

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara- SP

ANA CAROLINA MACIEL GARCIA

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: um estudo de caso em uma escola mexicana

Araraquara
2025

ANA CAROLINA MACIEL GARCIA

**A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: um estudo de caso em uma escola mexicana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno

Araraquara

2025

G216i

Garcia, Ana Carolina Maciel

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA : um estudo de caso em uma escola
mexicana / Ana Carolina Maciel Garcia. -- Araraquara, 2025
106 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

1. português língua estrangeira (PLE);. 2. ensino de PLE no
México;. 3. formação de professores;. 4. interculturalidade.. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Este estudo tem potencial científico e educacional ao ampliar a produção acadêmica sobre o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no México, área ainda pouco explorada. Do ponto de vista técnico e inovador, contribui com reflexões sobre práticas pedagógicas, formação docente e estratégias metodológicas que podem orientar futuras iniciativas de ensino de línguas em contextos interculturais. O impacto social e cultural evidencia-se no fortalecimento do português como língua de comunicação internacional, fomentando a diversidade linguística, o diálogo entre culturas e a valorização das identidades locais e regionais. A pesquisa também favorece a internacionalização ao estreitar vínculos acadêmicos e profissionais entre o México e os países de língua portuguesa, ampliando oportunidades de mobilidade e cooperação. Em termos econômicos, abre perspectivas para jovens e profissionais que desejam se inserir em mercados cada vez mais globalizados. Local e regionalmente, oferece subsídios para escolas e instituições de ensino aprimorarem suas práticas, enquanto, em escala nacional e internacional, reforça o papel do português no cenário global.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study has scientific and educational potential by expanding academic literature on the teaching of Portuguese as a Foreign Language in Mexico, an area still largely unexplored. From a technical and innovative perspective, it contributes to reflections on pedagogical practices, teacher training, and methodological strategies that can guide future language teaching initiatives in intercultural contexts. The social and cultural impact is evident in the strengthening of Portuguese as a language of international communication, fostering linguistic diversity, dialogue between cultures, and the appreciation of local and regional identities. The research also promotes internationalization by strengthening academic and professional ties between Mexico and Portuguese-speaking countries, expanding opportunities for mobility and cooperation. Economically, it opens prospects for young people and professionals wishing to enter increasingly globalized markets. Locally and regionally, it provides support for schools and educational institutions to improve their practices, while, nationally and internationally, it reinforces the role of Portuguese on the global stage.

The expected impact on society should be written succinctly, considering the following aspects: the scientific, technical, social, innovative, economic, educational and cultural potential; internationalization; local, regional and national insertion; sustainable development, knowledge and research themes.

ANA CAROLINA MACIEL GARCIA

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA

ESTRANGEIRA: um estudo de caso em uma escola mexicana

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Data da defesa: 25/09/2025

Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora. Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Carolina Moya Fiorelli
Pesquisador independente

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a Deus, fonte de toda sabedoria e força. Sem Ele, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo meu carinho e gratidão, aos meus pais, por serem minha base, meu alicerce e meu porto seguro. Seu amor, apoio incondicional e exemplo de coragem foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Estendo minha gratidão a toda a minha família, por todo o carinho, palavras de incentivo e apoio em cada etapa dessa jornada. Cada demonstração de amor foi combustível nos momentos mais difíceis.

A todos os professores que cruzaram meu caminho ao longo da vida acadêmica, deixo minha profunda gratidão. Cada um contribuiu, de forma única, para a construção do meu conhecimento e para minha formação profissional e pessoal. Aos colegas professores que, assim como eu, trilham o caminho do mestrado e do doutorado, agradeço pela amizade, pelas partilhas e pelo companheirismo que tornaram essa jornada mais leve e enriquecedora. Não menciono nomes, pois são muitos, mas cada um ocupa um lugar especial na minha memória e no meu coração.

À minha orientadora, Rosangela Gileno, por sua orientação cuidadosa, dedicação incansável e por acreditar neste trabalho. Seu olhar atento e suas contribuições foram fundamentais para que este projeto se concretizasse.

Às professoras das bancas de qualificação e de defesa, Professora Nildicéia, Professora Ana Carolina e Professora Carolina Moya Fiorelli, expresso minha sincera gratidão pelo tempo desprendido, pela atenção dedicada e pelas valiosas contribuições que enriqueceram e aprimoraram esta pesquisa. Cada orientação, comentário e sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha psicóloga, Amanda Romeral, por me ajudar a manter o equilíbrio emocional ao longo desta caminhada. Sua escuta, sensibilidade e acolhimento foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente com coragem e clareza.

Ao meu noivo e quase marido Felipe, minha pessoa favorita, meu companheiro de vida e de sonhos: obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, nos bons e, principalmente, nos difíceis. Obrigada por me apoiar quando eu quis desistir, por me ouvir com paciência, por me fazer rir nos dias mais pesados e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Seu amor, sua presença e sua força foram parte fundamental desta conquista. Divido este momento com você, com toda gratidão e amor que cabem em mim. E à sua família, que também se tornou minha, obrigada pelo carinho, acolhimento e apoio constantes. Ter vocês por perto tornou essa caminhada mais leve e cheia de afeto.

A todos vocês, que leem este trabalho e se interessam por essa língua tão apaixonante: o português, meu sincero agradecimento. Este trabalho também é de vocês.

“Importa muito, e tudo, ter uma grande e muito determinada determinação de não parar até chegar a ela, venha o que vier, suceda o que suceder, custe o que custar, murmure quem murmurar; quer se chegue ao fim, quer se morra no caminho, ou falte coragem para os sofrimentos que nele se encontram, havemos de prosseguir, ainda que o mundo venha abaixo”.

(Santa Teresa de Jesus, *Caminho de Perfeição*, cap. 21, §2).

RESUMO

A crescente demanda pelo ensino de português no México evidencia como o idioma tem se consolidado como uma ponte para oportunidades e conexões globais. Nos últimos anos, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) vem ganhando destaque no país, especialmente entre jovens profissionais que buscam expandir suas possibilidades e estabelecer vínculos com nações lusófonas. Esta pesquisa teve como objetivo central investigar como a interculturalidade se manifesta no ensino de PLE em uma escola mexicana, analisando o que os professores conseguem verbalizar sobre suas práticas pedagógicas, sua formação e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos: (1) analisar a formação profissional dos docentes, incluindo o papel da diretora/professora da instituição; (2) examinar a metodologia de ensino expressa nos discursos desses professores; e (3) investigar algumas atividades do livro didático adotado na escola observada, avaliando de que forma elas promovem a interculturalidade e contribuem para a aprendizagem dos alunos. Partindo da hipótese de que o ensino e a aprendizagem de português para mexicanos podem enfrentar barreiras linguísticas, culturais e sociais, esta pesquisa propôs um estudo de caso em uma escola de idiomas especializada no ensino de português para estrangeiros. A investigação procurou explorar os dizeres dos professores e da gestora sobre o método adotado, a formação pedagógica e os fatores de motivação para o ensino de PLE em uma instituição privada específica. O estudo se justifica pela escassez de pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa no México, país cuja diversidade cultural e educacional pode influenciar diretamente as abordagens pedagógicas aplicadas. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar a produção acadêmica sobre o ensino da língua e da cultura brasileira em contexto mexicano, promovendo o intercâmbio cultural, valorizando a interculturalidade e fortalecendo o português no cenário global.

Palavras-chave: português língua estrangeira (PLE); ensino de PLE no México; formação de professores; interculturalidade.

RESUMEN

La creciente demanda por la enseñanza del portugués en México evidencia cómo el idioma se ha consolidado como un puente hacia oportunidades y conexiones globales. En los últimos años, la enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera (PLE) ha ganado relevancia en el país, especialmente entre jóvenes profesionales que buscan ampliar sus posibilidades y establecer vínculos con naciones lusófonas. El objetivo central de esta investigación es indagar cómo la interculturalidad se manifiesta en la enseñanza de PLE en una escuela mexicana, analizando lo que los profesores logran verbalizar sobre sus prácticas pedagógicas, su formación y los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se plantean como objetivos específicos: (1) analizar la formación profesional de los docentes, incluyendo el papel de la directora/profesora de la institución; (2) examinar la metodología de enseñanza expresada en los discursos de estos profesores; y (3) investigar algunas actividades del libro de texto adoptado en la escuela observada, evaluando de qué manera promueven la interculturalidad y contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Partiendo de la hipótesis de que la enseñanza y el aprendizaje del portugués para mexicanos pueden enfrentar barreras lingüísticas, culturales y sociales, esta investigación propone un estudio de caso en una escuela de idiomas especializada en la enseñanza del portugués para extranjeros. La investigación busca explorar las declaraciones de los docentes y de la gestora sobre el método adoptado, la formación pedagógica y los factores de motivación para la enseñanza de PLE en una institución privada específica. El estudio se justifica por la escasez de investigaciones sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en México, un país cuya diversidad cultural y educativa puede influir directamente en los enfoques pedagógicos aplicados. Se espera que los resultados contribuyan a ampliar la producción académica sobre la enseñanza de la lengua y la cultura brasileña en el contexto mexicano, promoviendo el intercambio cultural, valorizando la interculturalidad y fortaleciendo el portugués en el escenario global.

Palabras clave: portugués como lengua extranjera (PLE); enseñanza de PLE en México; formación docente; interculturalidad.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRINCIPAIS ESTUDOS SOBRE PLE E INTERCULTURALIDADE NO MÉXICO E BRASIL	23
QUADRO 2 - TRANSFORMAÇÕES NO PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO DE PLE NO SÉCULO XXI	46
QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE AS QUATRO ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORAS DE PLE	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
QECR	QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA
LÍNGUAS	
UABC	Universidade Autônoma da Baixa Califórnia
LE	Língua Estrangeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Calendário anual brasileiro	p. 62
Figura 2 – Comida de rua brasileira	p. 63
Figura 3 – Bumba-meu-boi no Maranhão	p. 65
Figura 4 – Gestos e interculturalidade	p. 67

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 O português em movimento: gênese, transformações e expansão global	26
2.2 Ensino de línguas estrangeiras: novas abordagens para uma sociedade global.....	28
2.3 O papel do professor como mediador intercultural no ensino de línguas	32
2.4 Estratégias pedagógicas e implicações didáticas	37
2.5 Ensino de PLE no século XXI: comunicação intercultural e desenvolvimento de competências.....	38
2.6 A formação docente para o ensino de PLE no século XXI.....	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO	48
3.1 O ensino de PLE no México: panorama e desafios.....	48
3.2 Delineamento da pesquisa	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
4.1 A escola no México: estrutura, reconhecimento e contribuições ao ensino de PLE	55
4.2 Metodologia e recursos didáticos.....	58
4.3 Interculturalidade e práticas de acolhimento	58
4.4 Livro didático: recurso para o ensino intercultural de PLE	59
4.5 Análise Interpretativista das respostas ao questionário dos professores	68
4.6 Da aplicação de questionários às entrevistas: contribuições docentes para o ensino de PLE.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	84
Apêndice A – Roteiro da entrevista	93
Apêndice B – Questionário aplicado	94
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética	103

ANTECEDENTES DA PESQUISA

Sou graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), onde estudei entre os anos de 2018 e 2021. Durante minha formação, fui sendo progressivamente atravessada por reflexões sobre o ensino de línguas e suas implicações culturais, sociais e humanas. A licenciatura me proporcionou não apenas a base teórica para compreender o funcionamento das línguas, mas também o espaço para pensar criticamente o papel do professor como mediador de sentidos, de culturas e de subjetividades.

Ainda no início da minha carreira docente, recebi um convite para lecionar Português Língua Estrangeira (PLE) a estudantes de uma escola no México. O aceite veio com entusiasmo e também com um certo frio na barriga, era minha primeira experiência internacional, e tudo seria realizado de forma remota. Mesmo sem sair do Brasil, eu sabia que aquela vivência me colocaria em contato com realidades diferentes da minha, com formas de ver o mundo e com modos diversos de aprender. A proposta era desafiadora: ensinar uma língua que é profundamente marcada por aspectos culturais, afetivos e históricos, para alunos de um outro país, através da mediação de uma tela.

