Revista Iluminart

http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart

A importância da abordagem de temas culturais no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para hispânicos: relato de experiência de monitoria voluntária

The importance of addressing cultural themes in teaching Portuguese as an Additional Language (PAL) to Hispanics: an account of a volunteer tutoring experience.

Sofia M. Teixeira[1]

[1] Graduanda da Licenciatura em Letras - IFSP *Campus* Cubatão

RESUMO

O artigo a seguir relata a primeira experiência de monitoria de uma estudante de Letras e aborda seus principais aprendizados e observações neste processo de desenvolvimento acadêmico. Por meio do trabalho de monitoria voluntária realizado no período entre agosto e dezembro de 2025, foi observado o impacto que a abordagem de temas culturais no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) teve, em específico, para uma turma do módulo 2 do curso, composta majoritariamente por hispânicos residentes fora do Brasil. Como aporte teórico, considera-se a concepção de Comunidade Pedagógica (hooks, 2013) e a da Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), articuladas à perspectiva tridimensional do currículo proposta pelo Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 2020), que prioriza a dimensão sociocultural da língua. Conclui-se que os discentes hispânicos, ao serem imersos em um ambiente de aprendizagem no qual suas práticas linguísticas habituais são respeitadas e utilizadas como forma de impulsionar o aprendizado da língua-alvo, tendem a se engajar muito mais nas aulas.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica; Ensino de L2; Português do Brasil.

ABSTRACT

The following article reports on the first tutoring experience of a Literature student and addresses her main learnings and observations in this academic development process. Through the voluntary tutoring work carried out between August and December 2025, the impact that the approach to cultural themes in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA) had was observed, specifically for a class in module 2 of the course, composed mostly of Hispanics residing outside of Brazil. As a theoretical contribution, the concept of Pedagogical Community (hooks, 2013) and the Pedagogy of Autonomy (Freire, 1996) are considered, articulated with the three-dimensional perspective of the curriculum proposed by the Ministry of Foreign Affairs (Brazil, 2020), which prioritizes the sociocultural dimension of language. It can be concluded that Hispanic students, when immersed in a learning environment where their usual linguistic practices are respected and used to promote learning of the target language, tend to engage much more in classes.

Keywords: Academic Monitoring. L2 Teaching. Brazilian Portuguese.

1. Introdução

Tendo em vista que as línguas são construtos sociais, é inconcebível dissociá-las de questões sociais, culturais e políticas. Dessa forma, o ensino de língua, neste contexto,

o Português como Língua Adicional[2], implica uma perspectiva já traçada pelo Ministério das Relações Exteriores, a tridimensional (Brasil, 2020, p.35). Nela, são abordados os aspectos de recursos lexicogramaticais & fonético-fonológicos, os de gêneros discursivos e a dimensão sociocultural, esta que, conforme a Fig. 1, abaixo, ilustra, está na base da hierarquia dos componentes curriculares.



Figura 1: Hierarquia dos componentes curriculares. Fonte: Brasil (2020).

Nesse sentido, as aulas do curso on-line de Português como Língua Adicional do IFSP Campus São Paulo, aderido pela instituição em maio de 2021, estão alinhadas com esta proposta da figura, já que um de seus principais objetivos é contribuir para o desempenho acadêmico e profissional dos discentes por meio da comunicação em Português Brasileiro, considerando as diversas implicações culturais que a constituição dessa língua implica. Nas reuniões pedagógicas realizadas antes do início das aulas, esse objetivo foi muitas vezes ressaltado pelo coordenador do projeto, a fim de que permanecesse nítido à equipe de tutoria/monitoria o trabalho a ser desenvolvido.

Com o foco em auxiliar seus respectivos tutores na condução das aulas e oferecer suporte pedagógico aos discentes, a equipe de monitoria cumpre um papel protagonista nas aulas. Dessa maneira, o trabalho de monitoria do curso permite que os participantes envolvidos realizem trocas culturais muito valiosas tanto com o tutor quanto entre os discentes do curso. Dessa forma, os graduandos participantes do projeto são beneficiados, pois podem visualizar e, até mesmo, complementar os aprendizados do curso de licenciatura, na prática.

