contribuições do projeto para a

integração dos imigrantes em Manaus. A experiência vivenciada ao longo desse ano trouxe importantes aprendizados sobre o ensino de línguas adicionais e sobre o papel da educação no processo de acolhimento e inserção de imigrantes na sociedade.

## **O PROJETO**

Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas diversas atividades que consistiam em práticas orais, de escrita e de leitura. Os alunos eram incentivados a falar somente em português nas aulas, sugerindo a prática do ambiente imersivo para o aprendizado de Língua Adicional (LA). É importante pontuar que, inicialmente, o projeto pretendia atingir imigrantes de fala castelhana, sobretudo venezuelanos – os quais, de fato, foram maioria – mas pelo menos três imigrantes oriundos do Haiti acabaram se inscrevendo nas aulas. Houve certo receio, no início, quanto à possibilidade de os alunos conseguirem acompanhar as aulas, que estavam voltadas para falantes de castelhano, porém todos conseguiram acompanhá-las tranquilamente. Isso fez com que algumas atividades fossem meramente adaptadas no processo, sem interferir no objetivo principal.

O projeto contou com cinco acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas, sendo quatro bolsistas e um voluntário, com o papel principal de ministrar as aulas de PBLA. As aulas foram todas ministradas na Escola Normal Superior (ENS-UEA) em salas grandes e confortáveis aos alunos, com a

disponibilidade de *datashow*, laptops cedidos pela universidade, assim como o material utilizado nas aulas, como quadro branco e pincéis. O curso teve a duração de um ano, dividindo o projeto em dois semestres. No primeiro semestre, cerca de 40 alunos foram inscritos no total. Já no segundo semestre, o projeto somou 50 alunos participantes. A abordagem aplicada foi de natureza comunicativa e sociointeracionista, dando ênfase à interação significativa entre os aprendizes. Assim, é possível afirmar que o sucesso do curso foi marcado por essa integração significativa dos contextos socioculturais e dos usos linguísticos, em conformidade com as ideias de Ramos (2017).

No primeiro semestre, os alunos foram divididos em duas turmas de acordo com a idade, com a primeira turma sendo composta por alunos entre 12 e 30 anos e a segunda por alunos acima dos 30. Como utilizamos o mesmo material para as duas turmas, o desafio foi entender qual a abordagem seria a mais adequada para cada grupo. Krashen (Glenday *et al.*, 2020/2002) sugere que a aquisição de uma segunda língua ocorre de maneira inconsciente, resultante de uma interação natural com foco no significado, enquanto o aprendizado se dá de forma consciente por meio do estudo das regras formais da língua. Por outro lado, Ellis (Glenday *et al.*, 2020/1985) destaca que a Aquisição de Língua Adicional (ALA) envolve tanto processos conscientes quanto inconscientes, nos quais uma língua adicional além da L1 é adquirida em contextos naturais ou educacionais, o que nos leva a considerar diferentes abordagens para o ensino de PBLA em turmas com faixas etárias distintas.

No caso da turma composta por alunos mais jovens, a abordagem que pode ser adotada é centrada na aquisição inconsciente da língua, como propõe Krashen (2002). Assim, para os estudantes em estágio de desenvolvimento cognitivo em que a aprendizagem ocorre por meio de interações naturais e contextos significativos, tornam-se mais eficazes as atividades que envolvem comunicação espontânea e experiências imersivas. A ênfase é colocada no uso da língua em situações reais, com foco na compreensão e produção de significados. Isso facilita a internalização do idioma de forma intuitiva e sem uma preocupação excessiva com as regras gramaticais. Já com a turma de alunos mais velhos, a abordagem tende a integrar mais o aprendizado consciente, conforme destacado por Ellis (1985). Isso se deve ao fato de que, à medida que os alunos amadurecem, o processo de aprendizagem tende a ser mais eficiente quando há uma combinação de imersão na língua com a análise e reflexão sobre suas estruturas formais. Para essa turma, o ensino de aspectos gramaticais, de vocabulário e das regras sintáticas do português brasileiro se torna relevante, e atividades que envolvem a explicitação dessas regras, juntamente com práticas comunicativas, são incorporadas ao currículo. Pode-se concluir, então, que uma abordagem mais equilibrada, que mescla o uso comunicativo da língua com exposições e práticas mais controlados, permite que esses alunos consolidem melhor seu aprendizado do idioma.

Com essa diferenciação de abordagens entre as duas turmas, compreendemos que elas puderam servir às necessidades cognitivas e contextuais específicas de cada

grupo, respeitando as propostas teóricas de Krashen (2002) e Ellis (1985). Ao mesmo tempo, ficou evidente que essas abordagens podem proporcionar um ambiente de aprendizagem capaz de favorecer tanto a aquisição quanto o aprendizado consciente do português brasileiro.

Esta relatora ficou na turma dos mais jovens. Iniciava-se, então, o Módulo I. Particularmente, a autora deste texto teve dificuldades no início para conduzir a turma, mas logo se adaptou aos alunos e a forma como eles interagem durante as aulas. Essas eram dadas a partir de temas pré-definidos em reuniões em que eram elaboradas apostilas para auxiliar o aluno com as atividades e leituras. Por conta da adesão à abordagem sociointeracionista, é importante ressaltar que as apostilas foram elaboradas com o intuito de ajudar os alunos a internalizarem, substancialmente, a cultura brasileira e amazonense. Assim, as lições apresentavam expressões provindas de músicas e outras mídias ligadas diretamente ao léxico e ao cotidiano brasileiro e amazonense.

As apostilas continham muitos textos de diferentes gêneros, a fim de sempre apresentar aos alunos aspectos novos (para eles) sobre gêneros textuais e suas aplicações no dia a dia, em especial, na cultura brasileira. Inicialmente, notou-se que os textos poderiam ser densos demais para eles, o que nos fez optar por escolher textos mais simples. No momento da leitura, pedíamos aos alunos para que lessem em voz alta, em uma espécie de rodízio entre eles, para que todos pudessem ter a chance de ler. Para nós, professores-monitores, ministrando as aulas, esse momento era o ideal para identificarmos as principais dificuldades dos alunos no quesito pronúncia,

o que facilitava na hora de desenvolver atividades voltadas para essa questão.

Dentre as outras atividades desenvolvidas no primeiro semestre, estavam as atividades de produção textual, que eram sempre colocadas ao final da apostila, geralmente abordando um tema discutido naquela unidade. Para os alunos, esse era o momento de colocarem em prática o que aprenderam na aula e de desenvolverem a escrita da língua. Para nós, as produções escritas vinham como forma de diagnóstico do aprendizado deles nas aulas ministradas.

No segundo semestre, a divisão, tanto das turmas quanto dos bolsistas, já ocorreu de forma diferente. Os bolsistas fizeram um rodízio com as turmas, em que, divididos em duas duplas, cada dupla ficava com uma turma a cada semana. Os alunos que participaram do Módulo I no semestre anterior e tinham interesse em continuar no projeto se inscreveriam para o Módulo II, que teria continuação no semestre seguinte. Além disso, foi aberta também nova turma de Módulo I para outros alunos que tinham interesse em aprender o português brasileiro a partir do nível iniciante e não haviam conseguido entrar na turma anterior. Outros alunos que não atenderam o Módulo I, mas que se percebia ter um domínio melhor da língua-alvo, também poderiam se inscrever de imediato na turma do Módulo II.

O material desenvolvido para o Módulo I passou por correções e ajustes pontuais, antes de ser aplicado com o próximo grupo. Em algumas aulas, o material produzido para o Módulo II também foi utilizado, de forma adaptada, com o grupo iniciante. Por estarmos em um período festivo (junho/julho), adaptamos as

unidades para que abordassem esses eventos importantes do calendário brasileiro. Foi interessante observar que, ao ministrar aulas para o Módulo I com novos alunos, a abordagem mudaria, visto que a turma era diferente e dessa vez havia uma mistura na faixa etária. Como já mencionado anteriormente com os conceitos de Krashen (2002) e Ellis (1985), essa abordagem seria aplicada de forma híbrida, adaptando-se à forma de aprendizagem dos alunos daquela turma.

A recepção do material, reeditado para o Módulo I, foi muito bem recebida pelos alunos, que sempre interagem nas aulas e fazem as atividades de forma satisfatória, excedendo as expectativas da autora. Já o material utilizado no Módulo II foi produzido do início, pelos próprios bolsistas, com a supervisão das professoras coordenadoras do projeto. O processo de produção do material didático teve como base estrutural o material do semestre anterior. Por ser um módulo divulgado como “avançado”, os alunos, naturalmente, tinham altas expectativas de encontrar um material mais robusto com textos e atividades mais desafiadoras, o que levou-nos a assumir a responsabilidade de produzi-lo dessa forma. A metodologia utilizada deu-se através de uma proposta pós-colonial para o ensino de PBLA. Bizon e Diniz (2019) afirmam que “As diferentes escolhas [...] que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas” (p. 161); leva-nos a refletir sobre as implicações políticas e sociais das escolhas feitas durante a elaboração do material didático.

Como destacam Bizon e Diniz (2019), o caráter político dos materiais não se limita apenas aos conteúdos

explicitamente políticos, mas permeia todas as decisões pedagógicas, incluindo a seleção de temas, abordagem dos contextos socioculturais e até mesmo a escolha do vocabulário e das estruturas gramaticais apresentadas. Neste caso, ao desenvolver o material para a turma do Módulo II, as questões "delicadas" como as relacionadas a temas políticos exigiram uma análise cuidadosa e revisões contínuas para garantir que os conteúdos fossem abordados de forma crítica, respeitosa e consciente das realidades históricas e sociais do Brasil. Esse processo de revisão constante e iterativo foi essencial para garantir que o material não apenas atendesse aos objetivos linguísticos da turma avançada, mas também promovesse uma compreensão crítica dos temas abordados, gerando debates respeitosos em sala, ressaltando a importância da sensibilidade e da responsabilidade ao tratar de questões complexas.

As aulas do segundo módulo foram elaboradas com o intuito de não só aprimorar a capacidade dos alunos de compreensão da língua como também desafiá-los nas aulas, com textos e debates um pouco mais complexos, o que foi bem recebido e explorado pelos alunos. A recepção, tanto das aulas quanto do material, pelo grupo do Módulo II, foi também altamente positiva, atingindo nossas expectativas, gerando grande comoção para uma continuação do curso com a criação de um terceiro módulo. Já no Módulo I, o intuito era o de observar mais de perto os aspectos que passaram despercebidos da primeira vez e a forma que os alunos lidavam com os assuntos, até cobrando um pouco mais deles, tentando não repetir algumas ocorrências inadequadas cometidas no primeiro semestre.

Ao fim do curso, os alunos realizaram uma prova para que pudéssemos avaliar os resultados das aulas e também preencheram um pequeno formulário no qual relatariam sua experiência no curso e avaliariam a conduta e metodologia dos professores monitores, além de programarmos uma confraternização com os alunos, momento em que cada um levou um alimento para a sala, muitos deles sendo pratos típicos de suas terras. Foram distribuídas, também, camisetas com o logotipo do PBLA tanto para os alunos quanto para os professores-monitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar os argumentos fundantes de suas hipóteses para a aquisição de Segunda Língua (SL), Krashen (1978) considera que tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente. O ambiente informal contribuiria com o insumo necessário para as operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, a absorção do insumo linguístico. Já o ambiente formal, a sala de aula, seria responsável pelo desenvolvimento do monitor, ou seja, um editor da produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida. A distinção entre os dois ambientes nos leva a considerar a natureza complexa da jornada de aprendizagem de um idioma. Essa experiência ensina ao aluno como usar o idioma no dia a dia, ajudando-o a compreender a sensação do idioma sem a necessidade de regras estritas ou para evoluir, adaptar e comunicar ideias, emoções e

conceitos complexos de forma eficaz, o que nos traz de volta ao principal objetivo do projeto de PBLA.

Portanto, pode-se dizer que o projeto de ensino de PBLA foi uma experiência altamente enriquecedora tanto para os alunos imigrantes quanto para os bolsistas e professores envolvidos. Ao longo de um ano, o projeto contribuiu significativamente para o aprendizado da língua portuguesa, utilizando uma abordagem imersiva que se mostrou eficaz para os alunos mais jovens, conforme os princípios de Krashen (2002), e uma abordagem mais reflexiva e consciente para os alunos mais velhos, alinhada às ideias de Ellis (1985). Essa diferenciação de metodologias garantiu que os alunos tivessem a oportunidade de aprender o português de forma contextualizada, de acordo com suas necessidades cognitivas e linguísticas, permitindo um aprendizado mais fluido e adaptado a diferentes ritmos de desenvolvimento.

Além disso, a adaptação constante do material, que considerou aspectos culturais e contextuais do Brasil e da Amazônia, foi essencial para a eficácia do projeto. A imersão nas práticas socioculturais brasileiras, através de músicas, expressões e textos de diferentes gêneros, possibilitou que os alunos não apenas aprendessem a língua, mas também se conectassem com a cultura local. A abordagem sociointeracionista adotada, com foco na comunicação e no uso da língua em situações reais, proporcionou um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual os alunos se sentiram mais à vontade para praticar a língua e resolver desafios linguísticos de forma colaborativa.

Produzir um material didático nunca é fácil, e a experiência com o Módulo II, que exigiu um nível maior de dedicação e pesquisa, além de cautela com temas sensíveis, tais como política, distância da sua própria cultura e família, entre outros, revelou o impacto positivo de um material didático cuidadosamente elaborado e revisado. Isso certamente contribuiu para o desenvolvimento de nós, alunos-graduandos de Letras e futuros docentes, para com o nosso processo de adaptação à sala de aula, ampliando nossos horizontes de atuação profissional e continuidade acadêmica, permitindo-nos aprimorar nossas habilidades na elaboração de materiais didáticos e no planejamento de aulas, destacando a importância da revisão constante e de debates com outros companheiros para garantir um ensino eficaz e inclusivo, que considere a diversidade e a realidade dos alunos.