Desde os primeiros encontros virtuais com os estudantes mexicanos, pude perceber que o processo de ensino-aprendizagem ia além dos conteúdos gramaticais e lexicais. O que se estabelecia ali era um verdadeiro intercâmbio de culturas, de modos de pensar e sentir. A aprendizagem acontecia não apenas com base nas estruturas da língua, mas nas histórias de vida compartilhadas, nos interesses expressos em aula, nos estereótipos desconstruídos, nos vínculos que se criavam. Eu ensinava português, mas também ouvia sobre a cultura mexicana, suas tradições, suas expressões, seus olhares sobre o Brasil. A cada aula, eu me redescobria professora, mais atenta, mais flexível, mais consciente da complexidade que é ensinar uma língua em contexto intercultural.

Além dessa vivência remota, tive também a oportunidade de conhecer presencialmente a realidade mexicana, em agosto e setembro de 2022, quando viajei ao país por meio de um intercâmbio promovido pela AIESEC, que é uma

organização internacional sem fins lucrativos, gerida por jovens e presente em mais de 120 países, cujo objetivo é promover intercâmbios culturais e experiências de liderança por meio de projetos sociais e profissionais. A atuação da instituição baseia-se em iniciativas voltadas para impacto social e desenvolvimento humano, o que alinhava perfeitamente com a proposta do trabalho que realizei no México.

Durante esse período, atuei junto a crianças com deficiência e a grupos em situação de vulnerabilidade social, em um projeto que envolvia práticas de equoterapia, psicoterapia assistida por equinos e outras atividades equestres voltadas para o desenvolvimento humano. Essa experiência foi fundamental para ampliar meu olhar não apenas como professora de línguas, mas também como educadora comprometida com dimensões sociais e afetivas do processo formativo.

O contato direto com as famílias, os profissionais locais e as próprias crianças possibilitaram-me compreender de maneira mais sensível a complexidade cultural do México. Mais do que observar tradições ou costumes a distância, pude vivenciá-los na prática, participar de dinâmicas cotidianas e estabelecer vínculos reais que enriqueceram minha compreensão da interculturalidade. Essa imersão fortaleceu minha percepção de que ensinar e aprender línguas envolve, inevitavelmente, um diálogo profundo com valores, modos de vida e visões de mundo.

Durante essa estadia, também tive a chance de visitar presencialmente a escola em que posteriormente desenvolveria minha pesquisa de mestrado. A visita ocorreu em um domingo, o que não me possibilitou contato direto com alunos ou professores, mas ainda assim foi uma oportunidade importante para conhecer o espaço físico, observar sua organização estrutural e compreender melhor o ambiente onde se desenvolvem as práticas pedagógicas. Paralelamente, a convivência em projetos sociais e comunitários durante o intercâmbio permitiu-me perceber um México diverso, rico em tradições e muito diferente das representações estereotipadas que muitas vezes circulam fora de suas fronteiras.

Essa experiência presencial, portanto, consolidou e deu profundidade ao caminho que eu já vinha trilhando no campo do ensino de línguas. Ao voltar ao Brasil, trazia comigo não apenas memórias afetivas, mas também questionamentos e aprendizados que influenciam até hoje minha prática docente e minha postura como pesquisadora. A viagem, somada à prática remota prévia, reforçou minha convicção de que a interculturalidade não é um adendo ao ensino de línguas, mas sim o próprio centro do processo educativo quando pensamos em línguas estrangeiras.

Foi a partir dessa prática, concreta e significativa, que nasceu o desejo de transformar a experiência em objeto de estudo. Quando ingressei no mestrado, trouxe comigo não uma ideia abstrata de pesquisa, mas uma realidade viva que já fazia parte da minha rotina. Ao conversar com minha orientadora e apresentar o contexto da escola onde atuo, recebemos com entusiasmo a possibilidade de aprofundar academicamente aquilo que já estava sendo vivenciado em sala de aula, ainda que virtual. Assim, surgiu esta pesquisa, que se desenvolve em torno da seguinte pergunta: de que forma a interculturalidade atua no processo de ensino e aprendizagem do português língua estrangeira?

A escolha de realizar um estudo na escola em que leciono não foi apenas conveniente: ela é resultado do desejo de pensar a prática a partir da prática. Trabalhar com a escola que já construí vínculos permitiu-me um olhar mais sensível, mais ético e mais responsável. Ao mesmo tempo, é também um desafio, pois exige constante autorreflexão e cuidado metodológico. No entanto, acredito que essa proximidade fortalece a pesquisa, pois possibilita uma escuta mais atenta e um respeito mais profundo às trajetórias dos professores envolvidos.

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação propõe a realização de um estudo de caso em uma escola mexicana, com o objetivo de investigar, sob uma perspectiva qualitativa e reflexiva, de que forma a interculturalidade se manifesta no cotidiano escolar e influencia a atuação dos professores de Português como Língua Estrangeira (PLE). O foco da pesquisa recai sobre a análise do papel docente em contextos interculturais, procurando compreender como os educadores percebem suas práticas pedagógicas diante da diversidade cultural dos estudantes e quais saberes, estratégias e sensibilidades são mobilizados nesse processo.

Tendo como objeto de estudo a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem, esta dissertação concebe a escola como espaço formativo e o professor como sujeito que está em constante aprendizagem. Assim, busca-se a reflexão sobre a formação docente para o ensino de PLE, evidenciando os desafios, as potencialidades e as reconfigurações necessárias para que a interculturalidade seja de fato incorporada à prática pedagógica. A partir da experiência docente em uma escola mexicana em curso online, pretendeu-se discutir como o professor pode se posicionar como mediador intercultural, capaz de promover uma educação linguística que respeita as identidades, valoriza a diversidade e contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica no processo de ensinar e aprender línguas. O professor atua como ponte entre a cultura dos falantes nativos do português e as culturas de origem dos aprendizes, identificando e discutindo choques culturais, estereótipos e valores diferentes. Essa mediação, contudo, está intrinsecamente relacionada ao lugar ocupado pela língua portuguesa no cenário global, aspecto que merece especial atenção.

Essa compreensão do papel mediador do professor de PLE, portanto, não pode ser dissociada do lugar ocupado pela própria língua portuguesa no cenário mundial. Nessa perspectiva, torna-se indispensável compreender também o lugar do português no mundo e as motivações que impulsionam seu ensino como língua estrangeira. Afinal, a valorização da interculturalidade na formação docente deve caminhar lado a lado com uma leitura crítica sobre o

papel geopolítico e simbólico da língua. O português destaca-se não apenas como língua oficial de um dos países mais influentes da América Latina, o Brasil, mas também pelo papel que desempenha em múltiplos contextos culturais, sociais e econômicos ao redor do mundo.

Nesse contexto, o ensino de PLE tem ganhado cada vez mais relevância no cenário global, impulsionado pela crescente demanda pelo idioma em contextos migratórios, turísticos e acadêmicos (Severino; Rocha, 2021). Com a globalização e o fortalecimento das relações internacionais, o interesse pelo português cresce, tornando essencial uma reflexão crítica sobre a formação docente e as abordagens de ensino adotadas nas instituições que oferecem o ensino de PLE.

Diante desse panorama, torna-se fundamental problematizar de que maneira os professores de PLE têm sido preparados para atuar em realidades diversas, atravessadas por múltiplas culturas, línguas e trajetórias de aprendizagem. A prática pedagógica não pode ser pensada de forma neutra ou descontextualizada; ao contrário, exige uma escuta sensível, uma postura crítica e um compromisso ético com a pluralidade que caracteriza as salas de aula contemporâneas. Desse modo, a fim de compreender de forma mais concreta como tais questões se materializam, mostra-se pertinente dirigir o olhar para os contextos latino-americanos, em especial para o México, que se apresenta como um cenário pouco explorado nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de PLE.

No entanto, no processo de expansão do PLE, entre os diversos contextos latino-americanos, o México desponta como um cenário particularmente relevante, não apenas pelo aumento no número de aprendizes, mas também pela riqueza cultural e linguística que atravessa suas práticas educativas. O México, uma nação latino-americana situada na América do Norte, com uma área de 1.964.375 km² e uma população de aproximadamente 130 milhões de habitantes, apresenta uma marcante diversidade geográfica, cultural e linguística. Sua capital, a Cidade do México, figura entre as maiores metrópoles do mundo, ao lado de outras cidades relevantes, como Guadalajara e Monterrey, que também exercem papéis centrais na economia e na vida cultural do país. A

língua oficial é o espanhol mexicano, embora o país reconheça oficialmente 68 línguas indígenas faladas por diversas comunidades, como o náuatle, maia, zapoteca e mixteca. Apesar do predomínio do espanhol, o governo mexicano demonstra empenho em valorizar e preservar a diversidade linguística e cultural das populações indígenas. Essa diversidade linguística e cultural, por sua vez, configura um terreno fértil para o contato com outros idiomas. Nesse contexto multilíngue, observa-se um crescente interesse pelo aprendizado do português, especialmente entre jovens e profissionais que buscam ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e estabelecer laços culturais, acadêmicos e comerciais com países lusófonos.

As instituições que oferecem o ensino de PLE no México exercem, assim, um papel fundamental na formação de novos falantes e na difusão da cultura brasileira. O ensino de PLE no país encontra-se em plena expansão, com cursos presenciais e online organizados por diferentes instituições. O Instituto Guimarães Rosa (IGR)¹, por exemplo, oferece aulas em diversos níveis, enquanto a Casa do Brasil no México² promove iniciativas voltadas ao ensino da variante brasileira da língua, com destaque para a oferta de vagas destinadas a professores de português. Outras iniciativas também têm contribuído significativamente para a promoção da língua e da cultura lusófona. O Instituto Camões, localizado na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), desenvolve projetos que apoiam a difusão do português e atualmente atende cerca de 2.000 estudantes na instituição³. A Comunidad Portuguesa en México⁴, além de organizar eventos culturais, atua na oferta de cursos em diferentes níveis, buscando preservar e promover a herança lusófona no país. Já no noroeste do México, a Universidad Autónoma de Baja California (UABC) implementou uma política linguística voltada à internacionalização⁵, destacando-se por meio da atuação da Faculdade de Idiomas de Mexicali, que oferece programas específicos para o ensino de línguas e a comunicação intercultural.

¹<https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-mexico/instituto-guimaraes-rosa-mexico-folder/cursos-regulares-page>

² <https://casadobrasil.com.mx/cdb2023/>

³ <https://ced.enallt.unam.mx/camoes/indice.php>

⁴ <https://www.comunidadeptmex.com>

⁵ <https://Dwww.uabc.mx>

Nas instituições mencionadas, verifica-se um esforço sistemático em articular o ensino da língua portuguesa à cultura e à promoção da comunicação intercultural — tanto na variedade brasileira quanto na europeia —, em consonância com objetivos mais amplos de internacionalização. Cumpre destacar que a valorização da língua como meio de acesso a outras culturas e à mobilidade acadêmica e profissional é mencionada na próxima seção, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras e à comunicação intercultural.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de português para falantes mexicanos, a obra de Toledo-Sarracino (2022) descreve a história e a implementação do ensino de português na região noroeste do México, com atenção à política linguística da Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Outros estudos sobre formação docente e educação intercultural no México, como os de Silva; Nascimento; Busque (2022), apresentam experiências em contextos indígenas, evidenciando práticas de educação intercultural crítica, decolonialidade do saber e políticas epistêmicas; no entanto, esses trabalhos não tratam do ensino de português língua estrangeira.

De forma complementar, pesquisas como a de Alfaro Mejía; Colín Rodea; Gomes Castro; Herrera González(2007) abordam a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras na UNAM, incluindo projetos de pesquisa-ação em PLE, mas também não exploram a interculturalidade como tema central.

Estudos brasileiros, como os de Parissenti; Campos, ; Borges, (2022) e Franco (2019), analisam a interculturalidade no ensino de PLE, destacando aspectos de identidade, interação e metodologias ativas, e fornecem boas referências pedagógicas.

Ainda assim, mesmo após buscas realizadas no Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO, não foram encontrados estudos que tratem especificamente da interculturalidade como eixo teórico-prático no ensino de português no contexto mexicano, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Principais estudos sobre PLE e interculturalidade no México e Brasil

Autor(es)	Ano	Contexto	Foco do estudo
Alfaro Mejía; Colín Rodea; Gomes Castro; Herrera González.	2007	Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE-UNAM), México	Formação teórico-crítica de docentes de línguas estrangeiras, projeto de pesquisa-ação PLE.
Franco, G.	2019	USP, Brasil	Formação de professores de PLE, políticas linguísticas, metodologias ativas.
Toledo-Sarracino.	2022	Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Noroeste do México	História e implementação do ensino de português.
Silva; Nascimento; Busque.	2022	Projeto Milpas Educativas, diversos estados mexicanos (Chiapas, Yucatán, Puebla, Oaxaca e Michoacán)	Educação intercultural crítica e formação de professores indígenas
Parissenti; Campos; Borges.	2022	UFMT, Brasil.	Ensino de PLE e ressignificação cultural

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Considerando a relevância da interculturalidade no ensino-aprendizagem de PLE em contexto mexicano, delinearam-se os seguintes objetivos que orientam a presente pesquisa.

