

Revista Brasileira de Letras, Linguística e Artes

ISSN 3085-816X

vol. 2, n. 1, 2026

... ARTIGO 3

Data de Aceite: 16/01/2026

A DIDÁTICA DIFERENCIADA COMO DIMENSÃO ESTRUTURANTE DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DIVERSIDADE REGIONAL E RIQUEZA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Andreia Cristina Scapin



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Considerações iniciais: diversidade terminológica e contextos sociolinguísticos no ensino de português brasileiro

Os processos de aprendizagem, os objetivos comunicativos e condições de uso da língua diferem substancialmente no ensino de português brasileiro como língua estrangeira (PLE) em relação ao ensino do português brasileiro como língua materna, razão pela qual não é possível ao docente transpor automaticamente as mesmas práticas didáticas de um para o outro.

O ensino de PLE constitui uma área específica de investigação e prática pedagógica que se insere no campo da Linguística Aplicada, exigindo formação teórica, metodológica e reflexiva próprias. Essa distinção se fundamenta no fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá em condições cognitivas, sociais e afetivas totalmente distintas daquelas que caracterizam a aquisição da língua materna, a qual se desenvolve de forma natural, gradual e, em grande medida, inconsciente no interior da comunidade linguística.¹

Faz-se necessário esclarecer que a consolidação e a expansão do setor de português como língua estrangeira vieram acompanhadas da proliferação de diferentes terminologias utilizadas para designar o ensino do português a falantes não nativos, o que pode gerar falta de clareza e imprecisão sobretudo entre aqueles que não atuam diretamente na área. Entre as denominações mais recorrentes, destacam-se: português como língua segunda (PL2), português como lín-

gua estrangeira (PLE), português para falantes de outras línguas (PFOL), português como língua não materna (PNAMAT), português como língua de herança (PLH) e português como língua de acolhimento (PLA). Essas diferentes nomenclaturas distinguem os contextos sociolinguísticos de ensino-aprendizagem, marcados por diversos perfis de aprendizes, objetivos comunicativos e condições de uso da língua.

A título exemplificativo, o conceito de língua segunda (PL2) costuma ser empregado para situações em que o aprendiz se encontra no país em que a língua-alvo é a própria língua socialmente dominante, tendo a possibilidade de aprendê-la de forma autêntica em contato direto com seus falantes, em seu uso cotidiano, ou seja, com uso social imediato. Já a expressão língua estrangeira (PLE) se refere a contextos em que o idioma é aprendido fora do ambiente em que é usado cotidianamente, por exemplo, em um país diferente daquele em que é socialmente adotada, como no caso de estudantes italianos, ou de outra nacionalidade, que realizam um curso de português na Itália.

Por sua vez, designações mais amplas como PFOL, PLA e PNAMAT permitem incluir realidades complexas, como o ensino de português a falantes de Libras ou a populações indígenas brasileiras, cuja língua materna não é o português. Segundo Andrade, tais terminologias permitem “uma abordagem mais inclusiva, capaz de contemplar múltiplos cenários linguísticos e identitários”.² Outro campo que vem ganhando relevância é o português como língua de herança (PLH), definido como o processo de transmissão do português e

1. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.16.

2. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.16.

de referências culturais brasileiras a filhos de brasileiros que vivem fora do país.³

Por fim, existe também o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) que se refere ao ensino da língua em contextos migratórios, voltado a migrantes e refugiados que passam a viver no País. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua não se limita ao desenvolvimento de competências linguísticas formais, mas está diretamente associada à inserção social, ao acesso a serviços públicos, ao exercício da cidadania e à construção de pertencimento no país de acolhimento. Como destacam Grosso e Tavares (2018), trata-se de uma abordagem pedagógica sensível às trajetórias de vida dos aprendizes, às situações de vulnerabilidade e às necessidades comunicativas imediatas, exigindo do professor práticas didáticas que articulem língua, cultura e direitos sociais.⁴