Antecipa-se que a experiência foi muito positiva e por grande parte dos participantes da turma monitorada em questão, módulo 2, residirem fora do território brasileiro e já terem completado anteriormente algum curso de Português (com comprovação obrigatória), o engajamento da turma apresentou-se bem ativo. Motivados por muitas curiosidades que fazem parte do processo de aprendizagem de um novo idioma, os estudantes "driblaram" as barreiras da aprendizagem em contexto virtual para acompanhar as aulas de maneira engajada.

2. Contextualização do relato de experiência

No período de agosto a dezembro de 2025, ocorreram as atividades do projeto, totalizando 15 semanas de aula, sendo elas realizadas às terças-feiras, das 19h às 21h,

[2] Entende-se PLA como ensino que pretende abranger não só a aquisição de um novo idioma, em acréscimo ao idioma nativo do falante, mas também de outras habilidades como "o autoconhecimento, interdisciplinaridade e a participação em novos contextos que envolvem a utilização de uma nova língua como comunicação em um contexto social e cultural" (Fontana, A. C., Camargo, B. D. S., & Nunes, M. I. L, 2022, p. 5).

horário que, posteriormente, foi alterado para iniciar às 19h30 e finalizar às 21h30, a pedido do tutor e em conformidade com o restante da turma, com exceção de algumas aulas que foram previamente transferidas para os sábados, devido a intercorrências (baixa frequência da turma devido a mudanças no tempo que atingiram principalmente a República Dominicana).

Visto que o PLA é um curso realizado à distância, a participação simultânea e em tempo real dos alunos, do monitor e tutor, com uma boa qualidade, é essencial. Entretanto, sabe-se que muitos dos participantes acessam às aulas somente via celular, logo foi necessário ter um olhar mais aguçado para as questões de acesso às aulas, como colocar zoom em textos pequenos do compartilhamento de tela e mesmo acompanhar a frequência de discentes que não podiam frequentar algumas aulas, por motivos maiores como a falta temporária de luz/internet. Dessa forma, por parte da monitoria, foi necessário realizar esse acompanhamento constante, via e-mail e WhatsApp.

Por meio de uma sequência didática, pré-estabelecida pela organização do curso, cada aula tinha seu conteúdo definido, bem como indicações de recursos didáticos a serem utilizados. Já o sistema de avaliação foi pautado por avaliações quanti-qualitativas, contínuas e participativas, objetivando o acompanhamento tanto dos progressos quanto das dificuldades do processo de aprendizagem da turma, contando com 2 avaliações, sendo a 1ª preparada pela coordenação do PLA, abordando os conteúdos do semestre, disponibilizada via e-mail e formulário on-line, e a 2ª uma avaliação contemplando habilidades de produção oral e escrita (organizadas pela tutoria/monitoria).

Em contraposição ao módulo 1, o segundo módulo do curso PLA, após um momento de apresentação da turma, já se iniciou com temas menos voltados a aspectos gramaticais da língua, neste caso, Pronúncia, entonação e diferenças de pronúncias, a partir desse conteúdo, aborda-se: Acentuação e notações léxicas, Provérbios brasileiros, Música brasileira, Português do Brasil e diferenças linguísticas entre outras nações, Sintaxe das relações – concordância nominal, Sintaxe das relações – concordância verbal, Uso de preposições, Literatura do Brasil e Variação linguística situacional.

Foi notável que nesta ordem, houve um equilíbrio de componentes curriculares, a fim de que mesmo que o intuito do curso seja principalmente a comunicação oral, outros aspectos, como os gramaticais, não sejam negligenciados, já que juntos compõem o sistema linguístico. Cada tema pôde ser abordado durante as 2h de aula semanais, as quais foram preenchidas por meio de uma exposição dialogada, guiada pelo material do curso e outros materiais complementares como músicas e jogos. Ademais, durante a exposição foram feitas atividades práticas garantindo que todos participassem praticando a oralidade. Em 2 horas, a abordagem dos conteúdos foi mais resumida, visando traçar panoramas sobre o tema e sanar as principais curiosidades dos discentes, entretanto, em um ciclo de palestras que foram realizadas durante o semestre do curso por uma equipe diversa de docentes, os estudantes puderam se debruçar sobre temas específicos da cultura do Brasil, tópicos os quais eles demonstraram muito interesse durante as aulas.