O objetivo central desta pesquisa é investigar como a interculturalidade se manifesta no ensino de PLE em uma escola mexicana, analisando o que os professores conseguem verbalizar sobre suas práticas pedagógicas, sua formação e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Para

alcançar esse objetivo, propusemos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar a formação profissional dos docentes, incluindo o papel da diretora/professora da instituição; (2) examinar a metodologia de ensino expressa nos discursos desses professores; e (3) investigar atividades do livro didático escolhidas na perspectiva intercultural adotado na escola observada, avaliando de que forma elas promovem a interculturalidade e contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, optou-se por realizar um estudo de caso em uma escola de idiomas especializada no ensino de português para estrangeiros. O objetivo dessa escolha foi possibilitar uma visão mais aprofundada sobre o ensino de português no México, com especial atenção aos relatos dos professores e à metodologia adotada pela instituição. Para tanto, a pesquisa utilizou entrevistas e questionários como instrumentos de geração de dados para análise.

A investigação buscou, ainda, contribuir para a compreensão de práticas mais eficazes no ensino de PLE, oferecendo subsídios que possam aprimorar a formação docente e, conseqüentemente, enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. O investimento na educação em línguas, nesse sentido, não apenas amplia as oportunidades acadêmicas e profissionais dos discentes, mas também fortalece o intercâmbio cultural — aspecto fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade linguística e cultural.

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco seções, além das referências bibliográficas. A Introdução apresenta um panorama geral sobre a expansão do ensino de PLE, com destaque para o contexto mexicano, bem como os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo, ressaltando a interculturalidade como eixo central dos processos de ensino-aprendizagem. A Fundamentação Teórica reúne os principais referenciais que sustentam a análise, iniciando-se com uma contextualização histórica da língua portuguesa, seguida das contribuições sobre interculturalidade e competência intercultural, e de trabalhos que reconhecem a escola e o professor como mediadores culturais. A Metodologia descreve a abordagem qualitativa e interpretativista adotada, detalhando a constituição do corpus — composto por entrevista com a diretora

da instituição e questionários aplicados a onze professores —, os critérios de seleção, os instrumentos de coleta, os procedimentos de análise e os cuidados éticos. Em seguida, a Análise e Discussão dos Resultados interpreta os dados empíricos à luz das categorias teóricas, contemplando as estratégias pedagógicas utilizadas, os recursos didáticos empregados, as formas de mediação cultural e os desafios enfrentados pelos docentes, além de discutir como a interculturalidade se manifesta nas práticas de ensino do português no México. Por fim, as Considerações Finais retomam as conclusões do estudo, destacando suas contribuições para o campo do ensino de línguas e para a formação de professores de PLE, apontando avanços, fragilidades e limitações, bem como sugerindo caminhos futuros de investigação em contextos latino-americanos e multilíngues.

Dando prosseguimento à estrutura do trabalho, passamos, a seguir, à Fundamentação Teórica, que serve de alicerce para as reflexões construídas ao longo desta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de PLE adquire crescente centralidade no mundo globalizado, em que a intensificação dos fluxos migratórios, acadêmicos e profissionais amplia a demanda por competências linguísticas e interculturais. Nesse cenário, aprender uma língua não se reduz à aquisição de estruturas formais, mas envolve, sobretudo, a construção de significados e o diálogo entre culturas. Como argumenta Byram (1997), a competência intercultural constitui elemento fundamental para que a aprendizagem de línguas transcenda a dimensão comunicativa e se torne também formativa, permitindo que os sujeitos compreendam e respeitem a diversidade. Rojo (2013), por sua vez, destaca o papel do professor e da escola como mediadores de sentidos, capazes de promover espaços de negociação cultural e de valorização das diferenças. Leffa (2012) e Celani (2009) reforçam essa perspectiva ao defender que o ensino de línguas deve ser compreendido como prática social, vinculada a contextos históricos e culturais específicos. Nessa direção, pensar o ensino de PLE em um mundo cada vez mais interconectado implica articular língua, cultura e

identidade, reconhecendo o português como um idioma em circulação internacional e como veículo de trocas simbólicas e sociais.

Nesse quadro, torna-se indispensável compreender que o português, é resultado de um percurso histórico complexo, marcado por deslocamentos, contatos culturais e transformações contínuas. A expansão atual do ensino de PLE só pode ser devidamente interpretada à luz desse processo formativo, no qual a língua se constituiu como instrumento de comunicação, identidade e poder em diferentes contextos. Por isso, antes de discutir práticas pedagógicas e desafios contemporâneos, consideramos necessário revisitar a gênese, as transformações e a difusão global do português, situando o presente em relação às múltiplas camadas históricas que moldaram o idioma.

2.1 O Português em movimento: gênese, transformações e expansão global

A língua portuguesa é o fruto de um processo histórico complexo, marcado por interações culturais, políticas e sociais que se estenderam ao longo de mais de dois mil anos. Sua origem remonta ao latim vulgar, falado na Península Ibérica durante a expansão romana, mas não se trata de uma evolução linear ou homogênea. Pelo contrário, o português emergiu da interseção entre o latim e línguas pré-romanas, como o galaico-celta, além de ter absorvido influências germânicas e árabes, resultando em uma língua rica em diversidade interna e dinâmica em sua formação (Faraco, 2019).

Durante o período de romanização da Península Ibérica, iniciado aproximadamente no século III a.C., o latim espalhou-se de maneira desigual. As regiões costeiras e mais próximas aos centros administrativos romanos absorveram rapidamente o idioma, enquanto áreas afastadas conservaram traços das línguas locais por mais tempo. Esse contato entre diferentes sistemas linguísticos originou um substrato fonético, morfológico e lexical que formou as bases do português antigo (Basso; Gonçalves, 2014). Por exemplo, muitas palavras do português contemporâneo derivam diretamente desse contato, como *casa*, do latim *casa*, e *guerra*, de origem germânica (*werra*), evidenciando o entrelaçamento de diferentes matrizes linguísticas.

A consolidação do Condado Portucalense, posteriormente transformado no Reino de Portugal entre os séculos XII e XIII, marcou uma etapa decisiva na padronização do português. Documentos administrativos, cartas e registros oficiais começaram a ser redigidos na língua vernacular, promovendo sua circulação entre diferentes camadas da sociedade (Faraco, 2019). Ao mesmo tempo, a literatura medieval, especialmente os cantares de gesta e os textos dos trovadores, contribuiu para estabilizar formas linguísticas e introduzir elementos poéticos e estilísticos que seriam transmitidos por gerações. O professor de PLE contemporâneo, ao explorar essas origens, consegue apresentar ao estudante a língua como um organismo vivo, que se transforma em função do contexto histórico, social e cultural.

Com a expansão marítima portuguesa a partir do século XV, a língua “atravessou oceanos” e o contato com povos africanos, indígenas e asiáticos não apenas expandiu o alcance geográfico do português, mas também provocou profundas transformações em sua estrutura e vocabulário. No Brasil, por exemplo, palavras como *abacaxi* (tupi *ibá cati*) e *mandioca* (tupi *mani'oka*) mostram a incorporação de léxico indígena ao português colonial (Bagno, 2014). Do mesmo modo, em Angola, Moçambique e Goa, o português adaptou-se às línguas locais, criando variedades que refletem trajetórias culturais e sociais específicas. Essa multiplicidade demonstra que o português é, desde cedo, uma língua pluricêntrica: suas diferentes variantes coexistem, mantendo unidade estrutural e, ao mesmo tempo, diversidade cultural.

O processo de difusão global do português continua até os dias atuais, impulsionado por fatores econômicos, acadêmicos e culturais. A língua é estudada como língua estrangeira em contextos tão diversos quanto China, Alemanha, Estados Unidos e México, sendo valorizada por sua relevância histórica, cultural e econômica (Faraco, 2008). Tal difusão exige que o ensino de PLE vá além da norma padrão europeia, incorporando a pluralidade de contextos em que a língua é falada. Segundo Bagno (2014, p. 52), “ensinar português não é apenas transmitir regras gramaticais, mas permitir que o aprendente compreenda a diversidade de usos, registros e contextos culturais da língua”. Essa concepção, embora voltada ao ensino da língua materna, também é plenamente aplicável ao ensino língua estrangeira, pois aprender uma língua

estrangeira exige igualmente compreender seus usos sociais, culturais e contextuais. Nesse sentido, o professor de PLE pode atuar como mediador cultural, conectando a língua aos elementos históricos, sociais e culturais de cada comunidade.

Exemplos concretos de variação linguística demonstram a riqueza do português no mundo. No Brasil, o português falado no Nordeste preserva traços fonéticos arcaicos, como a pronúncia aberta das vogais em final de palavra — por exemplo, *porta* pronunciado [ˈpɔɾ. ta], enquanto, em Portugal, a norma culta tende a apresentar vogais mais fechadas. Na África, em Moçambique, termos do português colonial convivem com empréstimos lexicais do macua e do sena, criando formas híbridas que refletem práticas sociais locais. Essa diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma riqueza que pode ser explorada pedagogicamente no ensino de PLE, incentivando o aprendente a reconhecer padrões, adaptações e contextos de uso (Faraco, 2019; Bagno, 2014).

Compreender o português em sua dimensão histórica e global é essencial para a formação docente, pois permite que o professor contextualize a língua e promova práticas pedagógicas que valorizem a interculturalidade e a pluralidade linguística. Aprender português, portanto, envolve mais do que memorizar vocabulário e regras gramaticais: implica perceber trajetórias históricas, identificar influências culturais e reconhecer o dinamismo das práticas comunicativas. O ensino de PLE deve, assim, contemplar a riqueza das variedades da língua, as transformações ao longo do tempo e a relevância da interação cultural, promovendo um aprendizado mais significativo e crítico.

Em síntese, o português é uma língua viva e em constante movimento, fruto de séculos de contatos culturais, migrações, adaptações e transformações. Reconhecer essa dinâmica permite que o ensino de PLE seja mais inclusivo, conectado às realidades socioculturais dos aprendentes e sensível às múltiplas dimensões históricas da língua. Dessa forma, a língua portuguesa deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a ser também uma janela para compreender culturas, histórias e práticas sociais diversas ao redor do mundo.

2.2 Ensino de línguas estrangeiras: novas abordagens para uma sociedade global

Na esteira das transformações que redimensionaram o português como língua global, o ensino de línguas estrangeiras assume um papel estratégico nas sociedades contemporâneas, atravessadas por fluxos migratórios, intercâmbios culturais e circuitos econômicos transnacionais. Nesse novo cenário, marcado por redes digitais e mobilidade constante, os métodos tradicionais de ensino revelam-se, muitas vezes, insuficientes para atender à complexidade comunicativa exigida por sujeitos multilíngues e pluriculturais. Torna-se, assim, imprescindível repensar as abordagens pedagógicas, incorporando perspectivas interculturais, tecnologias digitais e práticas comunicativas reais que privilegiem a competência pragmática, a mediação cultural e a negociação de sentidos. O ensino de línguas, portanto, desloca-se do paradigma normativo para um horizonte mais fluido, sensível à diversidade e à agência dos aprendizes na construção de sentidos no mundo globalizado.

Nessa perspectiva, no século XXI, o ensino de línguas estrangeiras assume um papel multifacetado, que vai além do domínio de estruturas gramaticais e vocabulário. Ele passa a integrar uma compreensão aprofundada das dimensões culturais, sociais e comunicativas dos idiomas ensinados. No caso do PLE, essa complexidade é intensificada pelo caráter pluricêntrico da língua portuguesa, cuja presença se manifesta em distintas variedades linguísticas e culturais distribuídas por todos os continentes. Além disso, o ensino contemporâneo demanda atenção à diversidade de estilos de aprendizagem, experiências prévias e contextos socioculturais dos alunos. Estratégias pedagógicas adaptativas e flexíveis possibilitam que cada aprendiz construa significados a partir de suas vivências individuais, promovendo engajamento, motivação e uma competência comunicativa contextualizada.