Desafios didático-metodológicos no ensino de português como língua estrangeira

Entre as aptidões fundamentais do professor de PLE se destacam a didática e a metodologia próprias do ensino de línguas estrangeiras, o que implica compreender que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá de modo substancialmente distinto da aquisição da língua materna. Segundo Almeida Filho, os processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira exigem princípios metodológicos específicos, uma vez que os aprendizes não compartilham, necessariamente, a mesma base linguística

3. FLORES, Cristina. *Português língua de herança: conceitos e contextos*. Lisboa: Lidel, 2015.

4. GROSSO, Maria José; TAVARES, Clara. *Português língua de acolhimento: contextos, práticas e desafios*. Lisboa: Lidel, 2018.

e cultural do professor, tornando-se, portanto, imprescindível que o docente ofereça meios para que o aprendiz consiga perceber as nuances semânticas, pragmáticas e culturais da língua em uso.⁵

Esse contexto específico de ensino-aprendizagem impõe ao professor um trabalho particularmente exigente no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos e à adoção de metodologias diferenciadas em sala de aula, capazes de responder a essas necessidades e desafios próprios do ensino de PLE. Observa-se que, em muitos materiais didáticos, embora haja a intenção declarada de promover o uso da língua para fins comunicativos, tal objetivo nem sempre se concretiza na prática. A maioria dos exercícios propostos nesses manuais tende a privilegiar aspectos gramaticais ou a criar situações comunicativas artificiais, utilizadas apenas como pretexto para a introdução de determinadas estruturas linguísticas previamente selecionadas.

Para alcançar o desenvolvimento efetivo da competência comunicativa – objetivo amplamente almejado no ensino de línguas – cabe ao professor selecionar *inputs* relevantes e discursos autênticos, bem como desenvolver, em sala de aula, atividades que valorizem e promovam a comunicação e a expressão oral. Nesse sentido, as atividades especificamente direcionadas à compreensão do discurso oral deveriam ocupar uma parte mais significativa da aula (ou do conjunto de aulas de um curso). Contudo, ao analisarmos a maioria dos livros didáticos de PLE disponíveis no mercado, constatamos que as atividades que priorizam a competência oral de forma contextualizada ainda são minoritárias.

5. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.81.

É por essa razão que se faz necessário utilizar o livro didático como uma espécie de “alicerce” da prática pedagógica, complementando-o continuamente com a elaboração de materiais didáticos pontuais, destinados a suprir lacunas e a enriquecer o trabalho docente. Tal complementação pode ocorrer por meio do uso de vídeos, trechos de novelas, propagandas, textos autênticos e outros gêneros discursivos que possibilitem maior contato do aprendiz com a língua em uso real e com seus aspectos socioculturais.

Essa especificidade se torna particularmente evidente em contextos que envolvem aprendizes de português como língua de herança. Em ambientes de ensino fora do Brasil, tal como ocorre frequentemente na Itália, é comum encontrar alunos filhos de brasileiros que apresentam elevada fluência oral em português, inclusive sem marcas fonético-fonológicas perceptíveis, ou seja, falam como se fossem brasileiros nascidos no Brasil, mas demonstram grande dificuldade na leitura e, sobretudo, na produção escrita.

Tal perfil decorre do fato de que o contato com a língua se dá na maior parte das vezes em contextos familiares e informais, nos quais a oralidade é privilegiada em detrimento do desenvolvimento do letramento. Como esclarece Flores, falantes de língua de herança tendem a desenvolver competências orais robustas, ao passo que a escrita permanece limitada ou incipiente, por falta de escolarização formal na língua.⁶

Esse contexto específico de ensino-aprendizagem exige um trabalho pedagógico aprofundado no que se refere à elaboração de materiais didáticos e à adoção de metodologias diferenciadas capazes de responder a necessidades tão peculiares. Em muitos

casos, apesar da fluência oral avançada, esses alunos precisam ser inseridos em níveis iniciais devido à ausência de conhecimentos básicos de escrita, o que pode gerar desmotivação e sentimento de inadequação. Diante disso, torna-se fundamental valorizar as competências já adquiridas, integrando esses alunos em atividades que lhes permitam atuar como mediadores da oralidade junto a colegas menos proficientes, ao mesmo tempo em que desenvolvem progressivamente a escrita em sua fase inicial. Tal abordagem encontra respaldo em propostas de ensino que defendem a aprendizagem como prática social e interacional.⁷