Falando somente em português no decorrer da exposição do conteúdo, o tutor manteve um ritmo não muito rápido para que os discentes acompanhassem, e de instantes em instantes, fez pausas para responder a possíveis dúvidas e perguntas sobre o entendimento dos estudantes, nestes momentos, a análise contrastiva e a interlíngua tomaram espaço para que o ensino fosse ponte e não imposição. Nela, o estímulo não foi para que os estudantes em condição de migração passassem a utilizar somente práticas linguísticas na língua-alvo e progressivamente abandonar suas práticas linguísticas nativas para se adaptarem ao país que os recebe, mas sim para que seus idiomas nativos

se tornassem potencial para aprender um outro, sem terem suas próprias culturas desvalorizadas. Afinal, foi notável que os estudantes realmente manifestaram interesse pela aprendizagem do Português do Brasil como "uma maneira a mais de acesso e não como uma troca de status sociolinguístico" (Valadares, 2020, p. 399).

3. Base teórico-conceitual

Considerando que ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção, e que nesse processo deve haver respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996), no contexto de PLA para hispânicos, isso se traduziu no reconhecimento da bagagem cultural e linguística (o espanhol) como um ponto de partida para um diálogo diverso, e não como um obstáculo. Dessa forma, muitas vezes, nos momentos em que os estudantes apresentaram dúvidas pontuais sobre tradução de palavras, o ensino com base na análise contrastiva[3] se fez presente. Nesse ponto, a análise contrastiva apresentou-se como um grande potencial para as aulas, já que a partir da consideração da língua nativa dos estudantes, foi possível mostrar contrastes em comparação com o Português e assim fazer com que percebessem e identificassem as diferenças em aspectos como a tonicidade e ritmo das palavras em cada idioma (Valadares, 2020). Mesmo apresentando dificuldades na pronúncia, esta proposta de ensino, que não considerou somente a língua-alvo da aprendizagem, permitiu que os discentes se sentissem mais confortáveis para tirar dúvidas, considerando que assim como eles, a equipe de tutoria e de monitoria também são aprendizes da língua nativa deles.

Ademais, com a ideia da sala de aula como um espaço de liberdade (hooks, 2013) e que tratar sobre língua, inerentemente, esbarra em muitos tópicos culturais, foi evidente que a discussão de realidades sociais, isto é, temas que toquem na identidade dos discentes, aconteceram em algumas aulas durante o semestre, principalmente em se tratando de questões de preconceito linguístico (Bagno, 1999) já existentes no Brasil e nuances da xenofobia no país. Essa temática foi suscitada principalmente nas aulas de aspectos gramaticais como a de concordância verbal. Diante das várias normas que regem este conteúdo foi evidenciado que existem as variações regionais, históricas, sociais e situacionais; dessa forma, mesmo pessoas nativas no idioma apresentam formas diversas de falar, o que é algo natural em decorrência das diferentes influências multilíngues que os idiomas têm estruturalmente pois, a língua é viva; os discentes fizeram contribuições e engajaram com o tema, visto que habitam em países latino-americanos, logo partilham de muitas similaridades de formação histórica como país colonizado. Neste sentido, o material educativo "Línguas Africanas que Fazem o Brasil", de 2024, organizado pelo Museu da Língua Portuguesa, foi um recurso útil mostrado aos alunos, que em grande maioria apresentaram interesse em conhecer mais sobre essa particularidade do Português Brasileiro.

Para algumas concepções de ensino mais tradicionais, a recepção com este tipo de abordagem não é bem-vista e considerada como um "desvio" do conteúdo da aula, entretanto, ainda mais para o contexto e intencionalidade do curso, ensino de Português do Brasil voltado para as interações reais da língua, a proposta é adequada e suscita novos

[3] Mecanismo de aprendizagem ao qual todo estudante de línguas recorre sobretudo nos estágios iniciais do processo, principalmente em línguas próximas tais como o espanhol e o português. Consiste na transferência de estruturas da Língua Materna do aprendiz para a língua-alvo como meio de aprendê-la (Alves, 2011, p. 89).

aprendizados, como a etimologia das palavras, contexto histórico da língua, entre outros tópicos.