A análise crítica das escolhas pedagógicas, especialmente ao tratar de temas sensíveis, foi crucial para garantir que o conteúdo fosse abordado de maneira respeitosa e sem prejudicar o ambiente de aprendizagem. A receptividade dos alunos aos desafios propostos, tanto nas aulas quanto nos materiais, indicou a importância da continuidade do curso e a criação de um terceiro módulo, atendendo à demanda crescente e reforçando a integração dos imigrantes em um novo país. Dessa forma, o projeto não apenas atendeu aos objetivos linguísticos, mas também promoveu uma maior compreensão cultural e um senso de pertencimento aos alunos imigrantes, facilitando sua adaptação à nova realidade.

Por fim, é visível a grande contribuição que o projeto de ensino de português brasileiro para imigrantes tem para o desenvolvimento e inclusão social de muitos deles que chegam ao Brasil, muitas vezes à procura de trabalho e/ou de condições melhores de vida. Seria de extrema relevância um projeto permanente com este intuito, sendo promovido pela universidade.

## REFERÊNCIAS

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, jan-jun 2019, p. 161. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57696/2/Uma%20proposta%20poscolonial%20para%20a%20produ%3%a7%c3%a3o%20de%20materiais%20did%3%a1ticos%20para%20o%20ensino%20de%20portugu%3%aas%20como%20l%c3%adngua%20adicional.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1985.

GLENDAY, C. H.; LINS JÚNIOR, J. R. F.; FERRARI NETO, J. Aquisição de língua adicional e bilinguismo na perspectiva gerativista: transferência e influência do fator etário. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 4, out./dez. 2020, p. 126-145. Disponível

em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bbc3/49a3cf7dc0d6cf77d5135e022b90de15a3bb.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

KRASHEN, S. D. The Monitor Model for Second-Language Acquisition. *In*: GINGRAS, R. C. (org.). **Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 1-26.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Pergamon Press, first internet edition, dez. 2002.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014. 200 p.

RAMOS, A. A. L. PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL – LA. *In*: SILVA, F. C.; VILARINHO, M. M. O (orgs.). **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017. p. 19-49. (O que a distância revela; 4).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. 5. tiragem. São Paulo: Marins Fontes, 2002.



# **VOZES QUE SE ENCONTRAM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA) PARA IMIGRANTES DE FALA CASTELHANA**

Bruna Vasconcelos de Castro

## **RESUMO**

Este relato de experiência descreve a atuação da autora no projeto de extensão “Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) para Imigrantes de Fala Castelhana”, viabilizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O texto destaca três aspectos principais: o planejamento pedagógico, a metodologia adotada e as dificuldades e soluções aplicadas ao longo do processo. O projeto teve como objetivo promover o ensino de PBLA para imigrantes de fala castelhana, auxiliando-os a se movimentarem nas práticas culturais brasileiras. A equipe docente foi composta por uma coordenadora, uma subcoordenadora, quatro bolsistas e um voluntário, enquanto cerca de 90 aprendizes de diferentes nacionalidades participaram do curso. Realizado entre novembro de 2023 e agosto de 2024, o curso ofertou aulas nos níveis iniciante e intermediário, com enfoque nas habilidades de falar, ouvir, ler e escrever na língua-alvo. A experiência reafirma a importância da trajetória linguística na adaptação dos

imigrantes e no desenvolvimento de um arcabouço didático-pedagógico inclusivo.

**Palavras-chave:** relato de experiência; ensino de português brasileiro; língua adicional; aprendizes imigrantes.

## **ABSTRACT**

This experience report describes the author's role in the project "Teaching Brazilian Portuguese as an Additional Language (PBLA) for Spanish-speaking Immigrants", made possible by the University of the State of Amazonas (UEA). The text highlights three main aspects: the pedagogical planning, the methodology adopted and the difficulties and solutions applied throughout the process. The project aimed to promote the teaching of PBLA to Spanish-speaking immigrants, helping them to move in Brazilian cultural practices. The teaching team was composed of a coordinator, a sub-coordinator, four scholarship holders and a volunteer, while about 90 apprentices of different nationalities participated in the course. Held between November 2023 and August 2024, the course offered classes at the beginner and intermediate levels, focusing on the skills of speaking, listening, reading and writing in the target language. The experience reaffirms the importance of the linguistic trajectory in the adaptation of immigrants and in the development of an inclusive didactic-pedagogical framework.

**Keywords:** experience report; teaching Brazilian Portuguese; additional language.; immigrant learners.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, impulsionado por transformações econômicas, sociais e políticas em nível global, o Brasil consolidou-se como um dos principais destinos para imigrantes latino-americanos. Dentre os grupos que buscam novas oportunidades no país, os cidadãos venezuelanos se destacam, especialmente em função das condições socioeconômicas adversas perpetuadas por meio de uma intensa crise política e social existente em seu país de origem. Nesse contexto, muitos venezuelanos têm optado pelo território brasileiro a fim de buscar melhorias na qualidade de vida, concentrando-se principalmente em cidades próximas à fronteira com a Venezuela. Um exemplo expressivo desse fenômeno migratório fronteiriço é a cidade de Manaus, que tem se firmado como uma das capitais brasileiras mais procuradas por essa população, conforme apontado pela Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, doravante ACNUR (2022, p. 3) em: “o recente fluxo de refugiados e migrantes vindos da Venezuela passa majoritariamente pelo estado de Roraima e têm no Amazonas e, principalmente, em sua capital Manaus e principal economia da região norte do país, um ponto de inflexão entre permanecer ainda próximo da fronteira ou seguir país adentro”.

Esse fluxo migratório traz consigo inúmeros entraves para a inclusão desses sujeitos à sociedade brasileira, sendo a aprendizagem e a aquisição do português brasileiro, língua oficial do país de destino, o elemento primordial para que ocorra tal processo integrativo. Para

Paiva (2014, p. 138), “podemos ver a aquisição também como o processo de se tornar membro de uma comunidade de usuários desse idioma”, isto é, o domínio da língua-alvo não apenas facilita a comunicação e a adaptação no dia a dia no novo território, mas é, também, fundamental para o acesso a direitos, a oportunidades de trabalho e ao exercício pleno da cidadania dessa população. Assim sendo, em concordância com Neves (2023, p. 20), “o ensino do português brasileiro a esses sujeitos é essencial para o desenvolvimento linguístico, cultural e social no novo país”.

Tendo em vista esse cenário complexo e antitético de desafios e de oportunidades, houve, por consequência, um aumento substancial na demanda por iniciativas de promoção do ensino do português brasileiro como língua adicional<sup>1</sup> para imigrantes de fala castelhana e, em especial, venezuelanos que residem na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. Observando tal necessidade, nosso projeto intitulado “Ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para imigrantes de fala castelhana” visou auxiliar na inclusão linguística, social e cultural desses sujeitos na sociedade brasileira e, em especial, manauara, além de contribuir para uma sociedade mais diversa e acolhedora.

Nessa perspectiva, este relato de experiência tem como objetivo apresentar as vivências e os resultados

---

<sup>1</sup> “O termo Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não-primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada.” (Ramos, 2021)

desenvolvidos no projeto “Ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para imigrantes de fala castelhana”, viabilizado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão Universitária (PADEX) durante o período de novembro de 2023 a agosto de 2024, ofertado na unidade da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

## **PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Diante da necessidade de inclusão de imigrantes de fala castelhana na comunidade manauara e, conseqüentemente, de aprendizagem do português brasileiro, o projeto “Ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para imigrantes de fala castelhana” foi criado com o objetivo de proporcionar a esses imigrantes um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficiente, no qual pudessem desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever na língua-alvo.

O projeto iniciou no mês de agosto de 2023 e ocorreu aos sábados, das 14h às 17h, e contou com a participação de uma coordenadora, uma subcoordenadora, três professoras-bolsistas, um professor-bolsista e um professor-voluntário. Em um primeiro momento, é importante explicitar que todos os professores que ministraram o curso possuíam apenas breves experiências em sala de aula. Por esse motivo e a fim de oferecer um ensino de qualidade para o público, as coordenadoras do projeto viabilizaram um preparatório que uniu teoria e prática e incluiu uma

série de encontros on-line e presenciais para instruir os professores para que tivessem arcabouço metodológico e prático suficientes para conduzir o ensino de PBLA em sala de aula com um público particular. Nesse processo, houve o levantamento de leituras, debates, treinamentos e atividades em grupo acerca de temáticas como PBLA, migração, metodologia e método, os quais serão abordados mais adiante.



Figura 2: Perfil do Instagram do Curso  
 Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 1: Perfil do Instagram do Curso  
 Fonte: Arquivo Pessoal

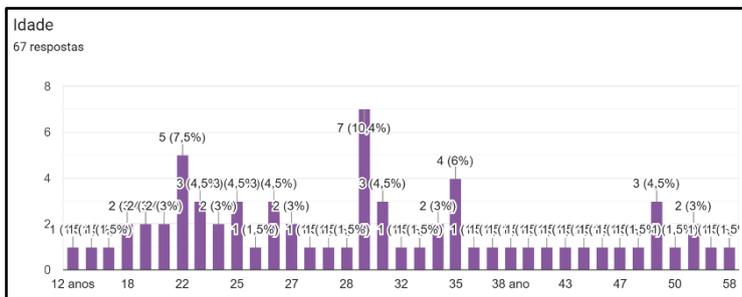


Figura 3: Gráfico gerado pelo Google Forms acerca da faixa etária dos aprendizes  
Fonte: Arquivo Pessoal

Concomitante aos preparativos, que duraram 2 meses, iniciou-se a divulgação do curso por meio das redes sociais *Instagram* e *WhatsApp*, com *posts*, *stories* e *reels* contendo informações pertinentes ao público: o passo a passo da matrícula, o local, o horário, o objetivo e a gratuidade do curso etc. A criação de um perfil no *Instagram* facilitou o contato com nosso público-alvo e viabilizou o alcance que planejamos que o curso tivesse. Uma expressão disso foram os números totalizados ao fim do curso, mais de 200 seguidores, centenas de curtidas e compartilhamentos e milhares de visualizações, assim como visto abaixo:

Após a etapa de divulgação, os formulários foram liberados para inscrição e obtivemos sucesso no número de matrículas, com um total de 67 alunos inscritos nas turmas do Módulo I, que durou de novembro de 2023 a fevereiro de 2024. Pelo fato de termos iniciado o projeto contando com somente um módulo, o critério utilizado para dividir as turmas foi a faixa etária: a turma 1 contava com aprendizes na faixa de 12 a 30 anos,

enquanto a turma 2 contava com aprendizes na faixa de 31 a 58 anos, como demonstrado no gráfico a seguir:

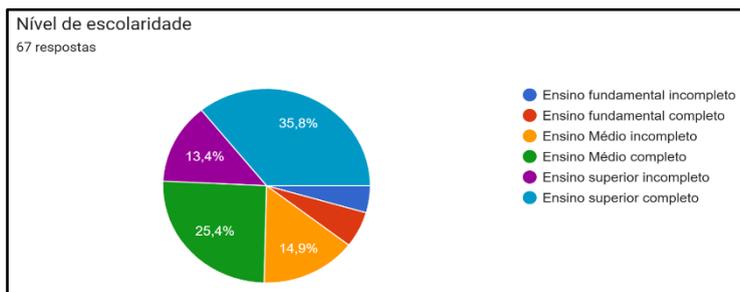


Figura 4 Gráfico gerado pelo Google Forms acerca do nível de escolaridade dos aprendizes

Fonte: Arquivo Pessoal

Quanto à proporção de professores por turma, optamos por formar duplas fixas e um monitor que circulava em ambas as salas. A fim de manter as demandas organizadas, dividimos entre as duplas e o monitor a ministração dos conteúdos das aulas, a correção das atividades e o acompanhamento dos aprendizes fora e dentro de sala de aula. Desse modo, a medida tomada auxiliou os professores no manejo das turmas, visto que ela proporcionou uma maior segurança e uma distribuição de tarefas mais equilibrada.

Além dos dados fornecidos pelo gráfico anterior, ambas as turmas apresentaram uma grande diversidade em termos de formação escolar, de experiências de aprendizagem prévia e de motivação para aprender o português brasileiro, informações estas que conseguimos coletar por meio do formulário de inscrição do curso:

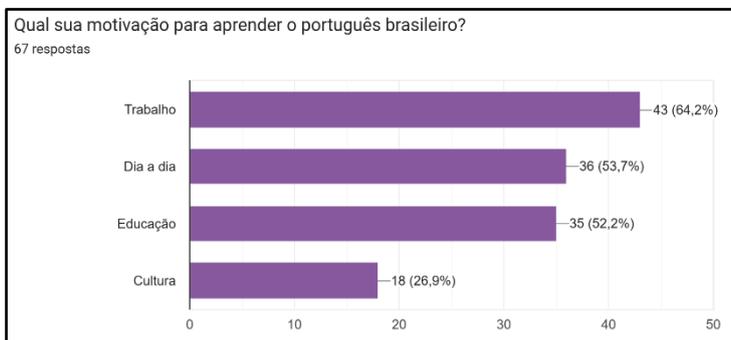


Figura 5 Gráfico gerado pelo Google Forms acerca da motivação de aprendizagem de português brasileiro dos aprendizes

Fonte: Arquivo Pessoal

Em uma rápida análise dos gráficos acima, é simples perceber que os aprendizes possuíam, majoritariamente, ensino superior completo, ensino médio completo e ensino médio incompleto. Para a ACNUR (2022, p. 4), “cada uma das pessoas que se desloca dos seus locais de origem sonha com uma vida melhor para si e para os seus, um trabalho melhor, condições de saúde, estudo, assistência social e segurança melhores”, e, como espelho dessa afirmação, os dados coletados sustentam a necessidade dos aprendizes de adquirir a língua-alvo por motivos de, respectivamente, trabalho, dia a dia e educação para que encontrem melhores condições de vida no local de destino. Nesse contexto, através da captação dessas informações pudemos ter acesso ao perfil que as turmas teriam, e, assim, preparar as aulas acolhendo as particularidades desses sujeitos.