Nesse cenário, Byram (1997, p. 34) defende que “a competência intercultural deve ser reconhecida como um componente essencial da competência comunicativa, indispensável para o diálogo efetivo em contextos multiculturais”. Isso significa que o ensino de línguas deve ser concebido não apenas como transmissão de códigos linguísticos, mas como um processo de

socialização intercultural, no qual o aprendiz é convidado a compreender e respeitar diferentes visões de mundo, valores e práticas discursivas. Como destaca Kramsch (2009, p. 78), “ensinar uma língua é também ensinar a olhar o mundo com os olhos do outro”, exigindo estratégias pedagógicas que fomentem empatia, reflexão crítica e negociação de significados entre culturas diversas. Em contextos práticos, essa perspectiva intercultural manifesta-se em atividades como debates, análises de textos autênticos, projetos colaborativos e simulações de situações reais de comunicação. Tais práticas podem permitir ao aluno experimentar papéis sociais e culturais diferentes, promovendo não apenas o aprendizado da língua, mas também a reflexão sobre normas sociais, valores e maneiras de se relacionar em diferentes comunidades de fala.

Diante de um mundo cada vez mais globalizado, a comunicação transcende fronteiras geográficas e culturais. Assim, torna-se imperativa a formação de sujeitos com competências interculturais, aptos a atuar em contextos plurais e em constante transformação. No ensino de PLE, isso implica reconhecer e valorizar a diversidade das comunidades falantes, incorporando não apenas as variedades do português europeu e brasileiro, mas também as africanas, asiáticas e sul-americana.

Nesse contexto, é necessário superar práticas tradicionais baseadas em repetição e memorização, promovendo metodologias comunicativas que privilegiam a interação real e significativa. A integração das tecnologias digitais tem se mostrado essencial nesse processo, pois amplia o acesso a conteúdos autênticos e cria oportunidades de contato com outras culturas. Kenski (2015, p. 133) destaca que “uma nova cultura – cultura digital – modela as formas de pensar, agir, comunicar-se com os outros, trabalhar e aprender”, evidenciando que os ambientes digitais ampliam significativamente as possibilidades formativas, permitindo experiências que ultrapassam os limites da sala de aula tradicional”. Paralelamente, os conceitos de multiletramentos ganham relevância ao integrar diferentes linguagens e mídias na aprendizagem de línguas. O uso de vídeos, podcasts, redes sociais e recursos interativos não apenas expande o repertório linguístico dos alunos, como também estimula habilidades de interpretação, produção e análise crítica de informações em contextos digitais e culturais variados.

O uso de plataformas online, redes sociais e recursos multimídia potencializa a aprendizagem de PLE ao permitir o contato com falantes nativos e com diferentes realidades culturais. Segundo Valente (2016), a integração de tecnologias digitais no ensino pode criar novas oportunidades para engajamento dos alunos e promover aprendizagens mais autônomas e contextualizadas.

Outro eixo relevante nas abordagens contemporâneas é o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Canagarajah (2006) ressalta que “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é colocado no centro do processo, tornando-se agente ativo da construção do conhecimento linguístico e cultural, em diálogo com suas experiências pessoais e sociais”. A promoção dessa autonomia está associada ao incentivo à reflexão crítica, à curiosidade e à capacidade de agir em diferentes contextos comunicativos.

Além disso, a integração das quatro habilidades linguísticas — leitura, escrita, compreensão oral e fala — em situações autênticas de uso da língua é fundamental para o desenvolvimento da competência funcional do aluno. Como aponta Lazar (2005, p. 97), “o ensino de línguas estrangeiras deve ser orientado para a comunicação real, evitando exercícios mecânicos e descontextualizados”.

Essa perspectiva comunicativa também exige uma análise crítica do material didático. Freire e Shor (1987) defendem a construção de currículos problematizadores que dialoguem com as vivências dos aprendizes e com os contextos socioculturais nos quais estão inseridos. O ensino de PLE, portanto, não deve se limitar a regras gramaticais, mas estimular o pensamento crítico, a valorização das identidades culturais e a análise das relações de poder que permeiam o uso da língua em uma sociedade globalizada.

A interculturalidade, nesse sentido, deve ser compreendida como eixo transversal do ensino de línguas. Lopes (2012, p. 58) afirma que “a interculturalidade no ensino de línguas permite a construção de pontes entre culturas diversas, fortalecendo o respeito mútuo e a cooperação em contextos multiculturais”. Tal abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de dialogar com a alteridade e atuar em realidades marcadas pela diversidade.

Para tanto, torna-se imprescindível uma formação docente contínua, capaz de preparar o professor para enfrentar os desafios de uma sala de aula multicultural e digital. Freitas (2003; 2007) enfatiza que a formação docente deve ir além da atualização técnica, incorporando a reflexão crítica sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas, de modo a viabilizar a implementação de metodologias inovadoras e eficazes, alinhadas às necessidades dos alunos e às demandas do contexto social contemporâneo. Nesse sentido, a integração entre teoria e prática revela-se fundamental, uma vez que professores de PLE bem preparados são aptos a selecionar recursos didáticos autênticos, planejar atividades significativas e avaliar continuamente suas estratégias de ensino, consolidando seu papel como mediadores culturais.

Por fim, a avaliação também deve acompanhar esse novo paradigma, deixando de se restringir à verificação do domínio formal da língua. Como propõe Fernandes (2018, p. 121), “avaliações formativas, que privilegiam o processo e a reflexão do aprendiz, são mais adequadas para aferir a competência comunicativa e intercultural do que provas tradicionais baseadas em respostas objetivas”. Assim, instrumentos como portfólios, autoavaliações, diários reflexivos e projetos colaborativos tornam-se mais eficazes para captar o desenvolvimento integral do aluno.

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras — e, em particular, do PLE — deve ser concebido como um processo dinâmico, interdisciplinar e inclusivo, orientado para a formação de sujeitos críticos, sensíveis às diferenças e preparados para atuar em uma sociedade global, multicultural e conectada. O compromisso com práticas pedagógicas centradas no aluno, contextualizadas e culturalmente conscientes é essencial para promover uma aprendizagem significativa, ética e transformadora.

2.3. O papel do professor como mediador intercultural no ensino de línguas

O contexto do ensino de línguas estrangeiras em uma sociedade globalizada implica que o professor deixe de ser visto apenas como transmissor de conhecimentos linguísticos, passando a ser compreendido como mediador intercultural — alguém que atua na construção de sentidos, na negociação de

identidades e na promoção do diálogo entre culturas distintas. Esse papel exige uma postura reflexiva e crítica, na qual o educador reconhece as múltiplas vozes, valores e saberes presentes no espaço escolar. Em obras como *Context and Culture in Language Teaching* (1993) e *The Cultural Component of Language Teaching* (1998), Kramsch argumenta que o professor de línguas atua como mediador simbólico e intercultural, promovendo o encontro entre diferentes formas de ver o mundo e incentivando a reflexão crítica sobre as próprias identidades culturais. Essa mediação envolve não apenas a língua falada, mas também gestos, códigos culturais e hábitos sociais, permitindo ao aluno compreender a complexidade das interações em contextos pluriculturais.

Segundo Rojo (2012), o professor precisa atuar como um agente que possibilita o encontro entre diferentes formas de ver o mundo, favorecendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam discursos excludentes. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de hibridismo cultural, em que múltiplas experiências de vida e referências culturais se entrecruzam, exigindo do docente habilidades para lidar com a alteridade. Ao incentivar projetos colaborativos e debates sobre temas culturais, o professor cria oportunidades para que os alunos compartilhem suas experiências e construam conhecimento de forma coletiva, ampliando a compreensão intercultural.

Celani (2009) afirma que o professor é, ao mesmo tempo, sujeito e pesquisador de sua prática. Ao refletir criticamente sobre os sentidos que mobilizam e os discursos que circulam em sala de aula, ele pode promover um ensino mais sensível às dimensões sociais e culturais da linguagem. Essa perspectiva se insere no campo da Linguística Aplicada Crítica que, conforme Moita Lopes (2008), entende o ensino de línguas como prática social, marcada por relações de poder, identidades em disputa e negociações culturais permanentes. Dessa forma, o professor reconhece que o material didático, os temas abordados e as estratégias pedagógicas carregam valores e ideologias que influenciam a percepção dos alunos sobre o mundo.

O professor não apenas ensina uma nova língua, mas também viabiliza a construção de pontes entre culturas, reconhecendo a complexidade do contexto dos aprendizes. Isso implica considerar o repertório linguístico e cultural dos

estudantes, seus conhecimentos prévios, histórias de vida e visões de mundo. Como enfatiza Rajagopalan (2003), o ensino de línguas não pode ser neutro: ele sempre envolve escolhas ideológicas, posicionamentos éticos e a construção de uma cidadania crítica. Atividades que explorem festividades, costumes ou expressões culturais dos países lusófonos, por exemplo, permitem que o aluno compreenda a língua em situações autênticas e contextualizadas.

A prática docente, nesse cenário, deve se basear na escuta ativa, valorização das diferenças e criação de espaços de convivência intercultural. Leffa (2012) propõe que o professor atue como um negociador de sentidos, capaz de traduzir não apenas palavras, mas também intencionalidades culturais. Para isso, é necessário que o educador esteja disposto para lidar com conflitos culturais, resistências, estereótipos e preconceitos, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e reflexão. Estratégias como dramatizações, análise de mídias e projetos interativos ajudam a transformar desafios culturais em experiências significativas de aprendizagem.

Além disso, a atuação do professor como mediador intercultural demanda uma formação sólida, que vá além do domínio linguístico e técnico. É fundamental que ele desenvolva competências interculturais, consciência crítica e flexibilidade para adaptar suas práticas pedagógicas aos diferentes contextos de ensino. Nesse sentido, Kleiman (2000) ressalta a importância de uma formação que articule teoria e prática, incentivando o professor a perceber a sala de aula como espaço de pesquisa e transformação social, capaz de refletir sobre a diversidade cultural e linguística de seus alunos.

Dessa forma, o professor de PLE em contextos interculturais, como o mexicano, é chamado a repensar seu papel profissional, assumindo postura ética, crítica e engajada diante da diversidade. Sua prática pedagógica deve incorporar estratégias que possibilitem a expressão das identidades dos alunos, o confronto de visões culturais e a construção conjunta de conhecimentos. Ao reconhecer-se como mediador intercultural, o docente amplia as possibilidades do ensino de línguas, tornando-o um verdadeiro espaço de encontro, diálogo e cidadania, promovendo a participação ativa e reflexiva dos estudantes.

Essa atuação crítica e sensível à diversidade não se limita às dimensões culturais, mas também se estende à própria língua ensinada. O português, em sua pluralidade de variantes nacionais e regionais, traz consigo desafios e potencialidades que tornam o ensino de PLE uma prática complexa e multifacetada. Nesse sentido, é fundamental considerar as variedades linguísticas e os aspectos socioculturais que permeiam o uso e o ensino da língua, promovendo uma aprendizagem que valorize tanto as diferenças quanto os pontos de convergência entre falantes de diferentes países.

Uma das distinções mais evidentes ocorre entre o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB), cujas diferenças ultrapassam o vocabulário e a pronúncia, alcançando níveis sintáticos, morfológicos e pragmáticos. Conforme observa Bagno (2011), essas variantes são produtos de histórias sociais e culturais distintas, refletindo diferentes processos de colonização, urbanização e políticas linguísticas. Por exemplo, expressões como “comboio” (PE) e “trem” (PB), ou “fato” (PE) e “terno” (PB), evidenciam como o vocabulário pode divergir substancialmente, influenciado por contextos locais. à diversidade linguística.

Além do contraste entre PE e PB, cada país lusófono desenvolveu traços próprios que distinguem o português falado e escrito em suas fronteiras. A variedade angolana, por exemplo, incorpora léxico de línguas africanas; já o português de Moçambique carrega influências do banto e de línguas locais, configurando um português africano com características próprias (Ilari; Basso, 2006). É recomendado ao professor de PLE não apenas dominar uma variante específica, mas estar ciente da pluralidade linguística e do valor sociolinguístico das diferentes formas da língua.