Percebe-se que a fundamentação deste relato se ancora na indissociabilidade entre língua e cultura no ensino de língua, e sobretudo de PLA, no qual o público-alvo é muitas vezes condicionado a enfrentar diversas barreiras, sendo migrantes, como a neutralização de suas identidades, a dificuldade em se comunicar, além da xenofobia de modo geral. Notou-se que a abordagem desses assuntos com os estudantes foi relevante e interessante, uma vez que foi possível discutir a existência de uma tensão inerente entre o acolhimento e o exercício do poder influenciado pela colonização, neste caso manifestado na aparência de que o Brasil é um país muito acolhedor com os migrantes, mas que mesmo assim é um espaço que pode impor muitas condições para que a pessoa migrante seja aceita no convívio em sociedade (Teixeira, 2024). Tendo o entendimento dessas relações, os estudantes podem ampliar o olhar para situações que podem parecer inofensivas, mas que são de cunho xenófobo, como a exigência de uma pronúncia idealizada. Neste caso, foi apontado a eles que como primeiro plano o pilar da comunicação deve ser o fazer-se entender sem ter a preocupação excessiva de "falar errado".

Neste contexto, comprovou-se que ter um espaço acolhedor nas aulas para poder tratar de tópicos que vão além dos campos lexicogramaticais e fonéticos e fonológicos foi essencial, afinal pôde auxiliar muito os estudantes em dúvidas como a possível recepção que eles terão se vierem ao Brasil e como agir diante de situações que podem ser violentas a eles, como o preconceito linguístico por exemplo. Na análise a seguir priorizaram-se dois aspectos centrais: a interdependência linguístico-cultural e as dinâmicas de interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

4. Análise da experiência

A princípio, antes do início dos dias letivos do curso, foi realizada uma reunião para apresentação do projeto para todos novos participantes das equipes de monitoria e tutoria, nele foram ressaltados os principais objetivos do projeto e como costuma ser seu funcionamento. Depois desse momento, as duplas de tutores e monitores buscaram entrar em contato, visto que a maioria não se conhecia, logo, via WhatsApp ocorreu essa comunicação inicial e durante as aulas foi possível evitar ruídos na forma de mediar as aulas, dividindo a cada pessoa da dupla funções diferentes que se complementam; nas quais o tutor conduzia as principais atividades durante a aula e o monitor fazia o controle de frequência e mediava as interações durante a aula.

Na primeira semana de aula, com o primeiro contato com os alunos do grupo, foi obtido um panorama geral do perfil da turma: pessoas empenhadas a aprender um novo idioma, por diversas motivações que se voltam principalmente ao desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Em se tratando de pessoas de diversas nacionalidades, foi interessante perceber que o mito monolíngue (Bruin & Oliveira, 2025) pôde ser rompido com a própria vivência dos estudantes, afinal falam espanhol, mas cada um com sua particularidade característica de seus países. Ainda dentro dessa temática, na aula da semana 5, o tema das influências africanas no português brasileiro foi abordado, o que gerou muito interesse na turma que em outras aulas já tinham apontado a curiosidade de conhecer sobre essa influência, bem como a indígena, já que em seus países há também essa ocorrência, devido ao histórico colonial dos países latino-americanos.

Com o avanço do nível introdutório para o módulo 2 puderam ser abordados com mais consistência temas como a diversidade linguística, a diferença entre o português de Portugal e o do Brasil, música/comida brasileira, entre outros que os próprios estudantes

despertaram interesse prévio de conhecer. Logo, foi notável que as aulas posteriores às palestras que foram ofertadas pela organização do curso, de temáticas como a geografia e gastronomia do Brasil e a proximidade do idioma espanhol com o português, permitiram a introdução da aula ser mais engajada, pois os alunos trouxeram tópicos e dúvidas que o tutor conseguiu ligar ao tema da aula. Tal evidência indica que seguir um caminho em que há uma união da gramática à dimensão sociocultural da língua é uma opção para gerar um interesse mais expressivo aos alunos, principalmente neste contexto de ensino de língua adicional em plataformas digitais.