Logo, mostra-se metodologicamente produtiva a adoção de práticas de scaffolding entre pares (peer scaffolding) e de aprendizagem colaborativa. Nessas abordagens, o aluno oralmente fluente oferece suporte linguístico temporário aos colegas menos proficientes, ao mesmo tempo em que desenvolve progressivamente a competência escrita por meio de atividades de retextualização, que estabelecem pontes entre oralidade e escrita, e de propostas fundamentadas no ensino baseado em tarefas (Task-Based Language Teaching) com objetivos reais, como planejar uma viagem, criar um menu, escrever um e-mail pedindo informações, entre outros. Tais estratégias permitem valorizar as competências já adquiridas pelos falantes de língua de herança, reduzir possíveis sentimentos de desmotivação e promover um processo de aprendizagem mais equilibrado e inclusivo, no qual a heterogeneidade da sala de aula se transforma em recurso pedagógico.

No ensino de PLE, a competência oral assume papel central, pois é por meio

6. FLORES, Cristina. *Português língua de herança: conceitos e contextos*. Lisboa: Lidel, 2015.

7. VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

dela que o aprendiz passa a interagir socialmente em contextos reais de uso da língua. No entanto, a produção oral pressupõe, em um primeiro momento, o desenvolvimento da compreensão auditiva, uma atividade cognitivamente complexa, especialmente em língua estrangeira, visto que envolve o processamento da fala em tempo real, com diferentes velocidades, registros e interlocutores. Por isso, torna-se fundamental expor o aprendiz a materiais autênticos que reflitam a língua em uso efetivo, contemplando diferentes registros, variedades linguísticas, faixas etárias e contextos sociais. Ensina Almeida Filho: “aprender uma língua estrangeira implica aprender a usá-la para agir socialmente, e não apenas dominar estruturas formais”.⁸

Essa perspectiva está diretamente relacionada ao conceito de competência comunicativa, formulado inicialmente por Hymes, para quem saber uma língua não significa apenas conhecer suas regras gramaticais, mas saber quando, como e para quê utilizá-la adequadamente em diferentes contextos socioculturais. Logo, o ensino de PLE orientado para a comunicação deve favorecer situações em que o aprendiz mobilize esses diferentes componentes de forma integrada.⁹

Nesse sentido, a Linguística Aplicada valoriza o uso de tarefas comunicativas, definidas por Ellis como atividades em que a língua é usada primordialmente para alcançar um objetivo comunicativo, e não para praticar uma estrutura linguística isolada. Exemplos de tarefas incluem assistir a

um vídeo e expressar uma opinião, escrever uma carta solicitando informações ou participar de uma simulação de entrevista de emprego.¹⁰

Essa concepção se amplia quando se reconhece que língua e cultura são indissociáveis. Em uma aula de PLE, é necessário proporcionar ao aluno contato com os diversos “portugueses” existentes, algo que o falante nativo vivencia cotidianamente fora do ambiente escolar. Isso implica explorar diferentes registros, gêneros discursivos, graus de formalidade e variedades regionais, considerando fatores como interlocutor, contexto, intenção comunicativa e grau de escolarização.

Tudo isso deve ser transmitido ao aluno no ensino de PLE dentro da sala de aula, o que torna particularmente rico e complexo o conteúdo do português brasileiro. Dessa forma, ao ensinar uma língua estrangeira, diversas competências devem ser mobilizadas – linguísticas, discursivas, pragmáticas e socioculturais –, sendo necessário tê-las em mente e explorá-las, na medida do possível, durante a prática docente. Tal tarefa, contudo, nem sempre é simples, pois exige do professor criatividade e constantes adaptações nos materiais didáticos utilizados, a fim de contemplar as múltiplas variedades e contextos de uso da língua.

Essa diversidade se manifesta de maneira especialmente significativa na modalidade escrita, uma vez que escrever não se limita ao domínio de regras gramaticais, mas envolve a capacidade de adequar o texto ao gênero discursivo, ao interlocutor, à finalidade comunicativa e ao contexto sociocultural. Nesse sentido, a escrita deve ser compreendida como prática social situada,

10. ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

8. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.36.

9. HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293.

na qual o aprendiz precisa fazer escolhas linguísticas e discursivas coerentes com a situação de comunicação em que está inserido.

É justamente essa concepção de escrita que orienta as atividades propostas no manual *Aprendendo o português brasileiro*, no qual o aprendiz é sistematicamente levado a produzir textos pertencentes a gêneros socialmente reconhecíveis e recorrentes no uso real da língua, como e-mails formais e informais, cartas dirigidas a autoridades, currículos vitae, cartazes informativos, artigos de opinião e mensagens para redes sociais. Ao propor tais tarefas, o manual não apenas trabalha a escrita como produto final, mas enfatiza o seu caráter funcional e comunicativo, exigindo do aluno a adequação do registro, do léxico e da organização discursiva conforme o interlocutor e o objetivo comunicativo.

Dessa forma, as atividades de produção escrita presentes no manual contribuem diretamente para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita em PLE, ao possibilitar que o aprendiz compreenda, na prática, que escrever em português implica mobilizar diferentes registros e estratégias discursivas, de acordo com a situação de uso. Ao mesmo tempo, tais propostas dialogam com a heterogeneidade linguística do português brasileiro e reforçam a necessidade de um ensino que vá além da mera reprodução de estruturas gramaticais, integrando língua, cultura e uso social. Fine modulo

Portanto, do ponto de vista didático, tais tarefas possibilitam ao aprendiz mobilizar simultaneamente diferentes dimensões da competência comunicativa — lexical, discursiva, pragmática e sociocultural —, conforme defendido por Canale e Swain. Ademais, ao exigir posicionamento crítico e reflexão sobre temas sociais, ambientais

e institucionais, o manual ultrapassa uma abordagem meramente instrumental da língua, alinhando-se à concepção de língua como prática social.

Em síntese, os itens solicitados no manual *Aprendendo o português brasileiro* evidenciam uma proposta pedagógica coerente com os princípios da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, ao privilegiar tarefas comunicativas, gêneros autênticos e situações de uso socialmente significativas. Essa abordagem contribui para um ensino de PLE mais contextualizado, funcional e inclusivo, ainda que exija do professor constante mediação didática e adaptação às especificidades dos diferentes perfis de aprendizes.

Língua em uso, variação e autenticidade no ensino de português como língua estrangeira

No ensino de PLE, torna-se fundamental garantir ao aprendiz contato sistemático com a diversidade de usos e variedades que caracterizam o português brasileiro. Diferentemente do falante nativo que vive no país e vivencia essa pluralidade linguística de forma espontânea no cotidiano, o aprendiz de PLE depende, em grande medida, da mediação pedagógica para ter acesso aos diferentes registros, variedades regionais e contextos de uso da língua.

Essa diversidade se manifesta de forma clara na adequação do repertório linguístico às diferentes situações comunicativas. O léxico, as construções sintáticas e as estratégias discursivas mobilizadas numa conversa informal diferem significativamente daquelas empregadas em contextos institucionais,

acadêmicos ou cerimoniais. O mesmo fenômeno se observa na modalidade escrita, na qual a produção textual se ajusta aos gêneros discursivos, aos interlocutores e às finalidades comunicativas. A redação de um e-mail pessoal, por exemplo, obedece a convenções distintas daquelas que regem a elaboração de um ofício administrativo ou de uma reclamação formal dirigida a um órgão público.

No caso específico do português brasileiro, a questão da variação linguística assume especial relevância no ensino de PLE. Observa-se que a variedade associada ao eixo urbano do Sudeste – particularmente aquela falada em São Paulo – é frequentemente adotada como referência nos telejornais e em outros meios de comunicação de alcance nacional, funcionando como um modelo de prestígio e de ampla circulação.