Nesse sentido, Faraco (2008) propõe uma abordagem que valorize as variedades linguísticas como recursos legítimos de comunicação, rejeitando visões puristas que privilegiam uma “norma culta” em detrimento das demais. Ele alerta que “a pluralidade de usos da língua é constitutiva do português e deve ser explorada como elemento de enriquecimento do ensino” (Faraco, 2008, p. 67). Para aprendizes de PLE, o contato com essa diversidade pode, inicialmente, gerar confusão, mas também oferece uma oportunidade para desenvolver uma

competência comunicativa mais rica e realista, alinhada aos princípios de uma prática pedagógica crítica e intercultural.

A escolha da variante do português a ser ensinada deve considerar o perfil dos alunos, o contexto sociocultural em que estão inseridos e os objetivos da aprendizagem. É fundamental que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas contemplem não apenas as formas padronizadas da língua, mas também suas variações de registro — formais e informais —, adequadas a diferentes situações de uso.

Na análise dos contextos comunicativos do Brasil e do México, podem ser identificadas variações nos registros utilizados em ambientes educacionais. Essas variações refletem aspectos culturais e institucionais que influenciam a forma como os aprendizes percebem os comportamentos dos falantes nativos e interpretam os usos da língua em diferentes situações sociais. Em particular, as normas de interação, os estilos de comunicação e os modos de organização das atividades pedagógicas contribuem para moldar a experiência dos estudantes, afetando a maneira como eles se engajam em tarefas comunicativas e desenvolvem competências linguísticas. Compreender essas diferenças permite que pesquisadores e educadores adotem estratégias mais sensíveis ao contexto, promovendo um ensino de línguas que considere a diversidade cultural e social dos aprendizes. Dessa forma, a análise de registros comunicativos em diferentes cenários educacionais revela-se fundamental para refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de português como língua estrangeira em ambientes multiculturais.

Além disso, a informalidade no uso da língua no Brasil manifesta-se, por exemplo, em construções como “você vai”, “tu vai” ou até mesmo “cê vai”, dependendo da região. Ilari e Basso (2006) explicam que o uso do pronome “tu” com conjugação verbal da terceira pessoa (“tu vai”) é comum no Norte e no Nordeste do Brasil, embora não corresponda à norma-padrão. Esse tipo de variação não deve ser encarado como erro, mas sim como uma expressão legítima da dinâmica linguística regional.

Portanto, compreender os diferentes registros linguísticos e sua adequação aos contextos comunicativos é uma competência essencial tanto

para o professor quanto para o aprendiz de PLE. Como destaca Bagno (2011), ensinar uma língua é também ensinar a “ler” os contextos em que ela é utilizada, interpretando as escolhas linguísticas como estratégias de pertencimento social e identitário.

A aquisição de uma língua estrangeira não ocorre de forma isolada, desvinculada do universo cultural no qual essa língua está inserida. Segundo Byram (1997), é necessário desenvolver, nos aprendizes, a competência intercultural, que lhes permita compreender, respeitar e interagir com culturas diferentes da sua, interpretando códigos simbólicos, valores e práticas sociais.

No caso do PLE, essa dimensão intercultural torna-se ainda mais relevante, considerando que os países lusófonos apresentam tradições, comportamentos e visões de mundo extremamente diversos. O professor de PLE, portanto, atua também como mediador cultural, auxiliando o aluno a transitar entre seu repertório cultural e aquele presente nas culturas de língua portuguesa.

Figueiredo (2018) ressalta que a inserção de conteúdos culturais — como festas populares, gastronomia, literatura e comportamentos sociais — amplia o engajamento do aluno e fortalece sua motivação para aprender a língua. A apresentação de Finados no Brasil, por exemplo, pode ser relacionada ao Día de los Muertos mexicano, estimulando o aluno a refletir sobre semelhanças e diferenças entre as culturas.

A interculturalidade também se manifesta em situações comunicativas cotidianas, como o uso de gestos, o contato visual, os cumprimentos ou a forma de expressar opiniões. Frequentemente, o aluno de PLE pode interpretar mal uma atitude por não conhecer as normas socioculturais que a sustentam. Para dificultar esse tipo de ruído comunicativo, o ensino da língua deve incluir explicações culturais que contextualizam os usos linguísticos, promovendo não apenas a aprendizagem da língua, mas também a compreensão das práticas sociais que a acompanham.

2.4 Estratégias pedagógicas e implicações didáticas

O ensino de PLE requer práticas pedagógicas que articulem linguagem e cultura de maneira crítica e significativa. A utilização de materiais autênticos — como filmes, músicas, postagens em redes sociais, tirinhas e reportagens — configura-se como uma estratégia eficaz para aproximar os alunos da língua em uso real e contextualizado.

Outra estratégia relevante consiste na comparação entre a língua-alvo e a língua materna dos aprendizes. No contexto mexicano, por exemplo, atividades que contrastem estruturas gramaticais do espanhol e do português podem facilitar a compreensão de regras linguísticas, o reconhecimento de falsos cognatos e o estímulo à reflexão metalinguística.

Por fim, a formação de professores de PLE deve contemplar conteúdos relacionados à sociolinguística, à interculturalidade e à didática crítica. Conforme defendem Santos e Cunha (2017), é essencial que os docentes estejam preparados para atuar em contextos multiculturais, reconhecendo a diversidade não como um obstáculo, mas como um valor e uma fonte de enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa complexidade que envolve o ensino de PLE em contextos multilíngues e multiculturais, torna-se imprescindível ampliar a compreensão sobre os fatores históricos, sociais e epistemológicos que moldam a presença do português no mundo. Compreender a trajetória da língua portuguesa e sua consolidação como língua global, marcada por intensos processos de contato linguístico e cultural, é fundamental para fundamentar práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. Nesse sentido, o próximo tópico retoma brevemente o percurso histórico da expansão do português e avança para discutir como, no século XXI, o ensino de PLE demanda a articulação entre comunicação intercultural e o desenvolvimento de competências que respondam aos desafios da contemporaneidade.

2.5 Ensino de PLE no século XXI: comunicação intercultural e desenvolvimento de competências

O ensino de línguas no século XXI encontra-se profundamente entrelaçado aos fenômenos de globalização, internacionalização e transformação digital. Nesse contexto, o ensino de PLE não pode mais ser concebido apenas como um instrumento de acesso a estruturas linguísticas; ele se configura como meio de participação em comunidades plurilíngues e multiculturais. O mundo globalizado exige dos aprendizes muito mais do que competência linguística: é necessário desenvolver competências interculturais, entendidas como o conjunto de saberes, atitudes, habilidades e valores que permitem ao sujeito atuar de forma crítica, ética e eficaz em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural (Byram, 1997; Almeida Filho, 2013).

Como discutem Concário, Nóbrega e Ramos (2020), a emergência da internacionalização nas instituições de ensino, especialmente na educação superior, tem implicado profundas reconfigurações nos modos de ensinar e aprender línguas. Os autores argumentam que os espaços comunicativos contemporâneos demandam novas formas de saber (conhecimento), saber fazer (habilidades), saber ser (postura e valores) e saber aprender (aprendizagem contínua e crítica), o que pressupõe um modelo educacional mais dinâmico, responsivo e sensível à diversidade. A aprendizagem de línguas, nesse cenário, é concebida como uma prática social situada, mediada por tecnologias, valores e interações, o que redefine o papel do professor, do currículo e do próprio aprendente.

Nesse sentido, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), especialmente em sua versão atualizada (COUNCIL OF EUROPE, 2018), torna-se uma referência relevante para pensar o ensino de PLE em chave intercultural. O documento propõe uma ampliação das tradicionais quatro habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), sugerindo agora quatro modos de comunicação: recepção, produção, interação e mediação. Esses modos reconhecem que o uso da linguagem não se dá apenas em atos de expressão ou compreensão, mas em processos colaborativos, dialógicos e, muitas vezes, interculturais. A mediação, por exemplo, contempla a capacidade de facilitar o entendimento entre interlocutores com diferentes repertórios linguísticos e culturais, incluindo ações como resumir,

interpretar, traduzir, adaptar registros ou explicar conceitos culturalmente situados.

A relevância da mediação para o ensino de PLE é reforçada por autores como Paiva e Viana (2017), que defendem uma abordagem da interculturalidade como prática pedagógica e atitude ética. Para os autores, “a interculturalidade poderia ser compreendida como um convite à reflexão e a ações comprometidas com a diferença”, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas uma postura engajada com o respeito às alteridades. Esse olhar reforça a ideia de que a competência intercultural não é meramente uma técnica de ensino, mas uma orientação epistemológica para o fazer docente.

A abordagem intercultural também é defendida por Rotta (2018), que propõe uma reestruturação dos currículos de PLE a partir da valorização da diversidade cultural em sala de aula. Segundo a autora, a abordagem intercultural permite “maior interação entre diferentes culturas e identidades culturais presentes em sala de aula” (ROTTA, 2028, p. ??), e desloca o foco do ensino de conteúdos culturais fixos ou estereotipados para práticas de negociação de significados, reconhecimento da alteridade e construção conjunta de sentidos. Essa abordagem é particularmente pertinente em contextos multilíngues e multiétnicos, como o da América Latina, em que o ensino de PLE muitas vezes se depara com desafios e potências decorrentes da diversidade cultural dos aprendentes.

No mesmo sentido, Farneda e Nédio (2015) argumenta que a inserção de projetos culturais no ensino de PLE, especialmente aqueles mediados por tarefas comunicativas, pode reduzir estereótipos e promover a reflexão crítica sobre as práticas culturais de si e do outro. Ao promover situações autênticas de uso da língua, esses projetos favorecem o desenvolvimento das dimensões atitudinais e críticas da competência intercultural, além de ampliar a motivação dos estudantes e sua participação ativa na construção do conhecimento.

Por sua vez, Faustino (2021), em um estudo com professores de PLE em Macau, mostra que práticas pedagógicas que incorporam saberes culturais dos aprendentes contribuem para a construção de um “perfil cidadão global”,

sensível às diferenças culturais e aberto ao diálogo intercultural. A autora ressalta que a formação do professor de PLE deve incluir o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI), entendida como um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que permitem ao falante atuar com eficácia e sensibilidade em contextos multiculturais.

Outro aspecto relevante é a oferta de PLE para fins específicos, prática cada vez mais comum em contextos de internacionalização acadêmica e profissional. Como argumentam Concário, Nóbrega e Ramos (2020), o ensino voltado para áreas como negócios, turismo, medicina ou direito exige que o professor atue como mediador não apenas linguístico, mas também cultural e discursivo. Essa mediação envolve o conhecimento das normas sociais e comunicativas de diferentes comunidades de prática e a capacidade de adaptar os conteúdos às necessidades específicas dos aprendentes. Pires (2021), ao analisar materiais didáticos de PLE produzidos para estudantes chineses, alerta que muitos deles reduzem a cultura brasileira a aspectos folclóricos ou exotizados, negligenciando elementos fundamentais da convivência intercultural. Para o autor, é imprescindível que os materiais considerem a pluralidade cultural do Brasil e promovam o desenvolvimento de competências que preparem os aprendizes para interações reais e significativas.

Em diálogo com essas perspectivas, a proposta do CEFR pode ser compreendida como um recurso útil para a construção de currículos mais sensíveis às necessidades da internacionalização. A categorização dos modos de comunicação (recepção, produção, interação e mediação) permite pensar o ensino de línguas de forma mais integrada, favorecendo abordagens que articulam o saber linguístico ao saber fazer e ao saber ser. A mediação, em especial, permite ao professor trabalhar estratégias de tradução cultural, adaptação textual, facilitação da comunicação em contextos plurilíngues, resolução de conflitos interculturais e construção colaborativa de significados.

O ensino de PLE no século XXI exige, portanto, uma mudança paradigmática. Não se trata apenas de revisar conteúdos ou estratégias pedagógicas, mas de repensar os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Como afirmam Concário, Nóbrega e Ramos (2020, p.

2211), “comunicar, interagir e circular surgem como desígnios para o século XXI aos quais as línguas têm de saber dar resposta”, e isso só será possível com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a mediação e a competência intercultural como princípios estruturantes.

Essa mudança envolve, ainda, o investimento na formação docente. Professores de PLE devem ser preparados não apenas para ensinar a língua, mas para atuar como mediadores interculturais, capazes de acolher as identidades culturais dos alunos, fomentar o diálogo e construir ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. Como observa Sequeira (2013, p. 207), o trabalho com a leitura de textos interculturais em sala de aula permite aos aprendentes confrontar diferentes perspectivas culturais, desenvolver atitudes de respeito e empatia, além de estimular a reflexão crítica sobre valores e práticas sociais. Nesse sentido, práticas pedagógicas que articulam língua e cultura favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, possibilitando que os aprendentes compreendam melhor contextos culturais diversos e aprimorem suas habilidades de interação em situações reais de comunicação.