Em seguida, a partir da segunda semana, os aspectos fonológicos do Português Brasileiro começaram a ser focados durante as aulas. O primeiro conteúdo foi Pronúncia, entonação e diferenças de pronúncias, nela, foi exposto e discutido, introdutoriamente, sobre o aparelho fonatório e suas especificidades na articulação dos vocábulos, além das questões de tonicidade que influenciam na expressão de emoções e intenções em diferentes contextos cotidianos, como lojas e mercados. Em seguida, a temática abordada foi "Acentuação e Notações Léxicas", foi introduzido o funcionamento dos acentos (agudo e circunflexo), momento em que os estudantes sentem certa dificuldade para compreender o acento circunflexo que não existe no espanhol. Entretanto, mostrando a importância dele para o entendimento e diferenciação de palavras como "vovó" e "vovô", fica entendido que é um elemento relevante para a língua, assim como outras notações léxicas apresentadas: sinais acessórios como a cedilha, o til e o hífen.

Após este momento mais introdutório e norteador sobre a oralidade da língua em questão, no qual os estudantes trabalharam a fala, escrita e escuta, por meio das interações durante a aula e atividades extraclasse as quais o gabarito foi enviado pelo WhatsApp, houve mais uma aula revisando o conteúdo e introduzindo o próximo conteúdo (Cultura Brasileira e Provérbios) a qual foi conduzida pela monitoria, por solicitação do tutor. Nesta aula foi realizada uma atividade da apostila que consistia na identificação da tonicidade e acentuação de determinadas palavras, a partir da análise da origem de algumas palavras, um dos discentes perguntou sobre a presença de palavras de origem africana e indígena no português brasileiro. Em resposta a essa dúvida, foram apresentadas algumas palavras presentes no material educativo "Línguas Africanas que Fazem o Brasil" que foi apresentado a eles e também divulgado em formato PDF pelo WhatsApp, visto que um aluno encontrou o material disponível no site do Museu da Língua Portuguesa. Assim, os alunos conheceram palavras como "caçula" e "fofoca", além da presença das línguas africanas na formação do Português Brasileiro. Ademais, na conclusão da aula foi realizada uma breve introdução sobre provérbios brasileiros, tema que ativou o pertencimento cultural dos discentes e explorou a sabedoria popular. Por fim, foi feito um sorteio (por meio de uma roleta virtual) de provérbios e expressões idiomáticas, como "Acabar tudo em pizza", "Chá de cadeira", "Não é flor que cheire", para cada discente, presente na lista da videochamada do Meet, pesquisar e discorrer na aula seguinte.

Com o intuito de considerar a bagagem cultural dos estudantes, esta aula permitiu que o estudante hispânico encontrasse equivalências culturais em sua própria língua (espanhol) e refletisse sobre saberes outros, o que manteve a escuta de suas vozes ativa. Ademais, o uso do sorteio dinamizou e facilitou a interação no processo de aprendizagem de uma língua adicional, para que não houvesse muito constrangimento e que todos percebessem que o processo de aprendizagem acontece em conjunto; no sorteio a monitora também se incluiu para discorrer sobre um provérbio. Assim, os estudantes puderam reconhecer-se como participantes essenciais em sua própria construção de

conhecimento. Isso refletiu diretamente a Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) e a construção de uma Comunidade Pedagógica (hooks, 2013), pois os discentes precisaram realizar uma "investigação", que a tradução literal não bastou, foi preciso e exigiu que eles investigassem além: o sentido e o contexto de uso daquela expressão na cultura brasileira.

As instruções para esta investigação e partilha dessa pesquisa não foram muito estritas, entretanto, os discentes apresentaram de maneira bem-organizada, grande parte trouxe a definição do provérbio, sua origem e o provérbio em uso em diferentes contextos, ouvi-los comprovou o empenho, a curiosidade que possuem, bem como o avanço na língua. Depois das apresentações, o tutor seguiu com a aula, expondo mais sobre os provérbios, ditos e expressões populares da cultura brasileira, após esse momento, o tema abordado foi sobre a música brasileira, o qual o tutor apresentou um panorama da diversidade musical do país, destacando grandes ícones como Heitor Villa-Lobos, Chiquinha Gonzaga, Heitor dos Prazeres e Dona Ivone Lara, além de ritmos regionais como o frevo e o samba; ao falar de cada artista e sua influência no cenário cultural que participou, uma música foi apresentada, a fim de permitir que a diversidade nos ritmos fosse notada pelos discentes.