Essa variedade, por sua visibilidade midiática, acaba sendo muitas vezes apresentada ao aprendiz estrangeiro como uma espécie de “português brasileiro padrão”. No entanto, como adverte Faraco que nenhuma variedade linguística, por mais prestigiada que seja, pode ser tomada como representação total da língua, uma vez que toda língua natural se organiza como um contínuo de variedades.¹¹

O português brasileiro se caracteriza por uma expressiva diversidade regional, na qual se observam variações lexicais, fonéticas e prosódicas significativas entre diferentes estados e regiões do país. O vocabulário empregado no Nordeste, no Sul ou no Norte do Brasil, por exemplo, pode diferir substancialmente daquele utilizado em São Paulo, assim como os padrões de pronúncia, entonação e ritmo da fala.

11. FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008, p.23.

No Manual *Aprendendo o português brasileiro*, a apresentação das cinco grandes regiões do país — Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul — ultrapassa uma abordagem meramente geográfica ou informativa, assumindo também uma função linguística e pedagógica no ensino de português como língua estrangeira. Ao contextualizar aspectos históricos, culturais, econômicos e migratórios de cada região, o manual cria condições para que o aprendiz compreenda que o português brasileiro se manifesta de forma heterogênea, refletindo as especificidades socioculturais e regionais do território nacional.

Essa abordagem favorece, ainda que de modo introdutório, o reconhecimento da variação lexical e fonético-fonológica associada às diferentes regiões do Brasil. A presença de influências europeias na região Sul, por exemplo, contribui para a compreensão de determinados usos lexicais e de traços fonéticos característicos, enquanto a diversidade cultural do Nordeste ou da região Norte permite ao aprendiz perceber diferenças de vocabulário, ritmo e entonação da fala.

Do mesmo modo, a centralidade econômica do Sudeste, em especial da cidade de São Paulo, ajuda a explicar a ampla circulação midiática de uma variedade de prestígio frequentemente adotada como modelo nos telejornais, sem que isso signifique a homogeneização dos usos linguísticos no país. Ao articular conteúdo regional e língua em uso, o manual contribui para ampliar o repertório linguístico do aprendiz e para prepará-lo a reconhecer e interpretar diferentes variedades do português brasileiro, elemento essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos reais de interação.

Dessa forma, o ensino de PLE deve contemplar pedagogicamente a diversidade linguística do português brasileiro, expondo o aprendiz a diferentes variedades regionais e registros de fala, de modo a ampliar seu repertório linguístico e prepará-lo para compreender e interagir com falantes de distintos contextos socioculturais. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa em sentido amplo, ao integrar aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos do uso da língua, e reforça a compreensão da língua como prática social dinâmica, heterogênea e historicamente situada.

Restringir o ensino de PLE a uma única variedade linguística pode conduzir a uma visão reducionista do português brasileiro e limitar o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Como defende Bagno, a valorização de um único modelo linguístico tende a obscurecer a pluralidade de usos legítimos da língua e a reforçar concepções normativas excludentes. No ensino de línguas para estrangeiros, essa limitação torna-se ainda mais problemática, pois o aprendiz pode ser confrontado, fora da sala de aula, com usos linguísticos distintos daqueles previamente apresentados como referência.¹²

Polissemia, metáfora e homonímia como expressões da diversidade linguística no ensino de português como língua estrangeira

Outro aspecto central da diversidade linguística que deve ser considerado no ensino de português como língua estrangeira diz respeito aos fenômenos da polissemia, da metáfora e da homonímia, amplamente presentes em qualquer língua em uso

12. BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p.11.

cotidiano. Esses fenômenos constituem um dos eixos de maior relevância para a Linguística Cognitiva, que compreende a linguagem como parte integrante da cognição humana e profundamente enraizada na experiência sociocultural dos falantes. Conforme demonstram os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), Evans e Green (2006) e Silva (2010), o significado linguístico não é arbitrário nem estático, mas resulta de processos cognitivos e de mecanismos conceituais construídos a partir da interação entre linguagem, experiência e cultura.¹³

A polissemia pode ser definida como o processo pelo qual um mesmo item lexical passa a apresentar múltiplos significados semanticamente relacionados, desenvolvidos ao longo do tempo a partir do uso social da língua, sem que o sentido original seja completamente abandonado. Trata-se, portanto, de um fenômeno diacrônico e funcional, decorrente das dinâmicas internas da língua e da necessidade de nomear e interpretar novas realidades com um número limitado de lexemas.