Em síntese, a construção de uma abordagem intercultural no ensino de PLE é urgente e necessária. Ela responde às exigências de um mundo cada vez mais interconectado, às demandas da internacionalização educacional e às necessidades dos próprios aprendentes. Trata-se de uma educação linguística comprometida com a formação cidadã, com a justiça social e com a construção de pontes entre línguas, culturas e pessoas.

ACHO QUE VC PODE LIGAR ESSE ITEM COM O PRÓXIMO DA MESMA FORMA QUE VC FEZ NO FINAL DO ITEM 2.4

2.6 A formação docente para o ensino de PLE no século XXI

A formação de professores para o ensino de PLE no século XXI deve acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente os modos de ensinar e aprender línguas. Em um mundo marcado pela mobilidade global, pela internacionalização da educação e pelo uso intensivo das tecnologias digitais, o papel do professor de PLE ultrapassa a mera

transmissão de conteúdos linguísticos. Exige-se um profissional com competências interculturais, tecnológicas, metodológicas e éticas, que devem ser desenvolvidas tanto na formação inicial quanto em processos contínuos de desenvolvimento profissional.

No contexto atual, observa-se uma multiplicidade de perfis de aprendentes, com origens, motivações e necessidades diversas. Estudantes de PLE podem buscar o aprendizado da língua por razões acadêmicas, profissionais, afetivas ou migratórias. Tal diversidade impõe ao docente o desafio de diagnosticar necessidades específicas, adaptar materiais didáticos, selecionar estratégias apropriadas e mediar interações que favoreçam uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada. Como afirmam Concário, Nóbrega e Ramos (2020), a formação docente deve integrar quatro saberes fundamentais: o saber (conhecimento), o saber fazer (habilidades), o saber ser (atitudes) e o saber aprender (reflexão crítica e contínua). Esses eixos fundamentam uma formação integral, em que o domínio técnico é apenas um dos componentes das competências requeridas para o ensino de línguas no século XXI.

Um aspecto central da formação docente em PLE é a capacidade de selecionar, adaptar e explorar materiais autênticos e variados, como reportagens, vídeos, músicas, podcasts, redes sociais, obras literárias e conteúdos multimídia disponíveis online. Esses recursos aproximam o ensino das práticas reais de uso da língua e contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, pragmática e intercultural dos aprendentes. Além disso, a diversidade de materiais permite trabalhar multiletramentos — diferentes formas de leitura, compreensão e produção de textos em formatos impressos e digitais —, promovendo a análise crítica de múltiplos códigos, gêneros e contextos culturais (Byram, 1997; Kramsch, 2009). O professor atua como mediador, contextualizando os materiais, problematizando conteúdos e incentivando a reflexão sobre valores, normas e práticas de diferentes culturas. Essa mediação pode favorecer uma aprendizagem significativa e transformadora, conectando o aluno às experiências do mundo real e ampliando sua sensibilidade cultural, ética e social.

Com a expansão das tecnologias digitais, a integração de ferramentas como plataformas online, aplicativos educacionais, ambientes colaborativos, blogs, fóruns, redes sociais educativas e bibliotecas digitais tornou-se essencial para potencializar o ensino de línguas. Kenski (2015) destacam que essas tecnologias ampliam oportunidades de interação, permitem contato com falantes nativos, favorecem a construção da autonomia dos estudantes e possibilitam experiências de aprendizagem contextualizadas e interativas. Por exemplo, a utilização de vídeos de falantes nativos em situações cotidianas, podcasts sobre temas culturais e artigos de jornais internacionais permite que os alunos compreendam diferentes registros, estilos de linguagem e perspectivas culturais. Essas atividades desenvolvem competências de pesquisa, análise crítica de fontes, interpretação multimodal e produção textual em diversos formatos, promovendo a aprendizagem colaborativa e fortalecendo a competência intercultural.

A utilização de materiais autênticos e digitais não se limita à apresentação de conteúdos variados, mas envolve a mediação docente como elemento central. Canagarajah (2006) reforça que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os alunos se tornam agentes ativos no processo, dialogando com conteúdos que refletem suas experiências, interesses e contextos culturais. Assim, atividades como debates online, projetos colaborativos em plataformas digitais, criação de vídeos, diários reflexivos e fóruns de discussão permitem que os alunos exercitem suas habilidades linguísticas e culturais de maneira integrada. Ao mesmo tempo, o professor promove competências interculturais, reflexão crítica, protagonismo estudantil e capacidade de adaptação a situações comunicativas complexas, consolidando seu papel como mediador que articula teoria, prática, diversidade cultural e habilidades linguísticas.

A integração de multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de PLE exige também reflexão contínua sobre escolhas pedagógicas, relevância cultural, ética, acessibilidade e adequação às necessidades dos alunos. O docente deve selecionar conteúdos que valorizem a diversidade linguística e cultural, incentivando o diálogo entre diferentes formas de expressão, como a análise de variantes do português (brasileira, europeia, africana, asiática e sul-

americana), a comparação de gêneros textuais e o estudo de práticas sociais vinculadas à língua. Ao propor tarefas contextualizadas — como produzir um podcast sobre hábitos culturais locais, criar infográficos sobre tradições de países lusófonos ou analisar notícias de diferentes regiões —, o professor promove um ensino crítico, inclusivo e interdisciplinar, que desenvolve competências comunicativas, culturais e digitais de forma integrada.

Dessa forma, os materiais autênticos, aliados às tecnologias digitais e aos multiletramentos, tornam-se instrumentos estratégicos para a formação de alunos críticos, reflexivos e capazes de atuar em contextos globais e interculturais. O professor de PLE, ao articular teoria, prática, diversidade cultural e tecnologia, com a intenção de que o ensino de línguas ultrapasse a dimensão meramente gramatical e se torne uma experiência rica, significativa e transformadora, voltada para a construção de cidadãos conscientes e preparados para dialogar com diferentes culturas, promovendo aprendizagens éticas, autônomas e socialmente engajadas (Celani, 2009)

A formação docente para o ensino de PLE também precisa contemplar a interculturalidade como eixo transversal da prática pedagógica. Professores que atuam com públicos internacionalizados devem ser capazes de acolher a diversidade cultural, lidar com conflitos e choques culturais, e promover o diálogo entre diferentes visões de mundo. Paiva e Viana (2017) defendem que a competência intercultural deve ser compreendida como uma dimensão ética do fazer docente, pautada pelo respeito à alteridade e pela promoção da empatia e da reflexão crítica.

Rotta (2018) contribui com essa discussão ao propor a pedagogia intercultural como uma abordagem que valoriza as identidades culturais dos aprendentes e estimula a construção conjunta de significados. Essa proposta implica na criação de espaços de escuta e diálogo em sala de aula que permitam aos estudantes explorar suas trajetórias culturais, desconstruir estereótipos e repensar práticas sociais e linguísticas a partir de novas perspectivas.

Por fim, é imprescindível que os programas de formação inicial e continuada articulem teoria e prática, proporcionando aos futuros professores experiências formativas que favoreçam a autonomia e o pensamento crítico.

Componentes como observação de aulas, estágios supervisionados, produção de materiais didáticos, projetos de extensão e envolvimento em pesquisas colaborativas são fundamentais para a constituição de um profissional reflexivo, criativo e preparado para os desafios do ensino de PLE.

A formação de professores para o ensino de PLE no século XXI demanda uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais e a adoção de abordagens mais dinâmicas, interativas e interculturais. Diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais, é essencial investir em metodologias que priorizem a comunicação significativa, a mediação intercultural e a adaptação aos diversos perfis de aprendentes. A incorporação crítica de tecnologias digitais, o uso de materiais autênticos e a valorização de experiências reais de uso da língua tornam-se centrais nesse processo. O quadro a seguir sintetiza algumas diferenças entre o perfil tradicional do professor de PLE e o perfil esperado para o docente atuante nos contextos contemporâneos de ensino de línguas.

QUADRO 2 – TRANSFORMAÇÕES NO PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO DE PLE NO SÉCULO XXI

Aspecto	Professor tradicional de PLE	Professor de PLE no século XXI
Concepção linguística	Sistema normativo e gramatical	Ferramenta de comunicação e interação
Apecto pedagógico	Regras, repetição e memorização	Comunicação significativa e uso real da língua
Relação com o aluno	Hierárquica, centrada no professor	Colaborativa, centrada no aprendente
Aspecto Metodológico	Ensino expositivo, exercícios estruturados	Atividades comunicativas, tarefas, projetos e resolução de problemas

Uso de materiais	Livros didáticos convencionais	Materiais autênticos e recursos multimodais
Aspecto Tecnológico	Pouco explorada ou ausente	Integrada de forma crítica e criativa
Aspecto Cultural	Marginal ou estereotipada	Central, promovendo reflexão, empatia e diálogo
Avaliação	Foco na correção gramatical	Foco em competências comunicativas e interculturais
Papel docente	Transmissor de conteúdo	Mediador, facilitador e formador de cidadãos interculturais

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2025.

A seguir é apresentado o percurso metodológico da pesquisa e, inicialmente, incluímos um tópico específico sobre o Ensino de PLE no México, no sentido de:

1. Contextualizar o estudo de caso, permitindo que o leitor compreenda a relevância da escolha do locus da pesquisa.
2. Contextualizar o campo de estudo, com referências e dados sobre como o PLE se insere no contexto educacional mexicano.
3. Fortalecer a justificativa metodológica, especialmente ao destacar o papel da escola analisada como representativa do cenário de ensino do português no país.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção tem como objetivo explicitar o caminho percorrido para a realização da pesquisa, apresentando os pressupostos metodológicos que a fundamentam, bem como os procedimentos adotados para a geração e análise dos dados. Considerando o caráter qualitativo e interpretativista da investigação, buscou-se compreender a interculturalidade no ensino de PLE em uma escola mexicana a partir das percepções e experiências de seus docentes. Para isso, descrevemos o contexto de inserção da pesquisa, a natureza do estudo, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os critérios de seleção, além dos cuidados éticos que nortearam todas as etapas do processo investigativo. Essa sistematização permite evidenciar a coerência entre os objetivos propostos e as escolhas metodológicas realizadas, assegurando a transparência e a consistência da investigação.

3.1. O Ensino de PLE no México: panorama e desafios

O ensino de PLE no México tem se consolidado progressivamente nas últimas décadas, refletindo a crescente valorização do português no cenário internacional, especialmente em virtude da emergência do Brasil como potência econômica, cultural e política na América Latina. Essa expansão ocorre em um contexto latino-americano marcado pela proximidade linguística entre o espanhol e o português, o que oferece tanto oportunidades quanto desafios específicos para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Historicamente, o português começou a ser introduzido em instituições de ensino mexicanas no final do século XX, sobretudo em universidades públicas como a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e a Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Na UNAM, por exemplo, o ensino do português teve, inicialmente, um enfoque instrumental

voltado à leitura e compreensão de textos acadêmicos, o que refletia uma visão restrita da língua como ferramenta funcional e não comunicativa (Suárez Galicia, 2008). Tal concepção, embora tenha possibilitado a difusão inicial do idioma, mostrava limitações importantes ao negligenciar as dimensões comunicativas e interculturais necessárias à formação de aprendizes capazes de atuar em contextos multilíngues e multiculturais.

Com o aprofundamento das relações econômicas, acadêmicas e culturais entre México, Brasil e outros países lusófonos, emergiu a necessidade de ampliar o escopo do ensino de PLE, incorporando metodologias comunicativas e uma perspectiva intercultural. Estudos recentes de Sánchez Celis (2023) e Martínez Aguiñaga (2022) destacam a centralidade da formação docente nesse processo, enfatizando que o papel do professor de PLE deve ir além da instrução linguística, assumindo também funções de mediação cultural e construção de sentidos. Leffa (2016) reforça essa visão ao argumentar que o ensino de línguas deve promover o desenvolvimento integral do sujeito, favorecendo sua inserção crítica em diferentes práticas sociais e culturais.