Excepcionalmente, no dia da próxima aula, houve uma palestra no mesmo horário, logo as atividades planejadas foram remanejadas para a outra semana, entretanto a participação na palestra de tema “Gastronomia e as regiões brasileiras” foi expressiva, reverberando em comentários na aula seguinte de conteúdo “Português Brasileiro e Diferenças para outras Nações”. A fim de analisar as diferenças linguísticas (vocabulário, pronúncia e sintaxe) entre o Português do Brasil e o de outras nações lusófonas, como Portugal, Angola e Moçambique, diversas palavras vindas de outras línguas foram apresentadas, como conclusão da aula, foi realizado outro sorteio para que os discentes pesquisassem sobre o significados de alguns regionalismos de Moçambique, Angola e Brasil[4]. No dia das apresentações, muitos deles comunicaram fortes chuvas em regiões da República Dominicana, então em acordo com o tutor, optamos por adiar a aula para outro dia, que foi sábado.

Nesta reposição de aula, os estudantes apresentaram suas pesquisas e a partir daí houve conversa sobre a existência de expressões semelhantes no espanhol. Em seguida, o conteúdo a seguir foi o de Concordância Nominal e Verbal. Abordando as principais regras sobre essas duas temáticas, com base na apostila que possui uma abordagem bem direta e sucinta, o tutor conduziu a aula, pedindo que os estudantes sempre se manifestassem conforme as dúvidas fossem surgindo. Além disso, também pediu a interação deles muitas vezes, para que praticassem a pronúncia.

Os discentes apresentaram dúvidas que foram dialogadas, e na aula seguinte houve um momento para reforçar esse conteúdo apenas com a monitoria. Por meio de exercícios da apostila que foram passados para um formulário, os estudantes puderam praticar sobre as questões gramaticais de forma reflexiva considerando os possíveis contextos das orações analisadas e as diferentes classes gramaticais, como o uso da palavra “meio”. Seguindo adiante, o conteúdo de preposições foi abordado, também em uma aula de sábado, devido a solicitação dos discentes para que a aula de sexta-feira fosse remanejada. Logo, o funcionamento das preposições, suas combinações e contrações foram destacados junto com os usos coloquiais e típicos do Brasil que muitas vezes divergem da norma

[4] Atividade inspirada no conteúdo presente no material do curso, baseado na matéria “Quais as diferenças entre o português do Brasil, Moçambique e Angola?” Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-as-diferencas-entre-o-portugues-do-brasil-mocambique-e-angola/. Acesso em: 23/05/2026.

culta em verbos de movimento (como "chegar em" em vez de "chegar a"), o que amenizou a preocupação em seguir a norma culta estritamente em todos os contextos.

Já, na aula sobre Literatura, o objetivo foi apresentar um panorama histórico da literatura do Brasil, passando pelos principais movimentos literários até chegar às tendências contemporâneas: Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo. Neste dia a aula foi conduzida pela monitoria mais uma vez. De início, foi questionado sobre o entendimento dos estudantes sobre Literatura, nesta abertura para discussão, muitos deles falaram sobre os gêneros de livro que costumam ler, no cotidiano, e muitos deles para fins acadêmicos, já que estão em programas de Mestrado, ou mesmo em graduação. A partir dessa contextualização, foi apresentada para eles uma frase do crítico literário brasileiro Antonio Candido, em que fala sobre a Literatura como um processo de criação artística. Em conjunto com as características literárias de cada movimento literário, foram mostradas outras manifestações artísticas, como monumentos e a arquitetura.

Na aula seguinte o tutor retomou, de maneira geral, o tema sobre Literatura Brasileira e prosseguiu com o penúltimo conteúdo a ser trabalhado, Variação Situacional. Visto que já havíamos conversado sobre a abordagem foi mais breve, para tirar dúvidas e fixar o conteúdo.