Outro aspecto que contribuiu significativamente para a diversidade na sala de aula foi o fato de os aprendizes possuírem nacionalidades variadas, entre elas, venezuelana, cubana, peruana e mexicana, somadas à nacionalidade brasileira dos(as) professores(as).

A segunda parte do curso aconteceu de abril a agosto de 2024, e contou com dois módulos distintos: Iniciante e Intermediário. Realizamos os mesmos processos de divulgação e de inscrição do projeto acima comentados. Em termos de quantidade de inscritos, tivemos um total de 73 alunos matriculados nessa etapa, sendo 37 do Iniciante e 36 do Intermediário. Vale ressaltar que os aprendizes do Iniciante, da primeira etapa (Módulo I) continuaram no curso progredindo para o nível seguinte (Módulo II). Em relação à faixa etária, houve uma variação de 16 a 68 anos no Módulo I, e de 18 a 68 anos no Módulo II.

## **METODOLOGIA NO ENSINO DE PBLA**

No desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas, diversas abordagens surgiram e tiveram o seu apogeu em diferentes momentos. De acordo com Ramos (2017), as abordagens de ensino-aprendizagem estão associadas a conjuntos metodológicos constituídos por técnicas e por conceitos de linguagem distintos e característicos. Para guiar a metodologia utilizada no curso, buscamos complementar diversas abordagens, visto que cada uma tem o seu valor para o ensino de LA. No entanto, priorizando a autonomia dos aprendizes, demos enfoque para a abordagem sociointeracionista,

conforme desdobramento dos estudos de Vygotsky (1978), cujo objetivo “consiste em que os aprendizes alcancem a interação, considerando os contextos socioculturais dos usos linguísticos.” (Ramos, 2017, p. 21).

Para colocar em prática o conjunto metodológico associado à abordagem sociointeracionista, procuramos colocar os aprendizes como protagonistas nas próprias interações em contextos diversos em sala de aula. Isto é, o conhecimento da língua foi adquirido por meio da mediação dos professores e de seus pares em debates, os conteúdos e as atividades foram construídos gradualmente levando em consideração o conhecimento prévio que os aprendizes obtinham no decorrer das aulas, além do uso da língua em contextos reais do dia a dia, por meio de diálogos e de materiais didáticos que continham práticas socioculturais brasileiras.

O material didático é um elemento essencial na aprendizagem de uma língua e demonstra qual metodologia será utilizada durante esse processo. Para o curso, foram desenvolvidas apostilas divididas em unidades temáticas que serviam como um norte para a ministração das aulas, contendo gêneros diversos, como charges, tiras, artigos de opinião, além de conteúdos variados, como por exemplo diálogos, vídeos, músicas, entre outros.

No primeiro momento do curso, as apostilas foram elaboradas pela coordenadora, que se reunia junto da subcoordenadora e dos professores semanalmente para realizar as alterações necessárias no material e alinhar o roteiro da aula da semana. Já na segunda parte do curso, os professores haviam construído segurança suficiente para executar a criação de material didático em conjunto

seguindo a estrutura das apostilas anteriores. Essa experiência agregou imensuravelmente o arcabouço didático-metodológico dos professores envolvidos no projeto.

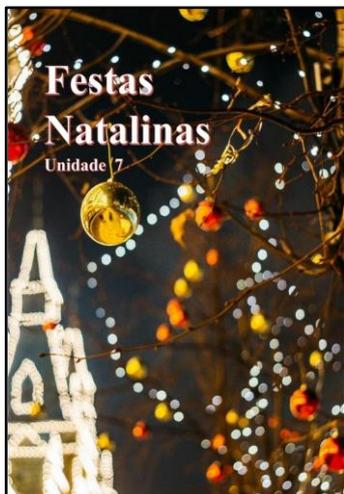


Figura 6 Recorte da Apostila - Festas Natalina  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 7 Recorte da Apostila - Festas Natalinas  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 8 Recorte da Apostila - Festas Natalina  
Fonte: Arquivo Pessoal

O recorte da apostila apresentado acima demonstra partes da estrutura que seguimos durante a elaboração do material didático: interação e aprendizagem com participação ativa e coletiva, interculturalidade e conexão do estudo da língua com experiências reais dos aprendizes. Vale ressaltar que essa apostila em específico foi aplicada em uma aula realizada próximo ao Natal, isso para que momento de aprendizado fosse congruente com os eventos do mundo presente.

O conteúdo programático envolveu aulas com enfoque nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo, com ênfase em situações cotidianas, como cumprimentos, apresentações pessoais, compras etc.; aspectos culturais do Brasil e do Amazonas, como festas populares, costumes e expressões idiomáticas, visando facilitar a adaptação na sociedade local; e informações sobre direitos e deveres dos imigrantes, acesso a serviços de saúde e educação e inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, todas essas técnicas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e socioculturais dos aprendizes do curso.

## **DIFICULDADES E SOLUÇÕES APLICADAS**

Inicialmente, muitos aprendizes demonstravam insegurança ao falar português brasileiro, pois temiam cometer “erros” ou não serem compreendidos pelos professores ou por seus pares. Para combater essa barreira linguística, introduzimos atividades interativas, como encenações de situações comuns do dia a dia (diálogos sobre profissões, ir ao mercado, pedir

informações etc.) em duplas, além de rodas de conversa sobre temas de interesse dos alunos, como costumes culturais e experiências pessoais que estavam alinhadas a unidade temática da aula da semana. Dessa forma, essas técnicas não apenas facilitaram o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como também ajudaram a criar um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso entre aprendizes e professores.

Apesar dos resultados positivos, enfrentamos desafios consideráveis, especialmente em relação à assiduidade dos alunos. Muitos aprendizes tinham dificuldades em conciliar o horário das aulas com suas atividades laborais e familiares. Para minimizar esse obstáculo, adotamos algumas estratégias, como dar início às aulas com tempo de tolerância e enviar mensagens para checar a presença e o bem-estar dos aprendizes do curso.

Outro desafio que vivenciamos foi a falta de recursos materiais, como livros e materiais didáticos físicos. Para contornar essa limitação, foram produzidos materiais didáticos digitais, criados pelas coordenadoras, pelos professores-bolsistas e pelo professor-voluntário do curso, as quais eram disponibilizadas assim que a aula iniciava.

Particularmente como professora, no início enfrentei o desafio de adaptar metodologias de ensino de língua a um contexto multicultural e heterogêneo, visto que o fato de não ter experiência em sala de aula, na época, com nativos somou-se às particularidades que precisaram ser atendidas por um público em processo de aprendizagem e aquisição do português brasileiro. Por isso, essa experiência reiterou a importância de adotar

uma abordagem inclusiva e flexível, que leve em consideração e acolha as trajetórias individuais e as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes. Nesse sentido, a prática de escuta ativa e a personalização dos conteúdos mostraram-se essenciais para atender às expectativas e às necessidades dos alunos e para driblar minha insegurança enquanto professora em formação.

Um entrave pelo qual passamos enquanto professores foi a questão de estabelecer regras sociais com a turma, como falar apenas em português brasileiro dentro de sala de aula para incentivar a imersão na língua. Em alguns momentos essa regra era deixada de lado e a turma iniciava debates em castelhano, o que é compreensível, visto que formam uma comunidade linguística e sentem-se confortáveis ao falar em sua língua nativa com seus pares. No entanto, quando isso acontecia, lembrávamos a turma acerca da regra, que se mostrava respeitosa e logo acatava a execução do acordo.

Além disso, um dos desafios enfrentados durante o desenvolvimento do projeto foi o volume de exercícios em papel físico a serem transportados e corrigidos pelos professores, o que oferecia menor comodidade no processo de avaliação. Uma estratégia a ser utilizada para superar essa dificuldade seria, nas próximas edições do curso, utilizar ferramentas digitais, como o *Google Classroom* para o recebimento de atividades e postagem de materiais do curso. Essa sugestão colabora para uma maior organização e acessibilidade aos materiais do curso. Entretanto, seria indispensável manter, também, o formato físico para aqueles que não possuem fácil acesso à internet ou a aparelhos telefônicos. Dessa forma, todos os aprendizes seriam

incluídos no processo de correção, devolutiva e compartilhamento de materiais.

## RESULTADOS E ANÁLISES

É acertado afirmar que o projeto revelou-se uma experiência transformadora para todos os envolvidos. Para os aprendizes, assim como expressado por eles mesmos, as aulas foram fundamentais para adquirir confiança e desenvolver habilidades práticas de interação, o que facilitou sua comunicação em situações cotidianas, como utilizar o transporte público, fazer compras no supermercado ou buscar emprego. Além disso, muitos relataram que a possibilidade de aprender o português brasileiro não se restringia apenas à comunicação, mas também era uma questão de sobrevivência e dignidade, permitindo que se estabelecessem com mais autonomia e segurança no território brasileiro.

Ao final de um ano de projeto, considera-se que os resultados superaram as expectativas iniciais. Os aprendizes demonstraram progresso significativo em suas habilidades linguísticas no português brasileiro, tanto na compreensão quanto na produção oral e escrita. Esse avanço pôde ser observado nas interações dentro e fora da sala de aula, com relatos de aprendizes que passaram a sentir-se mais confiantes ao se expressarem em público e ao interagirem com brasileiros em diversas situações. Além disso, alguns participantes mencionaram que a aprendizagem da língua possibilitou melhores oportunidades de emprego e de sociabilidade,

fatores fundamentais para a estabilidade financeira e a inserção social.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem também trouxe desafios. Isto é, muitos aprendizes enfrentaram dificuldades específicas, como a assimilação de sons inexistentes em sua língua nativa, a internalização de regras gramaticais diferentes do castelhano e até mesmo a falta de tempo para os estudos devido à necessidade de conciliar trabalho e família. Por parte da equipe docente, um dos desafios foi a correção manual dos exercícios em papel físico, o que demandava um tempo extra dos professores e dificultava um retorno mais ágil aos alunos. Uma possível solução para futuras edições do curso seria a implementação de ferramentas digitais, como o *Google Classroom*, para facilitar a entrega e a correção das atividades.

Para mim, um dos momentos mais marcantes do curso foi a organização do evento de encerramento, no qual os alunos levaram pratos regionais de seus países de origem, fizeram questão de nos servir e participaram de uma celebração de suas trajetórias de aprendizagem. Além da avaliação de desempenho que ocorreu no dia, esse evento permitiu um espaço genuíno de trocas culturais e fortaleceu o senso de pertencimento dos alunos. A emoção e o orgulho estampados em seus rostos mostraram que o projeto cumpriu seu objetivo não apenas no ensino da língua, mas também na construção de um ambiente acolhedor, onde cada sujeito pôde se sentir efetivamente parte da comunidade.

Para futuras edições, recomenda-se a ampliação do uso da tecnologia no ensino, a diversificação das atividades culturais e a busca por parcerias com

empresas ou órgãos locais, a fim de facilitar a inserção dos alunos na sociedade local. Desse modo, o alcance do projeto pode ir além da sala de aula e contribuir ainda mais para a inserção social dos aprendizes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA) para imigrantes de fala castelhana” mostrou-se uma iniciativa transformadora, tanto para os aprendizes quanto para os professores nele envolvidos. Os resultados alcançados foram significativos e evidenciaram não apenas o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, mas também maior autonomia e autoconfiança na comunicação em diversas situações do cotidiano. Além disso, o projeto reafirmou a importância de ações educacionais que valorizam a interculturalidade e o acolhimento daqueles que buscam reconstruir suas vidas em um novo país.

Ao longo dessa experiência, tornou-se perceptível que além do aspecto formal, o ensino da língua é, também, um instrumento basilar para a inclusão sociocultural e econômica dos sujeitos. Os relatos dos aprendizes atestam que a aprendizagem e a aquisição do português brasileiro não tão somente ficam restritas ao âmbito acadêmico, mas atingem diretamente suas condições de vida, o que permitiu desde a conquista de empregos até a reafirmação de suas identidades no novo contexto sociocultural.

No entanto, o projeto também trouxe à tona desafios que podem ser considerados para edições futuras. A necessidade de corrigir manualmente atividades em papel, por exemplo, foi um empecilho para a otimização do tempo dos professores, o que indica a importância de incorporar ferramentas digitais, como o *Google Classroom*, para facilitar a postagem de materiais e a entrega e o acompanhamento das atividades. Além disso, uma recomendação estratégica e significativa refere-se a ampliação do apoio institucional, com a garantia de recursos contínuos para a manutenção do curso, bem como a formação continuada dos professores e a formalização de parcerias com órgãos públicos e entidades que acolhem imigrantes, como a ACNUR e a SEJUSC.

Outro aspecto relevante para aperfeiçoar edições futuras do curso seria a inclusão de atividades extracurriculares, como visitas a pontos turísticos e espaços culturais manauaras, como o Teatro Amazonas, o Largo de São Sebastião, a Galeria do Largo, a Biblioteca Pública do Amazonas etc. Essas visitas poderiam enriquecer ainda mais a experiência dos aprendizes, viabilizando um contato mais íntimo com a cultura local e favorecendo sua inserção na comunidade manauara.

Após 1 ano atuando no curso, concluo que projetos como esse não apenas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada, mas também reforçam o papel social da universidade como agente de mudança. Essas ações demonstram a importância de devolver à sociedade os investimentos a

ela destinados e de promover iniciativas que ultrapassem o ambiente acadêmico.