A interculturalidade, nesse contexto, torna-se um eixo fundamental. Esse aspecto é particularmente relevante em um país como o México, cuja base linguística compartilhada com o português (o espanhol) pode dar origem a falsas semelhanças, interferências e mal-entendidos comunicativos. Segundo Silva Gomes (1994), é imprescindível que o ensino de PLE para hispanofalantes considere os contrastes fonéticos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos entre as duas línguas, além das especificidades culturais de cada contexto.

A adaptação dos materiais didáticos também se apresenta como um desafio recorrente. Espírito Santo (2021) enfatiza que os materiais didáticos em português como língua estrangeira desempenham papel central no processo de aprendizagem, especialmente quando incorporam aspectos culturais. Segundo o autor, tais materiais favorecem uma aprendizagem mais contextualizada, permitindo aos aprendentes relacionar a língua com práticas sociais, valores e experiências culturais, contribuindo, assim, para a construção de competências interculturais. No caso mexicano, observa-se ainda uma carência de materiais produzidos localmente ou adaptados às necessidades específicas dos

estudantes, o que compromete a motivação e a relevância do ensino, muitas vezes reduzido a modelos culturais distantes da experiência dos alunos.

No contexto brasileiro, observa-se uma transição gradual dos métodos tradicionais, como a gramática-tradução, que se centravam na memorização e na tradução, para abordagens comunicativas, que priorizam o uso funcional da língua, a interação significativa e a contextualização da aprendizagem. Essa mudança reflete uma valorização crescente da prática comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, alinhando a metodologia às necessidades dos aprendentes e aos contextos socioculturais em que se inserem (Santos, 2020; Sataka, 2021). Atividades baseadas na interação, na produção oral e na escuta ativa têm sido cada vez mais valorizadas por seu potencial de desenvolver aprendizes autônomos, críticos e engajados. Entendida como a capacidade de ouvir o outro de maneira atenta, interpretando não apenas o conteúdo verbal, mas também as intenções, emoções e nuances culturais presentes no discurso, a escuta ativa favorece a construção de significados compartilhados e fortalece a participação colaborativa em contextos comunicativos. No entanto, práticas mais tradicionais ainda persistem em certos contextos institucionais, revelando a necessidade de formação docente contínua e contextualizada.

Nesse sentido, a formação de professores representa um eixo estratégico para o fortalecimento do PLE no México. De acordo com Silva e Oliveira (2020), essa formação deve contemplar não apenas o domínio linguístico e metodológico, mas também o desenvolvimento de competências interculturais e tecnológicas — elementos centrais em contextos de ensino híbrido e digital. Essa demanda se intensifica diante da diversidade de perfis estudantis que procuram o ensino de português: universitários, profissionais de diferentes áreas e adultos em programas de formação continuada (MARTÍNEZ AGUIÑAGA, 2022; SÁNCHEZ CELIS, 2023).

Outro aspecto relevante diz respeito à concepção do português como língua pluricêntrica. Para Costa (2016), reconhecer a existência de diferentes variedades do português falado em países como Brasil, Portugal, Angola e Moçambique é um avanço importante na construção de práticas pedagógicas

mais inclusivas e representativas. Essa abordagem contribui para evitar a imposição de um modelo único da língua e valoriza a diversidade cultural e linguística dos países lusófonos.

Do ponto de vista glotopolítico, o desenvolvimento do ensino de PLE no México também reflete estratégias mais amplas de inserção do país em redes regionais e globais. Toledo Sarracino e Santos (2022), por exemplo, analisam as políticas linguísticas implementadas na UABC, destacando iniciativas que visam a formação de profissionais capazes de atuar em contextos multilíngues, fortalecendo os vínculos acadêmicos e comerciais com o Brasil e outros países lusófonos.

Por fim, é importante destacar o potencial transformador do diálogo entre a produção acadêmica mexicana e a literatura brasileira no campo do ensino de línguas. Essa articulação permite a identificação de desafios comuns e o desenvolvimento de soluções contextualizadas, promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades locais e comprometidas com a formação de sujeitos críticos, plurilíngues e interculturais.

3.2. Delineamento da pesquisa

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que possibilita uma investigação detalhada, contextualizada e aprofundada de fenômenos complexos em seu ambiente natural (Yin, 2015). Essa metodologia é especialmente adequada para pesquisas na área educacional, pois permite examinar as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem em contextos reais, considerando as particularidades culturais, sociais e institucionais. No caso do ensino de (PLE) no México, o estudo de caso torna-se relevante porque possibilita compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por professores em uma escola específica, reconhecendo que tais práticas são moldadas por contextos locais que dificilmente seriam captados por métodos quantitativos ou abordagens mais generalizantes.

Segundo Gil (2008, p. 55), o estudo de caso é particularmente indicado para pesquisas exploratórias e descritivas, pois possibilita “um

conhecimento amplo e detalhado do objeto estudado”, contribuindo para o entendimento de fenômenos ainda pouco investigados ou que envolvem dinâmicas complexas. Nesse sentido, como destaca Sampson (2016), trata-se de um método que permite aprofundar a compreensão de um fenômeno, contextualizando-o e dando-lhe significado dentro do ambiente em que ocorre. Além disso, Stake (1995) enfatiza que o estudo de caso não se restringe à descrição do objeto, mas busca interpretar os significados construídos no interior do fenômeno, evidenciando o entrelaçamento entre atores, práticas e contextos.

A presente pesquisa adota, portanto, uma abordagem qualitativa, alinhada à natureza interpretativa e descritiva do estudo de caso. Conforme Gil (2002, p. 133), a pesquisa qualitativa permite “a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” — etapas fundamentais para compreender os significados construídos pelos sujeitos em suas práticas sociais e educativas. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca mensuração e generalização, a abordagem qualitativa privilegia as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos participantes, aspecto central para investigações em ensino de línguas em contextos interculturais.

O locus da pesquisa é uma escola mexicana localizada no estado de Jalisco que oferece o ensino de português como língua estrangeira. Essa instituição foi escolhida por sua representatividade no cenário educacional local e por constituir um espaço relevante de formação docente em PLE. A escolha do caso, portanto, está vinculada à sua capacidade de ilustrar questões significativas para a compreensão do fenômeno investigado.

A amostra é composta por onze professores atuantes na escola e pela diretora da instituição. A inclusão da equipe docente e da liderança institucional possibilita uma triangulação de dados, que favorece uma análise multifacetada sobre o ensino de PLE, especialmente em relação às políticas, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, o estudo de caso, embora restrito a uma única instituição, busca oferecer reflexões que podem dialogar com contextos semelhantes, respeitando, contudo, os limites de sua transferibilidade (Lincoln, Guba, 1985).

Quanto à geração de dados, foram utilizadas três instrumentos complementares: entrevista semiestruturada, questionário e o livro didático. A entrevista grava em áudio e vídeo foi realizada de forma virtual com a diretora da escola e permitiu a flexibilização do roteiro, promovendo a exploração de temas emergentes e a obtenção de narrativas aprofundadas sobre a organização da formação docente e as estratégias institucionais adotadas. Maia (2020, p. 29) ressalta que a entrevista se constitui como uma “interação social, com troca de diálogo e objetivos definidos”, o que a torna especialmente adequada para captar aspectos subjetivos, simbólicos e contextuais. O roteiro da entrevista realizada encontra-se no Apêndice A.

Os 13 professores foram convidados a participar da pesquisa e responder a um questionário elaborado na plataforma Google Forms. O instrumento contemplou perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter informações sobre os perfis profissionais, as metodologias empregadas, os materiais didáticos utilizados e os principais desafios enfrentados na prática docente em PLE. A combinação dessas duas modalidades de perguntas possibilitou reunir tanto dados descritivos e quantificáveis quanto informações interpretativas, que contribuíram para aprofundar a análise qualitativa do estudo. As perguntas completas do questionário encontram-se no Apêndice B.

Do ponto de vista ético, a pesquisa obedeceu aos princípios fundamentais da ética em pesquisa com seres humanos, garantindo o consentimento informado, a confidencialidade das informações e o anonimato dos participantes, sempre que solicitado. O parecer e a aprovação pelo Comitê de Ética da FCLAr encontram-se em documento próprio no Anexo A.

Em conformidade com os princípios éticos previstos na Resolução CNS nº 510/2016, todos os participantes tiveram suas identidades preservadas. Para este fim, foram utilizados nomes fictícios na apresentação dos dados qualitativos, e quaisquer informações que pudessem permitir sua identificação foram omitidas ou modificadas. Assim, assegura-se que nenhum professor, aluno ou membro da instituição seja exposto ou reconhecido a partir das análises apresentadas.

Por fim, reconhece-se que o estudo de caso possui limitações, sobretudo no que se refere à generalização dos resultados. No entanto, como

argumenta Yin (2015), sua força reside na possibilidade de oferecer uma compreensão densa e contextualizada, cuja relevância extrapola o caso singular ao fornecer dados interpretativos para situações análogas.

A validação interna do estudo é assegurada pela triangulação dos dados, bem como pela reflexão crítica constante durante todo o processo de análise. A estrutura metodológica proposta está fundamentada na concepção de método científico como “uma série de atividades organizadas e lógicas que possibilitam, de maneira mais segura e eficiente, o alcance de um objetivo: obter conhecimentos que sejam válidos e verdadeiros” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 83).

Dessa forma, este estudo busca contribuir para a compreensão da formação docente no ensino de PLE em contexto mexicano, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a melhoria das práticas pedagógicas e fundamentando futuras investigações.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dando continuidade ao percurso metodológico delineado neste trabalho, cuja abordagem se fundamenta no estudo de caso (Yin, 2015), a presente seção apresenta uma análise contextual do locus da pesquisa: uma instituição de ensino de PLE situada no México. A escolha desta escola como campo de investigação se justifica tanto por sua relevância histórica e institucional no cenário do ensino de PLE no país quanto pela inserção direta da pesquisadora em seu cotidiano, enquanto docente da instituição por um período significativo.

A imersão da pesquisadora nesse ambiente escolar, mesmo que de modo virtual, proporcionou uma compreensão ampliada das dinâmicas pedagógicas, administrativas e culturais que permeiam o ensino de português naquele contexto. Tal envolvimento favoreceu a articulação entre observações empíricas, registros reflexivos e dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com a fundadora e atual diretora da escola. A escuta atenta de sua trajetória, das motivações para a criação da instituição e das estratégias desenvolvidas ao longo dos anos enriquece a compreensão da escola como um espaço de formação intercultural, onde o ensino da língua portuguesa é atravessado por múltiplas dimensões afetivas, econômicas e identitárias.

A seguir, apresentamos uma descrição da estrutura institucional da escola, suas práticas pedagógicas e o perfil dos estudantes que a frequentam, buscando destacar os aspectos que a tornam um referencial importante no ensino de PLE no México e um objeto relevante de investigação para os estudos na área de Linguística Aplicada e formação intercultural.

4.1 A escola no México: estrutura, reconhecimento e contribuições ao ensino de PLE

A escola analisada neste estudo representa um dos marcos mais consolidados no ensino de PLE no contexto mexicano. Com trajetória formal de 25 anos, e atuação informal anterior a esse período, trata-se de uma instituição que se caracteriza tanto pela sua longevidade quanto por sua capacidade de adaptação e inovação no cenário internacional do ensino de línguas.

De acordo com a brasileira, fundadora e diretora Maria a escola iniciou suas atividades em um formato não institucionalizado, oferecendo aulas particulares em empresas e ambientes domésticos. Posteriormente, com a expansão da demanda e o reconhecimento de seu trabalho, foi possível formalizar a instituição:

Eu já tinha outros anos trabalhando mais sem um ponto, assim informal, né? Eu tinha aula nas empresas, eu tinha aulas no meu apartamento (Excerto 1 da entrevista da Maria)

A estrutura da escola evoluiu ao longo do tempo. Em sua fase de maior crescimento, contava com uma equipe administrativa composta por quatro funcionárias com atribuições diversas: recepção presencial, comunicação com alunos, design gráfico e apoio geral. Essa diversidade funcional possibilitava um atendimento personalizado aos estudantes e uma comunicação visual mais estruturada:

“Antigamente nós tínhamos quatro meninas na recepção [...] uma tinha contato com escola de português e com os alunos, a outra era recepção física [...], a outra era desenhadora gráfica e a outra era como o coringa” (Excerto 2 da entrevista da Maria)

Com o tempo, a escola passou por reestruturações administrativas, e atualmente opera com uma equipe mais enxuta, mantendo a eficiência por meio de reorganização interna e com o auxílio de membros da família. Essa transição revela a resiliência e a capacidade de adaptação da gestão frente aos desafios operacionais.