Por fim, a última aula deu continuidade à uma das primeiras aulas que foi sobre Pronúncia e Entonação, aprofundando o estudo das vogais no Português do Brasil, analisando as variações de pronúncia em posições tônicas, átonas e pretônicas, além de fenômenos como a ditongos, tritongos e hiatos. Antes de atingir o horário final da aula, os discentes tiveram um momento para refletir, junto com o tutor e a monitora, sobre todo o processo de ensino-aprendizagem que viveram durante o semestre; os relatos foram muitos bons e principalmente de agradecimento à organização do projeto e à disponibilidade de todos os voluntários que permitiram com que mais um semestre do curso pudesse suceder. Ademais, a equipe de tutoria/monitoria agradeceu e ressaltou a importância da participação dos alunos para o sucesso do projeto, logo, foi repassado o comunicado da coordenadoria do curso para que eles realizassem a prova final para fins burocráticos da garantia do certificado de conclusão do módulo 1 e também, foram motivados a prosseguirem no curso com os módulos seguintes.

5. Considerações finais

A partir da monitoria realizada, foi verificado que a abordagem de temas culturais no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para hispânicos é fundamental para promover um aprendizado mais significativo e com potencial crítico. Por conseguinte, o percurso realizado neste módulo demonstrou que este mesmo ensino atingiu sua plenitude quando se constituiu como uma Comunidade Pedagógica (hooks, 2013). Para atingir esta conclusão foi necessário considerar que, em um contexto de ensino à distância, ferramentas interativas e tecnológicas fossem exploradas para romper o isolamento e transformar a turma em uma rede de apoio e aprendizado mútuo, um ambiente o qual cada um pudesse ter seu momento para falar e ser ouvido.

Em suma, concluiu-se que aprender o Português do Brasil foi além de dominar a acentuação ou a gramática normativa, pois foi um processo que englobou dentre muitas questões, sobretudo o entendimento do contexto social e cultural do país. Assim, ao compreender as diferenças entre o Brasil e outras nações lusófonas, ao saber adequar o registro linguístico à situação (formal ou informal), ou conhecer sobre a pluralidade de pronúncias e sotaques interna do país (estudo de fonética e entonação), por exemplo, o

aluno tornou-se sujeito capaz de interagir autonomamente, tendo a língua como uma prática de liberdade. O curso utilizou a diversidade cultural brasileira como uma ferramenta para que os discentes desenvolvessem suas próprias vozes e autonomia, por meio do conhecimento, transformando a sala de aula em um espaço dialógico. Reconhecer essa diversidade foi um ato ético que protegeu a pessoa migrante da "invasão cultural", incentivando-a a não neutralizar suas subjetividades e nem a do outro, em virtude das relações de hos(ti)pitalidade[5] que puderam se estabelecer neste encontro de diferentes culturas.

Portanto, essa proposta pedagógica cumpriu o papel de acolher o estudante como um ser humano integral, cuja cultura e história são pilares essenciais para o seu processo de aprendizagem de uma língua adicional, além de fomentar a discussão sobre as lacunas e potencialidades do ensino de PLA para hispânicos.

Referências

ALVES, C. F. A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 89-98, jul. 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília: Funag, 2020. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/categoria/cat/58. Acesso em: 08 abr. 2026.

BUIN, E.; OLIVEIRA, G. M. de. Do monolinguismo ao multilinguismo de acolhimento. **Gragoatá**, Niterói, v. 30, n. 66, e63952, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63952.pt. Acesso em: 07 jul. 2026.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida para falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2000.

FONTANA, A. C.; CAMARGO, B. D. S.; NUNES, M. I. L. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 2, n. 1, p. 2-10, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298. Acesso em: 07 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Línguas africanas que fazem o Brasil**: caderno educativo. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2024. 41 p. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2024/12/EDUCATIVO_LINGUAS_AFRICANAS.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

TEIXEIRA, Sofia; SÁ, Rubens Lacerda. Migrantes haitianos, hospitalidade e cartografias afetivas. In: SEMINÁRIO DISCENTE, 3.; SEMINÁRIO DOCENTE, 4., 2024, Guarulhos. **Caderno de resumos**. Guarulhos: UNIFESP, 2024. v. 1, p. 59.

VALADARES, Flavio Biasutti. Português do Brasil para hispânicos: percurso de ensino e relato de experiência. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 398-413, 2020. e-ISSN 1982-291X. ISSN 2317-3475. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em: 21 abr. 2026.

[5] Noção introduzida por Derrida (2000), que exemplifica essa recepção paradoxal, onde o migrante é ao mesmo tempo acolhido e mantido como estrangeiro.