As experiências e os aprendizados adquiridos ao longo dessa jornada acompanhar-me-ão em minha trajetória acadêmica e profissional, além de reiterar meu compromisso com a educação como instrumento de mudança social. Mais do que um curso para ensinar uma língua, esse projeto foi um espaço onde vozes se encontraram — vozes que, antes silenciadas pelas barreiras linguísticas e culturais, puderam, enfim, compartilhar suas histórias, externar seus anseios e edificar novos caminhos. Foi, por fim, através dessas trocas tão genuínas e humanas que pude compreender e aprender sobre resistência, pertencimento e esperança; valores estes que persistirão como eco em minha prática docente e em meu olhar para a educação como um espaço de acolhimento e de transformação.

## REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral. Manaus, AM: ACNUR, 2022. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/OS843\\_Relatorio\\_de\\_Pesquisa\\_V8.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/OS843_Relatorio_de_Pesquisa_V8.pdf). Acesso em: 30 mar. 2025.

LÔPO-RAMOS, Ana Adelina. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. In: LÔPO-RAMOS, Ana Adelina (org.). O que a distância revela: diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional. Brasília: FUB/UAB, 2017. v. 4, p. 19-48.

LÔPO-RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v. 13, 2021, p. 233-267.

NEVES, Aline Cristina Oliveira das. Vozes em contexto migratório: um sujeito sociocognitivo-discursivo em perspectiva no ensino de português língua adicional. 2023. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/47045>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola, 2014.



# RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Carine Arcos Gonçalves

## RESUMO

Este texto trata de um relato de experiência sobre um projeto desenvolvido para um grupo de imigrantes de fala castelhana. O objetivo principal desse trabalho foi oferecer o conhecimento básico e intermediário do português brasileiro para esses aprendizes imigrantes residentes em Manaus. Participaram do grupo essencialmente pessoas oriundas da Venezuela, que eram o público-alvo do projeto, mas também participaram pessoas da Colômbia, do México, do Peru, de Cuba, da Nicarágua e do Haiti. No primeiro semestre do projeto frequentaram as aulas, em média, 40 pessoas e no segundo semestre frequentaram, em média, 50, os alunos tinham idades variando entre 12 e 60 anos. As realizações do projeto começaram em agosto de 2023 e terminaram em setembro de 2024, contando com a preparação devida dos monitores, com os planejamentos das aulas, com a elaboração e edição de materiais didáticos, com as movimentações nas redes sociais e com as aulas propriamente ditas. As aulas foram realizadas aos sábados, durante o turno vespertino. No decorrer das semanas, fora possível conhecer os alunos, suas necessidades e dificuldades e, com isso, também foi

possível manejar e construir de forma mais adequada o material didático, edificar um ambiente tanto formal quanto imersivo para os aprendizes e formar conhecimentos linguísticos usuais em qualquer contexto sociocomunicativo.

**Palavras-chave:** imigrantes de fala castelhana; ensino de português; material didático; língua adicional.

## **ABSTRACT**

This article is a reflective account on a project developed for a group of Spanish-speaking immigrants. The main goal of this work was to offer basic and intermediate knowledge of Brazilian Portuguese to Spanish-speaking immigrants residing in Manaus. The group primarily consisted of people from Venezuela, who were the target audience of the project, but participants also included people from Colombia, Mexico, Peru, Cuba, Nicaragua, and Haiti. In the first semester of the project, an average of 40 people attended the classes, and in the second semester, an average of 50 people participated, with students ranging in age from 12 to 60 years old. The project activities began in August 2023 and ended in September 2024, involving the proper preparation of monitors, lesson planning, the restoration and development of educational materials, social media engagement, and the classes themselves. The classes were held on Saturdays during the afternoon. Over the weeks, it was possible to get to know the students, their needs, and their difficulties, and this also allowed for better handling and construction of teaching materials, the establishment of both a formal and immersive environment for the learners, and the development of

practical linguistic knowledge applicable in any sociocommunicative context.

**Keywords:** Spanish-speaking immigrants; Portuguese language teaching; teaching materials; sociolinguistic integration; additional language.

## INTRODUÇÃO

A imigração é um fenômeno amplamente observado no Brasil, uma vez que, ao longo da história, o país recebeu um grande número de estrangeiros que aqui se estabeleceram por diversos motivos, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais. Esse processo continua ocorrendo na contemporaneidade, evidenciado pelo expressivo fluxo de imigrantes venezuelanos e de outras nacionalidades, especialmente na cidade de Manaus. Muitos desses indivíduos buscam melhores condições de vida para si e suas famílias, escapando de crises sociopolítico-econômicas em seus países de origem. No entanto, a adaptação a um novo território apresenta desafios significativos, dado que essas pessoas precisam enfrentar barreiras linguísticas, diferenças culturais, novas dinâmicas sociais e distintos processos empregatícios, fatores que, em muitos casos, resultam em sua marginalização no novo contexto social.

Diante desse cenário, identificou-se a necessidade de desenvolver um projeto de ensino voltado especificamente para a população de fala castelhana residente em Manaus. O objetivo central foi proporcionar aos participantes a aquisição de

habilidades comunicativas essenciais para sua integração na sociedade brasileira, facilitando, assim, sua participação em interações sociais e em atividades cotidianas. Como enfatiza Ramos (2017), a relação entre língua e prática social é um elemento fundamental, pois os diferentes usos e costumes de uma cultura estão intrinsecamente ligados à língua. Dessa forma, a aprendizagem do português brasileiro torna-se um meio indispensável para que esses imigrantes possam conquistar ascensão profissional, acadêmica e social no novo contexto em que estão inseridos.

No decorrer das atividades didáticas, observou-se a formação de um ambiente acolhedor e a socialização mais efetiva dos alunos, tanto durante as aulas presenciais quanto no decorrer da semana, por meio de interações virtuais. Essa interação contínua possibilitou a identificação de tópicos gramaticais, sociais e culturais de interesse dos participantes, os quais foram incorporados nas temáticas abordadas nas aulas e nas apostilas desenvolvidas ao longo do projeto. A construção dos materiais didáticos do segundo módulo ficou a cargo dos monitores, com a supervisão e o auxílio das docentes orientadoras, garantindo a adequação do conteúdo às necessidades reais dos aprendizes.

Um dos desafios enfrentados foi a ausência de materiais didáticos previamente estruturados e adaptados à realidade sociocultural dos participantes do projeto. Essa lacuna evidenciou a necessidade de produção de materiais específicos para o ensino do português brasileiro a falantes de castelhano, um campo que ainda demanda maior exploração e desenvolvimento por parte de educadores e

pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Contudo, essa dificuldade também representou uma oportunidade de aprendizado para os monitores, que puderam se envolver ativamente na construção dos materiais, adquirindo experiência prática e aprimorando suas habilidades pedagógicas.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da autora, desde a fase inicial de planejamento e preparação até o período final do projeto, em que foram analisadas as práticas pedagógicas e seus respectivos resultados. Os métodos adotados para a organização das aulas e a elaboração das apostilas foram baseados na abordagem comunicativa e na abordagem sociointeracionista, ambas reconhecidas por sua eficácia no ensino de línguas estrangeiras ao priorizarem a interação e o uso autêntico da linguagem no processo de aprendizagem.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O projeto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) foi desenvolvido principalmente para imigrantes venezuelanos, embora tenha contado também com a participação de estrangeiros de outras nacionalidades, como colombianos, mexicanos, peruanos, cubanos, nicaraguenses e haitianos, todos residentes em Manaus. O local de encontro das atividades do projeto foi a unidade da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), situada na avenida Djalma Batista, na zona centro-sul de Manaus. O

número de participantes foi de aproximadamente 40 alunos no primeiro semestre e 50 no segundo semestre, abrangendo uma faixa etária de 12 a 60 anos.

O processo inicial do projeto começou em agosto de 2023 com as primeiras reuniões entre os quatro monitores bolsistas e as duas docentes orientadoras e coordenadoras do projeto. Durante essas reuniões, discutiram-se questões fundamentais para o desenvolvimento do projeto, incluindo a elaboração de artigos e materiais teóricos essenciais para o treinamento dos monitores, a fim de capacitá-los como professores de português brasileiro como língua adicional. Além disso, uma das primeiras ações foi a criação de uma conta no Instagram, com o objetivo de divulgar o projeto e alcançar o público interessado em participar como aprendizes. Nos primeiros quatro meses do projeto, os monitores se dedicaram intensamente ao estudo do conteúdo teórico, ao treinamento pedagógico, à produção de publicações informativas para as redes sociais e à organização dos conteúdos para o primeiro módulo, incluindo a preparação das primeiras apostilas.

Foi somente em novembro de 2023 que se iniciaram as atividades de ensino-aprendizagem com os alunos inscritos. Eles foram divididos em duas turmas para o módulo I: a primeira turma, composta por alunos com idades entre 12 e 30 anos, e a segunda turma, formada por alunos de 31 a 60 anos. Inicialmente, cada turma contou com a presença de dois monitores, sendo que, posteriormente, um monitor voluntário alternou entre as turmas, oferecendo apoio conforme as necessidades de cada grupo.

Durante os quatro meses de aulas do primeiro semestre, observou-se maior facilidade e disposição por parte dos alunos mais jovens para aprender, bem como uma maior motivação para a aquisição do idioma. Em contrapartida, os alunos mais velhos apresentaram um aprendizado mais lento, apesar de sua participação ativa nas atividades de leitura, diálogo, escrita e debates. Após diversas discussões em sala de aula, pode-se supor que essa diferença de ritmo na aprendizagem esteja relacionada ao fato de que os alunos mais jovens enxergam a aquisição do português como uma oportunidade de construir um futuro melhor no Brasil, enquanto os alunos mais velhos, que já possuem uma vida relativamente estruturada, não percebem as mesmas perspectivas no país. No entanto, existem outras explicações para esse fenômeno. Um estudo realizado pela Universidade de Brasília (UnB) aponta que as crianças não têm medo de errar e tendem a encontrar prazer no aprendizado, o que facilita a aquisição de uma nova língua. Por outro lado, os adultos, geralmente, apresentam receio de cometer erros e de se sentirem ridicularizados, o que pode dificultar o processo de aprendizagem. Além disso, diversos estudos na área da linguística e da psicologia investigam as razões pelas quais adultos têm mais dificuldade de aprender uma nova língua, abordando questões cognitivas, pedagógicas e psíquicas que influenciam esse processo.

O segundo semestre do projeto, que ocorreu de março a agosto de 2024, foi marcado por um intervalo de um mês para a reorganização do projeto, período no qual foram realizadas novas postagens nas redes sociais para divulgar a abertura de novas turmas e de um novo

módulo. Além disso, as apostilas para o segundo módulo começaram a ser elaboradas. Neste novo ciclo, ao contrário do semestre anterior, as turmas foram organizadas com base no nível de conhecimento dos alunos: uma turma de iniciantes e outra de nível intermediário, cada uma seguindo seu respectivo módulo.

Para a elaboração das novas apostilas, os monitores se reuniam semanalmente para discutir o tema, as atividades e as questões a serem abordadas, bem como a escolha de métodos pedagógicos e a divisão das tarefas. Em outra reunião semanal, os monitores se encontravam com as coordenadoras, que ofereciam orientações e auxílio na produção do material. As apostilas foram desenvolvidas com base nas abordagens comunicativa e sociointeracionista. Primeiramente, escolhia-se um tema relacionado à cultura brasileira, pertinente ao contexto sociocomunicativo dos alunos. Em seguida, selecionava-se um texto informativo sobre o tema para leitura e discussão. Atividades de pré-leitura e pós-leitura eram propostas, seguidas de questões que conectavam o texto aos conhecimentos e vivências dos alunos. Além disso, músicas eram selecionadas para discussão, e questões específicas eram criadas para ajudar os alunos a compreenderem o conteúdo musical, criando uma interação rica com o aprendizado. Também era incluído um tópico gramatical relevante, com questões voltadas para a prática da língua de forma dialogada e escrita. Para complementar, tirinhas, *memes* e reportagens eram incorporados às apostilas, tornando o material mais dinâmico, engajador, acessível, eficiente e lúdico. O foco principal de todas as atividades era promover a competência comunicativa dos alunos nas habilidades

de fala, escrita e leitura, permitindo que eles se expressassem adequadamente nos diversos contextos sociais do Brasil, contribuindo para sua integração plena na sociedade e evitando dificuldades que poderiam comprometer sua qualidade de vida.

Ao longo do projeto, alguns alunos conseguiram empregos ou ingressaram na faculdade, o que, embora fosse um objetivo para muitos, acabou sendo a causa do abandono de outros. Outros fatores também contribuíram para a evasão, como a falta de transporte, assaltos e questões familiares. No entanto, os alunos que permaneceram puderam se beneficiar de um aprendizado significativo tanto dentro da sala de aula quanto fora dela. Durante as aulas, os alunos participaram ativamente das atividades, discutindo temas que diziam respeito a suas culturas, ao Brasil, à cidade de Manaus, e também ao sistema linguístico do português brasileiro. Fora do ambiente formal, eles praticaram o que aprenderam em contextos mais informais, interagindo com colegas no intervalo, praticando em situações cotidianas ou até mesmo participando de conversas virtuais. Essa combinação de aprendizado formal e imersivo contribuiu para um processo de aquisição de língua mais completo e eficaz, permitindo que os alunos se desenvolvessem em várias dimensões da comunicação, tanto acadêmica quanto social. Isso evidencia a qualidade e o potencial deste projeto de extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste projeto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional para imigrantes revelou-se uma experiência altamente inestimável tanto para os alunos quanto para os monitores e para as coordenadoras. O projeto possibilitou aos alunos imigrantes a construção e aquisição de um conhecimento mais profundo e satisfatório sobre o Brasil, seu país de imigração. Curiosamente, para alguns desses alunos, esse conhecimento se revelou mais abrangente e detalhado do que o que muitos brasileiros possuem sobre o próprio país. Isso evidenciou o impacto do processo de ensino-aprendizagem não só na integração social dos imigrantes, mas também no fortalecimento de sua identidade dentro do contexto brasileiro, promovendo uma interação mais significativa e consciente com a cultura e a sociedade.