No âmbito da Linguística Cognitiva, a polissemia está intimamente relacionada a processos metafóricos e metonímicos, que organizam o pensamento humano. Expressões como “*o tempo voa*”, “*o rio corre*” ou “*batata da perna*” ilustram como o significado emerge de analogias baseadas na experiência corporal e perceptiva. Nesse sentido, a língua confirma sua inseparabilidade do contexto social em que é utilizada.¹⁴

No ensino de PLE, esses fenômenos representam um desafio significativo, pois,

13. OLIVEIRA, G. D. OLIVEIRA. A polissemia do item lexical ‘cartão’ na ótica da Linguística Cognitiva e suas redes de sentido. *Matraga*, v. 30, n. 59, p. 318-341, maio/ago. 2023.

14. C. NOUGUÉ, *A arte de escrever bem na língua portuguesa*, São Paulo, 2023, p.105.

enquanto o falante nativo tende a compreender intuitivamente as extensões semânticas e metafóricas de determinadas expressões, o aprendiz estrangeiro precisa reconstruir esses sentidos sem dispor, muitas vezes, do mesmo repertório cultural e experiencial. A internalização de usos polissêmicos exige não apenas conhecimento lexical, mas também compreensão dos contextos socioculturais que motivam tais extensões de sentido.

Um exemplo particularmente elucidativo é a expressão “*batata da perna*”, utilizada no português brasileiro para designar a *panturrilha*. Para o falante nativo, a associação metafórica entre a forma arredondada do músculo e o tubérculo é imediatamente compreensível. Contudo, em contexto de ensino de PLE, essa analogia pode não ser evidente. Em experiências de ensino com aprendizes italianos, observou-se que a explicação metafórica não produzia o efeito esperado, uma vez que, na cultura e na língua italiana, não existe associação semelhante entre a panturrilha e a batata. A tentativa de recorrer à tradução literal (*patata della gamba*) mostrou-se ineficaz, evidenciando que metáforas não são universais, mas culturalmente situadas.

Esse exemplo demonstra que a tradução, por si só, não é suficiente para explicar fenômenos semânticos complexos, reforçando a necessidade de uma didática diferenciada no ensino de línguas estrangeiras. O ensino de polissemia, metáfora e metonímia exige estratégias pedagógicas que articulem língua, cognição e cultura, permitindo ao aprendiz compreender o *porquê* de determinados usos linguísticos, e não apenas memorizá-los. Como ressaltam Lakoff e Johnson, as metáforas refletem modos de pensar compartilhados por uma comunidade, e sua

compreensão pressupõe acesso a esses modelos conceituais.¹⁵

A distinção entre polissemia e homonímia também se revela fundamental nesse processo. Enquanto na polissemia os diferentes sentidos de uma palavra mantêm relações semânticas entre si – como ocorre com termos como *cabeça*, *chave* ou *ponto* –, na homonímia há coincidência formal entre palavras de significados independentes, como no caso de *banco* (assento e instituição financeira). Para o aprendiz de PLE, a ausência dessa distinção pode gerar ambiguidades interpretativas e dificuldades de compreensão textual, sobretudo em contextos em que o sentido depende fortemente do verbo ou da situação comunicativa.

Logo, a abordagem desses fenômenos no ensino PLE evidencia que aprender uma língua não se resume à aquisição de estruturas gramaticais ou ao domínio de um vocabulário básico. Trata-se, antes, de um processo de inserção em um universo semântico e cultural complexo, no qual os sentidos são construídos, negociados e transformados no uso. O ensino de PLE, portanto, demanda práticas pedagógicas sensíveis a essa complexidade, capazes de auxiliar o aprendiz a perceber, interpretar e explorar as nuances semânticas e pragmáticas da língua, reconhecendo-a como um sistema dinâmico, histórico e multifuncional.

Conclusão

O presente artigo evidenciou que o ensino de português como língua estrangeira constitui um campo específico de investigação e de prática pedagógica, cujas exigências

15. LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

metodológicas e teóricas diferem substancialmente daquelas envolvidas no ensino do português como língua materna.