Além disso, cumprindo com um dos objetivos principais do curso, a melhoria na compreensão e na utilização do português brasileiro foi uma das principais conquistas observadas neste projeto. Os alunos demonstraram uma evolução significativa no domínio do idioma, o que teve implicações diretas em suas vidas cotidianas. A proficiência crescente no português se traduziu em benefícios concretos, como maior eficácia em entrevistas de emprego, maior participação nas interações sociais diárias e um envolvimento mais fluido nas atividades do cotidiano de Manaus. O progresso dos alunos em suas habilidades linguísticas e a adaptação ao novo contexto sociocultural brasileiro foram aspectos de

grande satisfação e gratificação para todos os envolvidos no projeto, monitores e coordenadoras.

A experiência adquirida pelos monitores no projeto também foi extremamente valiosa e diferente de qualquer experiência que se adquire ao ensinar português brasileiro para falantes nativos. O processo de ministrar aulas, elaborar materiais didáticos e acompanhar a evolução dos alunos em sua jornada de aprendizagem proporcionou aos monitores uma vivência pedagógica indescritível. Eles não só puderam aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação, como também tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas, ajustar suas abordagens pedagógicas e contribuir para a construção de um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor. A colaboração entre monitores e coordenadoras foi fundamental para o sucesso do projeto, e o trabalho conjunto fortaleceu ainda mais o impacto positivo da iniciativa.

No entanto, a partir das experiências relatadas e dos resultados observados, é evidente que ainda há um grande espaço para o aprimoramento e a expansão deste tipo de projeto. A produção de materiais didáticos mais acessíveis e adequados às necessidades específicas dos falantes de castelhano em situação de imigração no Brasil é uma demanda urgente e essencial. Tais materiais devem ser pensados de forma a atender não apenas as exigências linguísticas, mas também os aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo de adaptação e integração dos imigrantes no país. A criação de recursos didáticos que contemplem essas particularidades tornará o ensino mais eficaz e permitirá

um processo de aprendizagem mais produtivo e inclusivo.

Dessa forma, é imprescindível a continuidade e a expansão deste projeto, para que novos imigrantes possam ter acesso ao conhecimento linguístico e cultural que os ajude a se integrar plenamente à sociedade brasileira. A continuidade do projeto permitirá que mais imigrantes saiam da “margem” social e alcancem uma maior participação nos diversos campos sociocomunicativos no Brasil. Isso, por sua vez, contribuirá para a edificação de uma nova vida, em um novo contexto sociocultural, garantindo que esses imigrantes se tornem agentes ativos na construção de sua trajetória no Brasil. O projeto tem, portanto, o potencial de impactar de maneira significativa a vida de muitos imigrantes, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para uma integração bem-sucedida e a construção de um futuro mais próspero e igualitário no país.

## REFERÊNCIAS

LÔPO-RAMOS, Ana Adelina. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português como língua adicional – LA. In: SILVA, F. C.; VILARINHO, M. M. O. (orgs.). Diálogos em português brasileiro como língua adicional. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017. p. 19-49. (O que a distância revela; v. 4).

MOTA, Mailce Borges. Aquisição de segunda língua. Florianópolis: UFSC, 2008.

RODRIGUES, Franciele. No Brasil, maioria dos imigrantes está fora do mercado de trabalho, identifica estudo. Brasil de Fato, Paraná, 14 maio 2024. Política.

## APÊNDICE 1

<b>Período</b>	<b>Turma</b>	<b>Módulo</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Faixa-etária</b>
04/11/2023 a 24/02/2024	Turma 1	I	21	15 - 30
04/11/2023 a 24/02/2024	Turma 2	I	19	31 - 60
13/04/2024 a 27/07/2024	Turma 1	I	20	15 - 40
13/04/2024 a 27/07/2024	Turma 2	II	30	18 - 50

*Tabela 1 Prática de Ensino do Projeto*

## APÊNDICE 2



Figura 9 Registro fotográfico da Aula/Unidade 5 - Estilos de Vida (2/12/2023)

## APÊNDICE 3



Figura 10 Registro fotográfico de reunião de planejamento do PBLA via Google Meet (8/12/2023)

# O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES DE FALA CASTELHANA: RELATO DE EXTENSÃO E EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Danilo Nascimento de Araujo

## RESUMO

Este texto relata a experiência pessoal do autor durante o processo pedagógico realizado no Projeto de Extensão “Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional para Imigrantes de Fala Castelhana”. O projeto, desenvolvido em dois módulos, abordou não apenas os aspectos gramaticais da língua, mas também aspectos culturais brasileiros, promovendo a inclusão social e a integração dos aprendizes. O ensino foi estruturado em unidades temáticas que incluíam saúde, cultura e festividades locais. Além de ensinar a língua, buscou adaptar-se ao perfil e às expectativas dos alunos, conciliando questões identitárias e pedagógicas. Os desafios e os aprendizados, especialmente na criação de materiais didáticos e na adaptação ao público diverso, destacaram a importância de uma abordagem que considere a língua como um sistema dinâmico, moldado pelas interações sociais, culturais e identitárias dos aprendizes.

**Palavras-chave:** ensino; língua adicional; português brasileiro; projeto de extensão.

## ABSTRACT

This text reports on the author's personal experience during the pedagogical process carried out in the Outreach Project "Teaching Brazilian Portuguese as an Additional Language to Spanish-Speaking Immigrants". The project, developed in two modules, addressed not only the grammatical details of the language, but also Brazilian cultural aspects, promoting the social inclusion and integration of learners. The teaching was structured in thematic units that included health, culture and local festivities. As well as teaching the language, the course sought to adapt to the profile and expectations of the students, reconciling identity and pedagogical issues. The challenges and lessons learned, especially in creating teaching materials and adapting to the diverse audience, highlighted the importance of an approach that considers language as a dynamic system, shaped by the learners' social, cultural and identity interactions.

**Keywords:** teaching; additional language; Brazilian Portuguese; outreach project.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) vai além do conhecimento teórico da língua e de suas regras normativas. Ela requer uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e identitárias dos aprendizes, especialmente aqueles em contextos migratórios, como as pessoas venezuelanas em situação de

refúgio que buscam no Brasil uma vida mais estável. O processo de aquisição de uma nova língua não envolve apenas estruturas linguísticas rígidas, mas sim um sistema dinâmico, moldado pelas interações dos falantes em diferentes contextos. Esse sistema está em constante transformação, influenciado pelos padrões socioculturais dos seus usuários (Labov, 2008). Nesse sentido, o ensino de PBLA torna-se não só uma ferramenta de comunicação, mas também um instrumento de inclusão social, integração cultural e fortalecimento da identidade.

A prática pedagógica em PBLA oferece uma oportunidade para que educadores em formação confrontem suas concepções teóricas com a realidade diversa das salas de aula, onde há uma multiplicidade de culturas e línguas. Nessa perspectiva, o professor não é apenas mediador do aprendizado linguístico, mas também das questões identitárias que surgem nesse processo. Dessa maneira, o PBLA vai além do ensino de habilidades linguísticas: ele promove a imersão nos aspectos socioculturais da língua-alvo, ajudando os aprendizes a entender novas formas de interação com o mundo, ao mesmo tempo que negociam suas próprias identidades dentro de um ambiente cultural diverso.

Foi com essa visão que o Projeto de Extensão “Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional para Imigrantes de Fala Castelhana” foi estruturado. O projeto surgiu para atender à necessidade de um curso formal de português para imigrantes, em especial os venezuelanos, focado não apenas em fornecer uma base normativa da língua, mas também em apresentar o português como uma língua viva, em constante evolução, e integrada a seus contextos socioculturais. Para alcançar esse objetivo, o

projeto foi dividido em dois módulos, cada um com quinze aulas, nas quais se abordam temas que refletem aspectos sociais e culturais brasileiros, como feriados, saúde pública e culinária.

O projeto foi realizado ao longo de um ano, com duas turmas de módulo 1 no primeiro semestre e uma turma de módulo 1 e outra de módulo 2 no segundo semestre. Cada unidade de ensino integrava aspectos gramaticais e culturais, promovendo uma abordagem prática e interativa. Além disso, o projeto envolveu a participação de cinco acadêmicos, incluindo o autor deste texto, que se dividiu na condução das turmas e na elaboração e revisão do material didático utilizado.

Desse modo, este texto tem o objetivo de relatar a experiência docente do autor durante a implementação do projeto, destacando os desafios e aprendizados adquiridos no processo de ensino do PBLA para imigrantes. Para tanto ele se divide em três seções, sendo a primeira sobre o processo de planejamento das unidades didáticas e do material produzido para as aulas; a segunda acerca dos alunos; e, por fim, a terceira sobre o processo pedagógico durante as aulas.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: AS UNIDADES E O MATERIAL DIDÁTICO**

Como mencionado anteriormente, o projeto foi desenvolvido para atender à necessidade de um ensino formal que tratasse a língua não como uma estrutura fixa, mas como um sistema heterogêneo e dinâmico, moldado pelas interações sociais. Com essa abordagem, as aulas

foram planejadas em torno de unidades temáticas, que orientaram toda a dinâmica do ensino. Cada unidade trazia um tema central, a partir do qual se desenvolviam as atividades linguísticas. A seguir, apresento uma tabela com informações sobre as 15 unidades trabalhadas.

<b>Número de Aula</b>	<b>Unidades turma módulo 1 - primeiro semestre</b>	<b>Unidades turma módulo 1 - segundo semestre</b>	<b>Unidades turma módulo 2 - segundo semestre</b>
1	Identidade	Identidade	Notícias
2	Mudanças	Mudanças	Cinema
3	Trabalho	Trabalho	Artes
4	Educação	Saúde	Música
5	Saúde	Estilo de vida	Diversidade
6	Estilos de vida	Escolhas	Manaus
7	Festas Natalinas	Educação	Meio ambiente
8	Promessas	Festa junina	Festa junina
9	Escolhas	Festival Folclórico de Parintins	Festival Folclórico de Parintins
10	Globalização	Globalização	Olimpíadas

11	Redes Sociais	Redes Sociais	Jogos
12	Amizade	Amizade	Literatura
13	Carnaval	Carnaval	Música Popular Brasileira - MPB
14	Festas populares no Brasil	Artes	Danças brasileiras
15	Culinária	Culinária	Memes brasileiros

Tabela 2 Unidades temáticas dos módulos 1 e 2 – primeiro e segundo semestres do projeto

Os temas das unidades didáticas foram planejados previamente e estavam sempre alinhados com alguma temática sociocultural relevante para o período em que seriam aplicados. Por exemplo, as unidades 8 e 9 dos módulos 1 e 2 do segundo semestre do curso foram planejadas para introduzir os aprendizes de PBLA aos dois maiores eventos culturais que estavam ocorrendo naquela época: a Festa Junina e o Festival Folclórico de Parintins. Assim, todas as aulas foram organizadas não apenas para apresentar a estrutura da língua, mas também para inserir os alunos nos mais diversos contextos socioculturais em que a língua portuguesa é utilizada, destacando as variações e nuances culturais que moldam sua forma de construção.

A produção do material didático foi orientada por essas temáticas, sendo preparado para cada aula um

conjunto de recursos, como slides, materiais de pré-leitura e, principalmente, uma apostila para cada unidade. Essas apostilas eram divididas em seis partes principais: **(1) lendo, compreendendo e interpretando**, que apresentava a temática da unidade e fomentava o diálogo inicial, geralmente por meio de fotos relacionadas ao tema, incentivando a reflexão e o debate; **(2) construindo vocabulário**, que apresentava textos e tirinhas em português brasileiro que abordavam o tema da unidade, expandindo o repertório lexical dos alunos; **(3) trabalhando a gramática da língua**, que explora um tema gramatical de forma contextualizada, sempre ligado à temática principal da unidade; **(4) ampliando o universo das práticas culturais**, momento em que se usava vídeos ou outros materiais audiovisuais para aprofundar o conhecimento cultural dos alunos; **(5) compreendendo a linguagem na prática**, que promovia dinâmicas e atividades interativas para estimular o uso prático da língua dentro da sala de aula; e, finalmente, **(6) produzindo um texto**, cujo objetivo era incentivar os alunos a redigir um texto em português brasileiro, baseando-se nos conteúdos e discussões trabalhados durante a unidade.

Inicialmente, a produção desse material era baseada na revisão e atualização de materiais utilizados em edições anteriores do projeto. Essa estratégia permitia uma continuidade no processo de ensino, aproveitando recursos já testados e ajustados conforme a experiência acumulada. No entanto, a partir do segundo semestre, o desenvolvimento de novos conteúdos se tornou completamente original, exigindo uma abordagem inovadora e mais complexa.

Nesse contexto, surgiram dois principais desafios. O primeiro foi a falta de experiência prática na produção de materiais didáticos. Embora essa questão fosse discutida em disciplinas do curso de Letras, o enfoque predominante recaía sobre a análise teórica de métodos e abordagens de ensino, sem um direcionamento mais aprofundado para a criação efetiva de atividades. Sob tal perspectiva, a elaboração de materiais que fossem além da mera transmissão de regras gramaticais, que estimulassem o pensamento crítico e a interpretação de textos tornou-se um grande obstáculo. A necessidade de estruturar exercícios que proporcionassem uma experiência significativa aos alunos demandou uma curva de aprendizado e pesquisa considerável. Isso implicou buscar referências em metodologias ativas, explorar diferentes gêneros textuais e repensar a relação entre o conteúdo e a aplicabilidade prática dentro do ambiente de ensino.

O segundo desafio foi a adequação do conteúdo às expectativas e recepção dos alunos. Nem sempre os temas propostos correspondiam ao interesse ou à vivência dos estudantes, o que gerava desmotivação e pouca participação nas atividades. Além disso, a introdução de determinados tópicos, principalmente aqueles ligados a questões sociais e políticas, poderia gerar resistência ou desinteresse. A dificuldade não estava apenas na seleção dos temas, mas também na abordagem pedagógica, que precisava ser sensível às experiências e realidades dos aprendizes. Outro aspecto importante dizia respeito ao nível de complexidade dos aspectos gramaticais trabalhados. Muitas vezes, os alunos não se identificavam com certas estruturas ou

conceitos linguísticos, o que exigia uma reformulação constante das atividades para torná-las mais acessíveis e envolventes. Esse processo revelou-se essencial para a prática pedagógica em PBLA, pois reforçou a necessidade de adaptar continuamente os materiais didáticos às particularidades dos aprendizes, respeitando suas culturas, identidades e visões de mundo. A flexibilidade e a escuta ativa se tornaram habilidades fundamentais para os monitores, garantindo um ensino mais dinâmico, inclusivo e eficaz.

Apesar desses desafios, a experiência de produção de materiais didáticos mostrou-se extremamente enriquecedora e contribuiu significativamente para a formação acadêmica e profissional dos acadêmicos envolvidos no projeto. O processo de adaptação e criação de conteúdos permitiu um amadurecimento prático fundamental, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das necessidades dos aprendizes e da dinâmica do ensino de português como língua adicional. Além disso, essa vivência fortaleceu a trajetória docente e investigativa, reafirmando a importância de um ensino que valorize a identidade dos alunos e promova uma aprendizagem significativa. Desse modo, cada dificuldade superada representou um aprendizado essencial para futuras atuações, consolidando a perspectiva sobre a educação como um espaço de constante transformação e diálogo.

## O PERFIL DOS APRENDIZES

Levando em consideração que o projeto se constrói a partir da perspectiva de que o ensino da língua deve partir da ideia de que a língua não é uma estrutura fixa, mas sim um sistema dinâmico, cuja funcionalidade depende de um conjunto de aspectos sociointeracionais presentes em vários contextos de uso, a construção e a constante observação do perfil dos aprendizes foi uma peça crucial tanto para o processo de construção das aulas quanto para a condução das atividades em sala de aula. Nesse sentido, as aulas foram desenhadas não apenas para ensinar as regras normativas da língua, mas também para explorar como a língua é usada em contextos sociais reais, promovendo uma compreensão mais ampla das funções comunicativas. Essa atenção ao perfil e à dinâmica dos aprendizes não apenas facilitou a interação dentro da sala de aula, mas também contribuiu para criar um ambiente de aprendizagem que respeitasse as diversidades culturais e linguísticas presentes, permitindo que os aprendizes se apropriem da língua de maneira significativa.

Turma	Alunos	Idades
Turma 1 - Módulo 1 (primeiro semestre)	21	15 - 30
Turma 2 - Módulo 1 (primeiro semestre)	19	31 - 60

Turma 1 - Módulo 1 (segundo semestre)	20	15 - 40
Turma 2 - Módulo 2 (segundo semestre)	30	18 - 50

Tabela 3 Alunos inscritos nas turmas do projeto

No primeiro semestre do projeto, fiquei responsável pela turma 2 do módulo 1, composta pelos aprendizes mais velhos inscritos no curso. Esse grupo tinha um perfil mais reservado, mas, ainda assim, demonstrou um interesse visível em compreender e absorver os pormenores abordados em cada unidade. Desde o início, ficou claro que estavam dispostos a participar das dinâmicas propostas, apesar de certa relutância inicial em relação a algumas temáticas mais complexas ou que fugiam da abordagem tradicional de ensino. Vale destacar que estes aprendizes, como grande parte dos inscritos no curso, mostraram uma forte preferência por atividades focadas na gramática normativa. Os aprendizes davam mais importância aos exercícios estruturais, realizados de forma mais mecânica e repetitiva.

Uma hipótese que explica esta preferência está ligada à tradição enraizada de supervalorização da gramática normativa no ensino de línguas, associada à crença de que o domínio dessa gramática confere automaticamente o domínio completo e acurado da língua. Embora amplamente difundida, tal crença é questionável, especialmente quando consideramos

abordagens mais comunicativas e pragmáticas da língua. Os fins deste projeto, por exemplo, se alinham melhor com uma concepção mais ampla, comunicativa e funcional da linguagem.

Outra questão importante se deu em relação às discussões sobre temas que envolviam questões culturais, sociais ou mais abstratas, que não se encaixavam diretamente nos aspectos gramaticais. Diferentes reações muitas vezes influenciaram o desenrolar comunicativo da aula. Isso implicava menor participação nas atividades, uma dificuldade de engajamento em discussões mais amplas e uma redução do uso da língua-alvo em contextos variados. Esse fenômeno pode ser atribuído a fatores como experiências prévias de aprendizagem, expectativas em relação ao ensino de línguas e até mesmo insegurança ao expressar opiniões em uma língua e uma cultura que ainda está sendo adquirida. Como consequência, alguns momentos de debate e interação perderam parte do dinamismo esperado, o que exigiu estratégias pedagógicas que incentivassem uma abordagem mais participativa.

No entanto, uma mudança gradual foi observada à medida que as aulas avançavam e os alunos se familiarizavam com a proposta do curso e com a própria dinâmica das atividades propostas. Com o tempo, a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e a utilização de metodologias ativas facilitaram a participação e contribuíram para que esses obstáculos fossem superados. Importante ressaltar que as crenças dos próprios instrutores em relação ao ensino comunicativo da língua influenciaram significativamente os caminhos pedagógicos do curso. A diversificação dos recursos

didáticos, o estímulo à troca de experiências entre os próprios aprendizes e a valorização de suas trajetórias individuais tornaram-se aspectos fundamentais para promover um engajamento mais efetivo, alinhado às expectativas pedagógicas do projeto.

No que tange ao relacionamento entre instrutores e alunos, foi possível notar certos embates geracionais em sala de aula. Nem sempre os professores, por vezes muito jovens, eram vistos como docentes competentes ou com domínio pleno do ensino da língua. Isso podia gerar desafios na condução das atividades e na dinâmica do aprendizado. Tal distanciamento ocasionava alguns momentos de desconforto que os instrutores foram gradualmente aprendendo a controlar. Pode-se entender esse fenômeno a partir da percepção da figura do professor. Em uma visão mais tradicional, o professor pode ser visto como alguém necessariamente mais velho, experiente e hierarquicamente superior. No entanto, o projeto oferecia uma realidade contrastante, na qual monitores em formação – jovens universitários – desempenhavam um papel central na mediação do aprendizado.

Além disso, uma experiência cultural de aprendizagem muitas vezes baseada em métodos mais tradicionais e centrados no professor, influenciava a interação entre alunos e professores. Nesse sentido, tornou-se um processo gradual a adaptação a uma abordagem mais dialógica, colaborativa e centrada na autonomia do aprendiz. A partir de técnicas de ensino capazes de envolver o aprendiz em atividades comunicativas e significativas, os instrutores foram capazes de estabelecer um vínculo de confiança ao longo do curso. A valorização

do conhecimento prévio dos aprendizes, aliada a estratégias que promoviam um ensino mais horizontal e participativo, contribuiu também para a construção de uma relação mais colaborativa entre aprendizes e monitores, permitindo um ambiente mais harmonioso e produtivo para a aprendizagem.

No segundo semestre, por sua vez, tive a oportunidade de trabalhar com os aprendizes mais jovens do curso. Ao contrário do grupo anterior, esses alunos se mostraram desde o início mais receptivos a diversas temáticas, principalmente àquelas que tratavam de questões culturais e de uso real da língua em contextos do dia a dia. Isso se deve, em parte, à adaptação que fizemos com base nas observações e respostas obtidas no primeiro semestre. Ao percebermos as dificuldades e os pontos de resistência dos aprendizes mais velhos, conseguimos ajustar o conteúdo de forma a torná-lo mais acessível e interessante para os mais jovens. Apesar dessa abertura temática, os aprendizes mais jovens também demonstraram grande interesse pelos exercícios estruturais, especialmente quando tinham a oportunidade de participar ativamente. Isso certamente corroborou com a ideia de que aprender uma língua é aprender sua gramática.

A experiência de lecionar para dois grupos com perfis etários distintos trouxe aprendizados valiosos para o projeto. O contraste entre as dificuldades iniciais demonstradas pelos aprendizes mais velhos e a receptividade dos mais jovens destacou a importância de adaptar a metodologia de ensino conforme às necessidades e expectativas dos alunos. Enquanto o interesse pela gramática normativa permaneceu constante entre ambos

os grupos, as abordagens interativas e a abertura para temáticas mais amplas revelaram-se essenciais para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Além disso, foi possível observar que os aprendizes mais velhos demonstravam uma postura mais cautelosa diante de novas metodologias, muitas vezes necessitando de um tempo maior para se apropriar de propostas que fugiam do ensino tradicional. Já os alunos mais jovens, por outro lado, mostravam-se mais receptivos a atividades lúdicas e dinâmicas, o que exigiu um planejamento pedagógico que equilibrasse ambas as abordagens. Esse contraste reforçou a necessidade de estratégias diversificadas, capazes de contemplar diferentes perfis de aprendizagem e promover um ensino mais acessível e engajador para todos. Desse modo, como já mencionado, a adaptação constante desenvolvida para cada turma de aprendiz se mostrou essencial para o sucesso do projeto, evidenciando que a flexibilidade e a escuta ativa são elementos fundamentais na prática docente.

## **AS AULAS**

Como mostrado na Tabela 1, ao longo do projeto foram ministradas um total de 60 aulas, distribuídas igualmente entre o primeiro e o segundo semestre, com 30 aulas em cada período. As aulas aconteciam aos sábados, das 14h às 17h, e tinham uma dinâmica bastante interativa. A participação dos alunos era geralmente significativa, embora houvesse algumas ausências devido a motivos adversos, como compromissos de trabalho ou estudo. Mesmo com essas ausências ocasionais, a turma manteve

uma boa frequência e um nível de engajamento satisfatório, o que contribuiu para o andamento positivo das atividades.

Nesse contexto, as aulas foram todas ministradas em português brasileiro, e foi solicitado aos alunos que se comunicassem o máximo possível na língua-alvo. Essa prática foi implementada para que eles tivessem contato direto com o idioma e pudessem praticar suas habilidades linguísticas em um ambiente controlado, mas autêntico. Apesar da dificuldade inicial, que se manifestou em aspectos claros de interlinguagem<sup>2</sup>, mais especificamente no uso frequente do "portunhol" – uma mistura de português com espanhol – observou-se um progresso notável por parte de alguns aprendizes. Esse progresso foi especialmente evidente no que diz respeito à pronúncia e ao domínio da estrutura da língua-alvo. Com o tempo, os aprendizes começaram a se sentir mais à vontade para falar em português, superando gradualmente os obstáculos iniciais relacionados à interferência de sua língua nativa. Em alguns casos, o avanço foi perceptível não apenas no nível fonético, mas também na construção de frases mais complexas e na maior fluidez ao se expressar. Esse desenvolvimento positivo demonstra que, apesar das dificuldades naturais em aprender uma nova língua, a

---

<sup>2</sup> Conforme Lôpo Ramos (2021), entende-se que interlinguagem seja uma gramática intermediária que apresenta traços tanto de sua língua-alvo como de sua língua nativa e de outras línguas adicionais do aprendiz. Vale destacar que o conceito leva em consideração também aspectos socioculturais que o processo sociointeracionista produzido pelos sujeitos ao fazer uso de uma língua no ato de comunicação. Para mais informações sobre Interlinguagem, veja Lôpo Ramos (2021).

imersão constante e o incentivo para o uso da língua-alvo facilitaram o processo de aquisição linguística.

De modo geral, o balanço das 60 aulas ministradas ao longo do projeto revela um progresso significativo no aprendizado dos alunos, especialmente no que diz respeito à superação de barreiras interlinguísticas. Apesar dos desafios iniciais, como as dificuldades de pronúncia, o ambiente dinâmico das aulas promoveu um desenvolvimento claro em muitos aprendizes. Essa experiência reforça a importância da imersão linguística e da consistência na prática, elementos-chave para o sucesso no aprendizado de uma nova língua. Além disso, a abordagem de ensino adotada, baseada na interação constante e na valorização da interlinguagem, mostrou-se eficaz na facilitação da aquisição do português brasileiro como língua adicional. O incentivo à comunicação em língua-alvo e a aceitação das estratégias interlinguísticas dos alunos como parte do processo de aprendizagem foram fatores determinantes para os resultados positivos observados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final de 60 aulas ministradas, 30 apostilas elaboradas, mais de 200 slides preparados e incontáveis horas de planejamento dedicadas ao projeto, pude depreender que a experiência foi profundamente enriquecedora. Nesse período, tive a oportunidade de entrar em contato com uma realidade complexa e sensível: a de pessoas que estão fora de seu país, afastadas de suas culturas, de suas línguas e da maneira como costumam

enxergar o mundo. Nesse contexto, o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) revelou-se essencial para ajudar a superar as barreiras que essas pessoas enfrentam.