Ao longo da discussão, procurou-se demonstrar que aprender uma língua estrangeira não se limita à aquisição de estruturas gramaticais ou de um léxico básico, mas implica a inserção do aprendiz em um sistema linguístico e cultural complexo, marcado por variação, heterogeneidade e usos socialmente situados.

Nesse sentido, destacou-se a importância de conceber a língua como prática social, enfatizando a necessidade de expor o aprendiz de PLE aos diferentes registros, gêneros discursivos e variedades regionais do português brasileiro. A análise do material didático *Aprendendo o português brasileiro* evidenciou como conteúdos culturais e regionais podem ser explorados pedagogicamente para introduzir, ainda que de forma inicial, a noção de variação lexical e fonético-fonológica, ampliando o repertório linguístico do aluno e evitando uma visão reducionista da língua.

Além disso, discutiu-se o papel central de fenômenos semânticos como a polissemia, a metáfora e a homonímia no ensino de PLE, à luz da Linguística Cognitiva. Esses fenômenos, embora facilmente compreendidos por falantes nativos, representam desafios significativos para aprendizes estrangeiros, uma vez que estão profundamente enraizados em experiências cognitivas e culturais específicas.

Dessa forma, o ensino de PLE requer práticas pedagógicas que articulem língua, cognição e cultura, promovendo a compreensão dos mecanismos que motivam os usos linguísticos e não apenas sua memorização.

Nesse sentido, a adoção de tarefas comunicativas, o uso de materiais autênticos e a valorização da diversidade linguística constituem estratégias fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, entendida em seu sentido amplo, que abrange dimensões linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e pragmáticas.

Por isso, é necessário compreender o livro didático como um alicerce da prática pedagógica, a ser constantemente complementado por materiais elaborados pelo professor, capazes de suprir lacunas e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem por meio do contato com a língua em uso real.

Conclui-se, portanto, que a formação do professor de PLE deve contemplar uma reflexão aprofundada sobre esses aspectos, capacitando-o a lidar com a complexidade da língua em uso e com a diversidade de perfis dos aprendizes. Ao reconhecer a língua como um sistema dinâmico, histórico e multifuncional, o ensino de PLE pode contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também para a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e participar de práticas comunicativas diversas em contextos interculturais.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.16.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRITO, A. M. et. al. **Gramática comparativa Houaiss das quatro línguas românicas**: português, espanhol, italiano e francês. São Paulo: Publifolha, 2010.

C. NOUGUÉ, A arte de escrever bem na língua portuguesa, São Paulo, 2023, p.105.

FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à linguística**: objetos teóricos. v. 1. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, Cristina. *Português língua de herança: conceitos e contextos*. Lisboa: Lidel, 2015.

GROSSO, Maria José; TAVARES, Clara. *Português língua de acolhimento: contextos, práticas e desafios*. Lisboa: Lidel, 2018.

JANSON, T. **A história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de português como segunda língua**. In: GÄRTNER, E; HERHUTH, M.J.P; SOMMER, N.N (Orgs). *Contribuições para a Didactica do Português Língua Estrangeira*. Frankfurt/M, 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

NOUGUÉ, C. A arte de escrever bem na língua portuguesa, São Paulo, 2023, p.105.

SANTOS, E. M. de. **A heterogeneidade linguístico-cultural em foco no ensino- aprendizagem da produção oral em português língua estrangeira**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2012.

OLIVEIRA, E. da S. M. **Uma abordagem à importância da prática da oralidade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira**. Trabalho de investigação-ação aplicado as aulas de inglês. Universidade do Porto, Portugal, 2012.

OLIVEIRA, G. D. OLIVEIRA. A polissemia do item lexical ‘cartão’ na ótica da Linguística Cognitiva e suas redes de sentido. *Matraga*, v. 30, n. 59, p. 318-341, maio/ago. 2023.

OLIVEIRA, G. D. **A polissemia do item lexical ‘cartão’ na ótica da Linguística Cognitiva e suas redes de sentido**. *Matraga*, v. 30, n. 59, p. 318-341, maio/ago. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.