Essa experiência não apenas enriqueceu minha trajetória profissional como futuro professor de Letras, mas também impactou profundamente minha perspectiva pessoal. Trabalhar com esses aprendizes reforçou em mim a convicção de que o ensino de uma língua, especialmente no contexto de Língua Adicional, deve ser encarado com seriedade e ocupar um espaço central nas discussões dentro das universidades e nos programas de formação de professores. A prática pedagógica, nesse sentido, evidenciou que cada aprendiz é um sujeito único, enfrentando um processo igualmente singular de aquisição e aprendizagem da língua, e essa singularidade deve ser respeitada e integrada ao processo de ensino.

O projeto também destacou a importância de ver o ensino de uma língua não apenas como a transmissão de regras gramaticais e vocabulário, mas como uma ferramenta crucial para a construção e reconstrução de identidades e visões de mundo. Ao lidar com imigrantes, percebe-se que, de fato, o aprendizado de uma nova língua vai além de uma questão meramente técnica; envolve aspectos emocionais e sociais profundos, pois a língua está intimamente ligada à maneira como uma pessoa se expressa, se posiciona e se coloca no mundo.

Desse modo, minha participação no Projeto de Extensão “Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional para Imigrantes de Fala Castelhana” foi um marco tanto em termos acadêmicos quanto pessoais e profissionais. Ao lidar com aprendizes que estão em um

processo de (re)construção de identidade, ficou claro que o ensino de uma língua precisa ser muito mais do que um processo mecânico. É necessário considerar as realidades sociais e emocionais envolvidas. O PBLA, nesse sentido, se mostrou uma ponte essencial, não apenas para facilitar a integração desses indivíduos na sociedade brasileira, mas também para proporcionar uma ferramenta de expressão e autonomia. Ademais, essa experiência permitiu uma reflexão sobre a própria prática docente, ressaltando a importância de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis às necessidades dos aprendizes. A produção de materiais didáticos foi um desafio constante, exigindo um olhar atento para garantir que os conteúdos fossem relevantes, acessíveis e engajadores. Percebi que, mais do que seguir um plano de ensino rigidamente estruturado, o mais eficaz foi construir um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os aprendizes pudessem interagir, negociar significados e trazer suas próprias experiências para a sala de aula.

Por fim, o projeto reafirmou a necessidade de uma formação docente mais voltada às práticas reais de ensino de línguas adicionais. Apesar do embasamento teórico fornecido pelo curso de Letras, a vivência concreta em sala de aula demonstrou que o ensino de PBLA demanda muito mais do que um conhecimento gramatical aprofundado: requer sensibilidade cultural, capacidade de mediação e um compromisso contínuo com a inclusão social. Dessa forma, essa experiência reforçou minha percepção de que o ensino de línguas deve ser uma prática cuidadosa, que contemple a individualidade de cada aprendiz e as complexidades de seu processo de

aprendizagem, e que deve ser discutida amplamente nas instâncias formativas de professores.

## REFERÊNCIAS

LABOV, William. **Padrões linguísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, 2021. p. 233-267.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Outras teorias: Teoria da interlíngua. *IN*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

# O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Diones Patrick Gomes Oliveira

## RESUMO

Este texto relata a experiência do autor no projeto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O objetivo do projeto foi promover o conhecimento básico e intermediário do português para imigrantes de fala castelhana e apresentar elementos da cultura brasileira, especialmente da região norte do país. O curso recebeu aproximadamente 50 alunos oriundos de diversos países que residiam em Manaus, alcançando não apenas o público-alvo inicialmente previsto, mas também falantes de outras línguas, como o francês. O curso de PBLA foi dividido em módulos e implementado com uma abordagem sociointeracionista e comunicativa para que os aprendizes de português brasileiro vivenciassem situações reais de comunicação. Este relato tem como foco a produção do material didático utilizado nas aulas.

**Palavras-chave:** ensino de português; material didático; língua adicional.

## ABSTRACT

This text recounts the author's experience in the Brazilian Portuguese as an Additional Language (PBLA)

teaching project at the University of the State of Amazonas (UEA). The aim of the project was to promote basic and intermediate knowledge of Portuguese to Spanish-speaking immigrants and to introduce elements of Brazilian culture, especially from the northern region of the country. The course received approximately 50 students from various countries residing in Manaus, reaching not only the initially intended target audience, but also speakers of other languages, such as French. The PBLA course was divided into modules and implemented with a socio-interactionist and communicative approach so that learners of Brazilian Portuguese could experience real communication situations. This report focuses on the production of the teaching materials used in the classes.

**Keywords:** Portuguese language teaching; teaching materials; additional language.

## INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) para Imigrantes de Fala Castelhana”, desenvolvido na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ampliou significativamente a perspectiva do ensino de português para os acadêmicos de Letras – Língua Portuguesa. A partir da experiência no curso de PBLA, ficou evidente que o ensino da língua portuguesa pode, de fato, alcançar outras dimensões que não a do falante nativo. Nesse contexto, o autor deste relato desenvolve o

entendimento de que nenhuma língua se limita aos seus falantes nativos, à sua estrutura normativa ou à sua modalidade culta.

Segundo os números da UNICEF sobre o fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil, houve um aumento significativo a partir de 2017. O contexto sociopolítico e econômico do país vizinho provocou um inesperado e massivo movimento de migrantes que encontraram nas fronteiras brasileiras um abrigo. Uma das formas de acolhimento das pessoas em situação de refúgio, por exemplo, foi o aprendizado da língua do novo país. Já em 2017, as coordenadoras do projeto de PBLA se comprometeram a oferecer formas efetivas de ensino, acolhimento e inclusão para esses imigrantes em situação de vulnerabilidade.

Nesse período, a capital amazonense recebeu grande número de imigrantes de diferentes países, mas principalmente da Venezuela e do Haiti. Essas pessoas buscavam recomeçar a vida em um novo país ou apenas aguardar o momento apropriado para retornar à sua pátria. A língua se torna uma primeira barreira que enfrentam para se estabelecer na nova terra. Apesar das raízes latinas, ou o fato do castelhano e do português serem consideradas línguas próximas, não era tão simples aprender o novo idioma.

Inicialmente, o projeto de ensino de português referiu-se ao idioma como Língua Estrangeira e foi ofertado para toda a comunidade. Somente no período pós-pandemia passou a ensinar a língua a partir da perspectiva de língua adicional. A escolha do termo Língua Adicional (LA) se deu conforme Lôpo Ramos (2021, p. 263). Ela defende que Língua Adicional se

aplica a todos os casos de língua não primeira e é menos marcado ideologicamente. Assim, pode-se concluir que não se faz necessário discriminar o objetivo do estudo da língua ou se o aprendiz tem conhecimentos de outras línguas além da primeira.

Nesta última edição do curso, o objetivo principal foi promover conhecimento básico e intermediário do português brasileiro para imigrantes de fala castelhana, a fim de contribuir com o desenvolvimento linguístico desses nas práticas sociais brasileiras. No entanto, o interesse no curso ultrapassou o público-alvo originalmente pensado e atraiu falantes de outras línguas além do castelhano, como falantes de francês, por exemplo.

O projeto foi bem-sucedido, pois recebeu grande número de alunos de variadas faixas etárias. Por essa razão, no primeiro semestre, esses aprendizes foram divididos em duas turmas divididas conforme a faixa etária (a turma 1 ficou com os alunos de 12 a 30 anos e a turma 2 com os alunos de 31 a 60 anos). Já no segundo semestre, foram divididos em duas turmas baseadas no domínio da língua. Assim, o Módulo 1 ficou com os alunos de nível de domínio básico e o Módulo 2 com aqueles de nível intermediário e avançado. Durante o período de duração do projeto, ocorreram atividades diversas como o treinamento com as professoras coordenadoras, a criação e monitoramento de um perfil do *Instagram*, a produção de material didático e as aulas para os alunos do projeto.

## AS AULAS DO PROJETO

As aulas ocorreram nas tardes de sábado, das 14h às 17h, e em duas turmas diferentes nas quais os alunos foram divididos conforme os critérios de cada semestre. O curso atendeu pessoas de diferentes nacionalidades (Venezuela, Peru, México, Colômbia, Haiti, Cuba e Nicarágua) em uma faixa etária de 12 a 60 anos, dessa forma, no primeiro semestre, as turmas foram divididas em duas turmas: uma com alunos de 12 a 30 anos e outra com alunos acima de 30. Quanto ao segundo semestre, a divisão foi feita em módulos: no primeiro módulo ficaram os alunos que estavam no nível básico e no módulo 2 ficaram os alunos de nível intermediário e avançado. Em relação à quantidade de alunos, no primeiro semestre houve aproximadamente 40 alunos e no segundo semestre houve aproximadamente 50 alunos, no entanto, por motivos diversos (trabalho, saúde, distância etc.), alguns alunos não compareceram ao curso até a última aula. Apesar de alguns não terem concluído o curso, o PBLA atendeu um amplo público de alunos.

Durante as aulas, tanto os alunos quanto os monitores falavam apenas em português brasileiro. Para que os alunos praticassem o que aprendiam em sala era também explorado o que aprendiam no dia a dia, em sua experiência de imersão. Assim, o curso proporcionava aos aprendizes de português brasileiro um espaço em que poderiam praticar a língua-alvo que já conheciam de forma efetiva, sanar as dúvidas que surgiam no cotidiano, e aprender outros vieses do idioma. Ainda

que alguns fossem apreensivos em falar apenas em português brasileiro no início do curso, com o tempo foram perdendo o medo e o avanço que faziam no domínio da língua era notável tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Isso foi notado principalmente daqueles alunos que estiveram do começo ao fim do projeto. Dentre esses, destacam-se os alunos mais jovens, pois tinham mais facilidade em dominar a nova língua.

As abordagens utilizadas para esse ambiente imersivo foram a sociointeracionista e a comunicativa. O intuito era proporcionar situações de comunicação real, de maneira que os aprendizes de português pudessem desenvolver suas habilidades (tanto oral quanto escrita). O princípio básico era manter a comunicação com os falantes nativos e se inserir no contexto sociocultural brasileiro. A proposta de ensino de PBLA não era que os alunos conhecessem um conjunto de regras gramaticais de forma dedutiva, mas que eles fossem capazes de se expressar, de interagir em situações reais de comunicação e compreender o idioma de forma indutiva. Com essas abordagens, os aprendizes de português brasileiro aprenderam não apenas regras sistemáticas de uma nova língua, mas também puderam conhecer a cultura do país em que residem, para que pudessem melhor se estabelecer e recomeçar a vida aqui. Dessa forma, os alunos participavam ativamente do processo de aprendizagem.

No início do projeto, havia quatro monitores e eles se dividiram em dois em cada turma, posteriormente entrou um quinto monitor que passou a revezar entre as duas turmas. Antes de cada aula, os monitores dividiam

entre si o que cada um faria, além disso, o monitor voluntário transitava entre as duas turmas oferecendo suporte conforme as necessidades de cada uma enquanto não estava realizando as atividades que ficou encarregado na divisão. Com mais um monitor em sala, os alunos tinham mais uma pessoa para instigá-los a conversar, debater e participar das aulas. No entanto, em sua primeira participação em sala como monitor, as turmas 1 e 2 do primeiro semestre tiveram reações opostas. A turma de alunos mais novos se comportou de forma um pouco mais tímida, enquanto a turma de alunos mais velhos mostrou-se mais comunicativa. A timidez da turma 1 durou pouco, nas semanas seguintes já não se mostravam mais acanhados com a participação do quinto monitor.

Apesar dos monitores desempenharem o papel de professores nas salas de aula do PBLA, houve uma situação que fora relatada por eles com os alunos mais velhos. Os monitores do projeto eram alunos graduandos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa, ou seja, jovens universitários em formação, enquanto os alunos da turma 2 tinham, majoritariamente, idades entre 40-50 anos, o que fez com que nem sempre tratassem os monitores como professores e se referirem a eles pelos nomes, além disso, frequentemente fugiam da proposta de falar apenas em português brasileiro dizendo que os monitores também deveriam aprender espanhol. Com o tempo e com algumas intervenções, essa situação foi resolvida, mas foi um momento que exigiu posicionamento dos monitores para serem reconhecidos como professores.

As aulas do PBLA foram momentos de aprendizagem não só para aqueles que buscavam aprender a língua falada no Brasil, mas também para aqueles que almejam atuar como professores de português. A experiência proporcionada no projeto muito contribuiu para os monitores por oferecer a chance de reger turmas de língua adicional, uma oportunidade que talvez não tivessem fora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pois mesmo dentro da academia, o ensino da língua para não falantes dela ainda é pouco explorado. Essas aulas proporcionaram aos participantes outra perspectiva de ensino e experiência em sala de aula que contribuiu com a formação desses profissionais pois, dos cinco monitores, quatro já haviam iniciado os estágios obrigatórios do curso.

O projeto impactou positivamente a vida de todos os envolvidos, alunos e monitores. Ao final, verificou-se o avanço dos alunos em dominar o português brasileiro tanto na escrita quanto na oralidade, além disso, alguns dos alunos arranjaram empregos ou ingressaram no ensino superior, evidenciando que conseguiram se inserir na sociedade brasileira. Quanto aos monitores, a maioria seguiu nessa área de pesquisa, fazendo do português como língua adicional tema dos seus trabalhos de conclusão de curso.

## **A PRODUÇÃO DE MATERIAL**

Ao longo do projeto, realizaram-se atividades não apenas durante as aulas, mas principalmente antes delas.

O primeiro desafio foi a ausência de materiais didáticos adequados, desta forma, fez-se necessário a produção do material didático a ser utilizado nas aulas do PBLA. No início do primeiro semestre do projeto, foi feito o planejamento das aulas que viriam a acontecer, definindo os temas e o conteúdo gramatical a ser estudado em sala. Durante a semana, eram produzidas apostilas para as aulas, que ocorriam aos sábados, cada apostila contava com conteúdo selecionado sobre a gramática da língua (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), a cultura brasileira (cinema, dança, culinária, literatura, música, festas populares e esportes) e exercícios que contribuíssem com a reflexão e a interação dos alunos. A equipe desenvolvia avaliação contínua do material produzido e aplicado em sala, a fim de aperfeiçoá-lo para a semana seguinte.

Como o projeto fora desenvolvido pelas professoras coordenadoras anos antes, havia um material pronto que precisava ser adaptado ou aperfeiçoado antes de ser utilizado pelos monitores em sala de aula. Assim, com o auxílio das coordenadoras, verificava-se o que manter das apostilas originais e o que alterar. Com a prática, a participação dos monitores tornou-se mais expressiva no que concerne ao material produzido.

A próxima etapa se referia à elaboração de atividades de pré- e de pós-leitura tanto para os textos quanto para as letras de música a serem exploradas nas aulas. Os monitores se dividiam para produzir e revisar cada atividade a fim de garantir a qualidade do conteúdo e se assegurar que o material estava coerente com as necessidades dos alunos.

Os materiais didáticos utilizados foram produzidos em equipe de modo que cada um pudesse participar da elaboração. Ao longo da semana, produziam-se apostilas, *slides* e, às vezes, atividades impressas para as aulas. Tudo era decidido durante as reuniões entre as professoras orientadoras e os monitores para a avaliação e planejamento do material didático que aconteciam primeiro durante a semana de forma remota e depois de forma presencial após cada aula.

Nas reuniões presenciais, eram planejadas as atividades das aulas, distribuídas as funções de cada um dos instrutores na produção e apresentado o possível conteúdo para a semana seguinte junto de uma versão prévia da apostila para que os envolvidos pudessem analisar tudo com a ajuda dos demais. Após a aula, durante a reunião presencial, os monitores relatavam às professoras coordenadoras como foi a aula em suas respectivas turmas, além disso, cada instrutor fazia sua avaliação do aproveitamento da apostila e das atividades realizadas e apontavam possíveis temas para as próximas aulas que surgiram durante a aula ou que algum monitor observou que os alunos estavam com dificuldades.

Tendo em vista que os aprendizes estavam adquirindo uma língua em condição de imersão, ou seja, residindo no país em que esta língua é falada, costumava-se aproveitar as dúvidas que surgiam no dia a dia dos aprendizes. A experiência de produzir o que se utilizaria é única e contribuiu muito não só para a formação profissional de cada instrutor envolvido no processo, mas também para o próprio aprendizado dos

alunos, pois tiveram um material pensado especificamente para suas dificuldades.

No segundo semestre do projeto, o material didático passou a ser produzido pelos monitores. A equipe percebeu a necessidade de atualização de temas, textos e complexidade linguística, para atender as demandas da turma de nível intermediário/avançado. Por essa razão, foi necessário produzir tudo do zero para essa turma. Essa nova produção foi um desafio para os monitores do projeto, que passaram a produzir um material novo para a turma com maior domínio do português e adaptar o material já existente para a nova turma de nível básico.

Além das dificuldades impostas pela produção, uma das professoras coordenadoras precisou se afastar por motivo de saúde. Essa nova situação exigiu que os monitores tomassem a frente da produção escolhendo temas diferentes dos já abordados, aprofundando conteúdos gramaticais já vistos e buscando respostas para as novas dúvidas que os alunos traziam.

Durante as primeiras semanas, foi preciso reavaliar a dificuldade das atividades. Na tentativa de desafiar os alunos, a complexidade das atividades foi muito elevada, mas graças as reuniões realizadas ao fim da aula com a professora coordenadora, o nível de complexidade foi ajustado corretamente sem subestimar ou superestimar os aprendizes de português como língua adicional. O retorno que eles davam aos monitores nesse semestre foi uma ferramenta fundamental para o planejamento das aulas.

Foi a primeira experiência dos monitores produzindo e aplicando o material didático por conta própria, as orientações das professoras coordenadoras

somadas ao retorno dos alunos contribuíram para a qualidade do material e para a formação dos monitores. As produções realizadas pelos monitores nesse período foram de grande importância para a formação desses profissionais que puderam, por tentativa e erro, aprender a não só adequar o material a utilizar, mas também a produzi-lo conforme a necessidade dos alunos e o propósito das aulas.

A ausência de material didático, que poderia ser um desafio, além de ser superada, tornou-se uma vantagem no ensino de português como língua adicional porque todo material didático que se utilizou durante o projeto foi muito bem aproveitado, pois quem os levava para a sala de aula eram as pessoas que o produziram. Além de cada um saber como fazer uso do material, sabia também como conduzir a aula aproveitando a participação dos alunos e explorando as produções levadas para a sala de aula. Por fim, devido aos ajustes feitos com base na recepção das turmas, o material didático do curso foi se aprimorando, o que causou uma boa aceitação pelos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta de ensinar português brasileiro como língua adicional para imigrantes de fala castelhana proporciona uma experiência de ensino da língua bem diferente. Percebe-se que essa é uma área do ensino de português ainda pouco divulgada, pois a grande dificuldade no desenvolvimento das aulas do projeto foi a ausência de material didático à disposição. Além disso,

percebe-se que há também um bom público interessado, ainda mais tendo em vista que o projeto ultrapassou o público-alvo originalmente pensado, alcançando também falantes de língua francesa.

A abordagem de ensino usada no curso foi muito importante para os resultados do projeto. Ensinar a língua pensando na interação não só entre os alunos e os monitores, mas também a interação dos alunos entre eles, por meio da língua que estava sendo aprendida, trouxe bons resultados, pois deixava o ambiente favorável para praticarem livremente e, ao mesmo tempo, esclarecer as possíveis dúvidas que surgissem com falantes nativos da língua e com os próprios colegas em todos os níveis da língua. Ao longo do projeto, foi possível perceber o avanço dos alunos e, dessa forma, verificar também o impacto positivo das aulas.

Apesar do Brasil ser um país que recebe muitos imigrantes, pouco se vê sobre o ensino da língua para esse público. Verificou-se por meio do projeto que é um público grande devido a realidade ser cada vez mais globalizada e, principalmente, pelo contexto geopolítico atual. Essa é uma área do ensino de português brasileiro que ainda há muito que explorar. Embora o projeto de ensino de PBLA tenha sido finalizado, pode-se reconhecer que além de atingir seu propósito, certamente serviu como base para novas pesquisas a serem realizadas pelas pessoas que o desenvolveram.

## REFERÊNCIAS

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233 – 267, 2021.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português como língua adicional - PBLA. In: SILVA, F. C.; VILARINHO, M. M. O (Org.). **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017. p. 19-49.

UNICEF Brasil. Crise migratória venezuelana no Brasil. UNICEF Brasil, n.d. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA E O PROJETO PBLA

Maristela Barbosa Silveira e Silva  
Aline Cristina Oliveira das Neves

## INTRODUÇÃO

As narrativas apresentadas acima representam cinco perspectivas de uma mesma experiência. No entanto, se as idealizadoras deste projeto de produtividade e coordenadoras do curso de ensino PBLA, Aline Neves e Maristela Silva, voltassem a roda do tempo para 2017, é provável que vislumbrassem mais relatos agregadores para esta história de professores. Os alunos da graduação, futuros professores, fizeram emergir sua voz e seu ponto de vista sobre o projeto PBLA em seus relatos. Quem, em algum momento se engajou num projeto como este, pode vivenciar o impacto que o ensino de nossa língua portuguesa causa em quem precisa dela para sobreviver em terras estrangeiras. Discutiu-se o caráter inovador deste projeto de inclusão social capaz de englobar ensino, pesquisa, extensão e humanidade (no sentido completo do termo). Deste modo, é importante ressaltar aqui tanto as conquistas quanto os reveses que um projeto assim abarca.

## PROPÓSITO INOVADOR E CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO-TEÓRICO

Desde o início, este projeto objetivou quebrar várias barreiras acadêmico-sociais. A cidade de Manaus recebia grande número de pessoas migrando principalmente do Haiti e da Venezuela. Compreendeu-se que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) precisaria fazer parte do acolhimento desses migrantes e a língua era mais uma forma significativa de acolhida.

Uma das ações inovadoras foi a conjunção dos conhecimentos pedagógicos de duas professoras – uma de português e outra de inglês. Isso estabelecido, considerou-se o ensino da língua da perspectiva de língua estrangeira (Brown; Lee, 2015). Assim surgiu o curso de extensão (Curso de Português para Estrangeiros), cuja proposta era ensinar português como língua estrangeira para imigrantes (Neves; Silva, 2017). Mais tarde, nos estudos acadêmicos iria sugerir o termo Língua Adicional e o curso seria tratado como PBLA.

Nas narrativas apresentadas acima, torna-se evidente que os instrutores (alunos-professores ou monitores) são capazes de construir novos conhecimentos em seus relatos de experiência e gerar suas próprias teorias sobre sua prática pedagógica. No decorrer do curso de PBLA (em todas as suas edições) tiveram, do mesmo modo, oportunidade de incorporar saberes linguístico-pedagógicos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

Como parte da experiência do projeto, os instrutores foram preparados para compreender o novo

ambiente da sala de aula. Tal preparatório explorou, por exemplo, a ideia de natureza da língua, as formas de aquisição e as abordagens tradicionais ou atualizadas aplicadas ao ensino de línguas (Harmer, 2001). Discutiu-se também o próprio conceito de língua estrangeira e suas variadas formas, terminologias, abrangências ou finalidades, conforme a literatura da área (Nunan, 1999; Brown; Richards, Rodgers, Ur, 1996). Além disso, desenvolveu-se um diálogo constante sobre o papel do professor, a autonomia do aluno e acerca da necessidade de construir um ambiente seguro que sustente uma aprendizagem eficaz (Brown, Lee, 2015).

## **UMA MISSÃO HUMANITÁRIA**

Concomitantemente, selecionamos alunos do Curso de Letras da UEA que aceitassem trabalhar no projeto de produtividade e extensão, ensinando o português como “outra língua”. Para tal, precisamos capacitar os futuros instrutores para visualizar a língua portuguesa como uma outra língua (ou língua estrangeira) e não como língua materna como são instruídos no curso de Letras. O caráter humanitário do projeto passou a tomar formas mais concretas. Na construção do programa de aulas, ainda foi possível utilizar metodologias humanísticas e comunicativas que visam inserir o aluno num contexto interativo e relevante.

Quando se aprende a trabalhar com questões de diversidade, migração forçada, acolhimento de pessoas vindas de outros países, percebe-se que a seleção da equipe é uma tarefa determinante do sucesso de um

projeto. Mais do que saber as regras da língua-alvo e as metodologias a serem aplicadas, o instrutor de alunos imigrantes precisa estar consciente das necessidades desses alunos. O projeto PBLA foi recompensado com uma equipe de excelência em todos os sentidos. Através dos relatos, os leitores entenderão o que se alega nestas linhas. Reitera-se aqui, a importância de o instrutor ter sempre consigo o coração e a mente abertos para conhecer a cultura estrangeira ou adicional que chega a sua sala de aula.

Em sua notável contribuição sobre inclusão, diversidade e pertencimento na sala de aula da língua estrangeira, Ben Goldstein (2025) convoca seu leitor a ser consciente quanto à diversidade que existe em sua sala de aula, para explorar o potencial de seus alunos e para que o aprendiz se sinta, de fato, parte do grupo (Goldstein, p. 6). A equipe do PBLA sente que essa missão foi tratada com muito cuidado e é certo que os alunos-instrutores levarão essa experiência e aprendizagem para outros trabalhos de forma eficaz.

## **TRANSIÇÃO E MUDANÇA**

Precisa-se compreender que a aprendizagem de uma língua é capaz de afetar não só o aprendiz, mas também todo o sistema criado em volta dele. Por um lado, cria-se um ciclo de aprendizagem único; por outro lado este ponto de partida será capaz de multiplicar seus propósitos. O conhecimento trocado entre toda a equipe do Projeto de Ensino de PBLA e os alunos imigrantes foi muito além da sala de aula ou da nossa língua

portuguesa. Os instrutores venceram suas próprias barreiras culturais e geracionais para compreender e trabalhar as resistências naturais dos alunos quanto às temáticas mais controversas. Os aprendizes precisaram aceitar a importância da prática no uso da nova língua e de seus diferentes sons para serem compreendido fora da sala de aula. As coordenadoras precisaram agir como mediadoras e orientadoras quanto a melhor forma de ensinar e ajudar a aprender. Espera-se que essas trocas, transições e interações entre todos, equipe e alunos, tenham deixado as marcas positivas de uma mudança de aprendizagem linguística e pessoal.

## REFERÊNCIAS

BROWN, H. D.; Lee, H. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. White Plains: Pearson, 2015.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. eds. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GOLDSTEIN, B. 30 Ideas on Inclusion in ELT. In: THORNBURY, S. (series editor). **Cambridge Handbooks for Language Teachers**. Cambridge University Press, 2025. (material promocional, 19 p.)

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

NEVES, A.; SILVA, M., Org. **Curso de Português para Estrangeiros**. Manaus, 2017

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning.**  
**Boston:** Heinle & Heinle, 1999.

UR, P. **A Course in Language Teaching:** practice and  
theory. New York: Cambridge University Press, 1996.

Em sua notável contribuição sobre inclusão, diversidade e pertencimento na sala de aula da língua estrangeira, Ben Goldstein (2025) convoca seu leitor a ser consciente quanto à diversidade que existe em sua sala de aula, para explorar o potencial de seus alunos e para que o aprendiz se sinta, de fato, parte do grupo (Goldstein, p. 6). A equipe do PBLA sente que essa missão foi tratada com muito cuidado e é certo que os alunos-instrutores levarão essa experiência e aprendizagem para outros trabalhos de forma eficaz.



PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL



ISBN 978-65-265-2245-5



9 786526 522455 >