A escola atende predominantemente a adultos mexicanos interessados no aprendizado da língua portuguesa por diferentes motivos, como vínculos afetivos, intercâmbio acadêmico, mercado de trabalho e naturalização. Conforme relatado pela diretora, muitos alunos procuram o curso motivados por relacionamentos com falantes de português, principalmente brasileiros, o que evidencia a centralidade das relações interculturais:

“No início, 90% dos alunos vinham por ter namorado ou esposa brasileira. Hoje, isso mudou. Muitos vêm por motivos profissionais, por quererem viajar ou estudar fora” (Maria, trecho adaptado da entrevista).

Essa diversidade de perfis exige da escola uma abordagem metodológica plural e adaptativa. O curso regular tem duração de 25 meses e foi concebido para proporcionar uma formação completa, que leve os alunos ao domínio funcional da língua portuguesa em nível intermediário-avançado. Ao final desse percurso, os estudantes costumam atingir um nível equivalente ao B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), embora o exame de proficiência adotado, o CELPE-Bras, possua uma escala própria.

“Maior parte deles saiu com o nível B2 avançado [...] porque aqui no México as pessoas se focam muito no marco europeu, então eu dou essa ideia para eles e eles se sentem mais confortáveis com essa informação” (Excerto 3 da entrevista da Maria).

Um dos grandes diferenciais da instituição é sua atuação como posto aplicador oficial do CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), sendo a única escola credenciada em seu estado. A obtenção do credenciamento foi resultado de um processo burocrático

extenso, que levou quase oito anos. A conquista deste selo de reconhecimento conferiu à escola um status de excelência institucional e reforçou a confiança dos alunos:

“O CELPE-Bras é um reconhecimento ao nosso trabalho, é um plus para nossa escola. É como um selo de distinção, porque somos o único posto aplicador oficial do exame CELPE-Bras em todo o estado” (Excerto 4 da entrevista da Maria).

Além do CELPE-Bras, a escola também promove avaliações internas e simulados, sempre alinhados ao conteúdo do curso regular, de modo a preparar os estudantes de forma gradual e contínua. Um aspecto de destaque é que essa preparação está incorporada ao currículo e não implica custos adicionais aos alunos:

“Nós não temos nenhum interesse de cobrar um curso extra para preparar esse aluno. Claro, se ele quiser, é opcional. Mas em nenhum momento exigimos pagamento” (Excerto 5 da entrevista da Maria).

A análise da trajetória institucional, da estrutura organizacional e do perfil do público atendido evidencia que a escola mexicana pesquisada consolidou-se como uma referência no ensino de PLE, tanto pela sua longevidade quanto pela capacidade de adaptação às demandas contemporâneas. O reconhecimento oficial como posto aplicador do CELPE-Bras, aliado à oferta de um curso regular estruturado e à atenção às necessidades socioculturais dos aprendizes, demonstra um compromisso contínuo com a qualidade pedagógica e com a formação integral dos estudantes. Esses elementos revelam não apenas a relevância da instituição no cenário local, mas também a complexidade das práticas de gestão e das escolhas formativas que sustentam sua atuação.

Diante desse panorama institucional, torna-se fundamental compreender como esses princípios e valores se materializam no cotidiano das aulas, especialmente no que diz respeito às estratégias de ensino adotadas, aos materiais utilizados e às concepções metodológicas que orientam o trabalho pedagógico. Por isso, na seção seguinte, apresento a metodologia de ensino e

os recursos didáticos da escola, analisando como a abordagem comunicativa e intercultural é concretizada na prática docente.

4.2 Metodologia de ensino e recursos didáticos

A escola utiliza uma abordagem comunicativa, com foco na oralidade e na compreensão intercultural. O desenvolvimento da competência comunicativa é parte essencial da proposta formativa, considerando que os alunos não apenas aprendem a gramática da língua portuguesa, mas também são expostos a usos reais da língua em contextos socioculturais diversos.

Um dos princípios do curso é garantir que desde a primeira aula os estudantes sejam preparados para utilizar o idioma em situações reais e futuras avaliações oficiais. A formação é construída com base em materiais próprios e adaptados, considerando as especificidades do público mexicano. O acompanhamento individualizado e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem são destacados pela diretora como elementos centrais da metodologia.

4.3 Interculturalidade e práticas de acolhimento

A diretora relata que muitos estudantes carregam em suas trajetórias experiências culturais marcantes, e a escola busca acolher essas vivências por meio de um ensino que reconhece as identidades culturais como parte do processo de aprendizagem. O ambiente da escola é descrito como um espaço de escuta, pertencimento e confiança, o que contribui para o engajamento dos estudantes ao longo do curso:

“Os alunos se sentem seguros porque sabem que nós somos, de qualquer forma, uma representação do Brasil oficial. Se sentem confortáveis em saber que, durante todo o seu estudo do português, ele vem sendo preparado desde a primeira aula até a última para aplicar o exame” (Excerto 6 da entrevista da Maria).

Esse aspecto afetivo-cultural está presente também na relação entre escola e comunidade, e se reflete em eventos, vivências e atividades que extrapolam a dimensão linguística.

A trajetória da escola evidencia um modelo bem-sucedido de ensino de PLE no exterior, baseado em uma combinação de excelência acadêmica, sensibilidade intercultural e visão institucional de longo prazo. Sua atuação como posto aplicador do CELPE-Bras, a oferta de um curso de longa duração sem custos adicionais para exames, e o acompanhamento personalizado de seus alunos são diferenciais que a colocam como uma referência regional. A experiência relatada pela fundadora permite compreender como o ensino de PLE pode ser desenvolvido de forma ética, comprometida e alinhada às demandas do século XXI.

4.4 Livro didático: recurso para o ensino intercultural de PLE

O livro didático, ao apresentar exemplos detalhados, questões de reflexão e atividades contextualizadas, constitui-se como um recurso pedagógico indispensável. Sua função vai além de orientar o aprendizado da língua: ele também promove a construção de conhecimento cultural, oferecendo ao professor subsídios para criar situações de ensino que estimulam o diálogo, a curiosidade e a compreensão crítica. Por meio dessa mediação, os aprendentes conseguem aproximar-se da língua e da cultura de maneira significativa, estabelecendo conexões entre teoria e prática e desenvolvendo competências interculturais que ultrapassam os limites da sala de aula.

A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras constitui um elemento fundamental para a construção de competências comunicativas autênticas, capazes de aproximar os aprendentes da realidade sociocultural do país de estudo. Nesse sentido, o contexto mexicano, marcado pela diversidade de manifestações culturais, como a comida de rua, oferece um terreno fértil para a aplicação de abordagens interculturais em aulas de PLE.

No ensino de PLE, a utilização de contextos autênticos, como mercados e feiras de comida de rua, pode contribuir para a vivência prática da língua,

promovendo interações comunicativas genuínas. Almeida Filho (2013) destaca que:

A competência comunicativa não deve ser vista apenas como a capacidade de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas como a habilidade de usar a língua de forma adequada aos contextos sociais e culturais. (Almeida Filho, 2013, p. 45).

Lopes (2012) enfatiza que atividades pedagógicas que exploram elementos culturais do país-alvo favorecem o desenvolvimento da competência intercultural, permitindo aos aprendentes perceber e respeitar diferentes formas de expressão e hábitos cotidianos. Essa perspectiva se alinha à ideia de Byram (1997), que destaca a importância de habilidades de percepção cultural, atitudes de curiosidade e abertura, e conhecimentos socioculturais no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para apoiar esse tipo de aprendizagem, o livro didático assume um papel central, funcionando não apenas como repositório de informações, mas como mediador do processo educativo. Ele organiza os conteúdos de maneira progressiva, integra exercícios de compreensão e produção linguística, e oferece atividades que articulam aspectos culturais e linguísticos, facilitando a construção de conhecimento. Além disso, o livro proporciona ao professor uma referência confiável e estruturada, garantindo que conceitos e práticas interculturais sejam apresentados de forma clara e consistente, e auxiliando na elaboração de sequências didáticas que promovem a participação ativa dos aprendizes.

Para exemplificar como os elementos culturais podem ser incorporados no ensino de PLE, destaca-se o livro *“Na ponta da língua – Português intercultural para estrangeiros”* da autora Márcia Tavares Pinheiro, adotado pela escola em questão. O próprio título já sinaliza a centralidade da interculturalidade como eixo norteador da proposta pedagógica. A coleção, dividida em cinco volumes, apresenta uma progressão didática que parte de textos mais básicos e avança para discussões mais complexas, possibilitando ao estudante não apenas desenvolver a competência linguística, mas também engajar-se em reflexões críticas sobre diferentes aspectos culturais.

Embora os volumes contemplem conteúdos gramaticais de forma sistemática, esses não aparecem como objetivo final, mas como ferramentas a serviço de um enfoque comunicativo. Essa perspectiva está alinhada ao que defende Almeida Filho (2013), ao afirmar que a competência comunicativa deve ser entendida como a capacidade de interagir de modo adequado em contextos sociais e culturais variados.

Nessa direção, o material didático analisado organiza atividades que favorecem a construção de sentidos e o diálogo intercultural, como se observa no primeiro texto apresentado sobre as festas e feriados no Brasil (Figura 1), possibilitando a discussão comparativa entre as tradições dos dois países. Uma discussão que surge por meio desta parte do ensino, logo no primeiro volume, é sobre o Dia dos Mortos (México) e o Dia de Finados (Brasil), celebrações que, embora tenham em comum o respeito e a memória aos entes falecidos, diferenciam-se profundamente em seus rituais, símbolos e expressões culturais. Essa comparação permite aos aprendentes refletir sobre semelhanças e contrastes culturais, ao mesmo tempo em que exercitam a língua em contextos de significado, consolidando uma aprendizagem mais crítica e contextualizada.

Figura 1 – Trecho do livro “Na ponta da língua – Português Intercultural para Estrangeiros 1” calendário anual brasileiro

CALENDÁRIO ANUAL

Dias de folga:
São dias em que não se trabalha, dias de descanso que podem ser qualquer dia da semana.

Férias:
No Brasil, a partir do primeiro ano de trabalho, todo cidadão tem direito a, no mínimo, um mês de férias. As férias escolares normalmente são a partir da primeira quinzena do mês de dezembro até depois do carnaval (férias de verão) e da primeira quinzena de junho até julho, por um mês (férias de inverno).

Os meses do ano:
Janeiro
Fevereiro
Março
Abril
Maio
Junho
Julho
Agosto
Setembro
Outubro
Novembro
Dezembro

Os dias da semana:
Dom. Domingo
2ª. Segunda-feira
3ª. Terça-feira
4ª. Quarta-feira
5ª. Quinta-feira
6ª. Sexta-feira
Sab. Sábado

Dias úteis:
De segunda-feira a sexta-feira

Fim de semana:
Sábado e Domingo.

Referências:
Anteontem
Ontem
Hoje
Amanhã
Depois de amanhã

PRINCIPAIS FERIADOS BRASILEIROS

1º de janeiro – Condição Universal
16 de fevereiro – Carnaval (data móvel)
LIBERTY TAMEN
21 de abril – Tiradentes
1º de maio – Dia do Trabalhador

24 de junho – São João
7 de setembro – Dia da Independência
17 de outubro – Nossa Sra. Aparecida Padroeira do Brasil

25 de dezembro – Natal
1 de novembro – Finados
15 de novembro – Proclamação da República

Exercícios:

1) Responda:
a) Que dia é hoje?
Hoje é (dia da semana) _____
b) E a data de hoje?
A data de hoje é _____
c) Quando é o seu aniversário?
O meu aniversário é no dia _____
d) Qual é o próximo feriado no seu país?
O próximo feriado será no dia _____
e) Quando você folga no trabalho?
Eu tenho folga no/a _____
f) Quando começam as suas férias?
Minhas férias vão começar no dia _____
g) Em que estação nós estamos?
Nós estamos no(a) _____

2) Descreva as datas oralmente.
a) 2ª, 1º de dezembro, 1989.
b) 3ª, 25 de outubro, 1674.
c) 5ª, 22 de abril, 1500.
d) 6ª, 02 de agosto, 1949.
e) 4ª, 18 de maio, 1975.
f) Sábado, 01 de maio, 2009.
g) Domingo, 01 de janeiro, 2011.

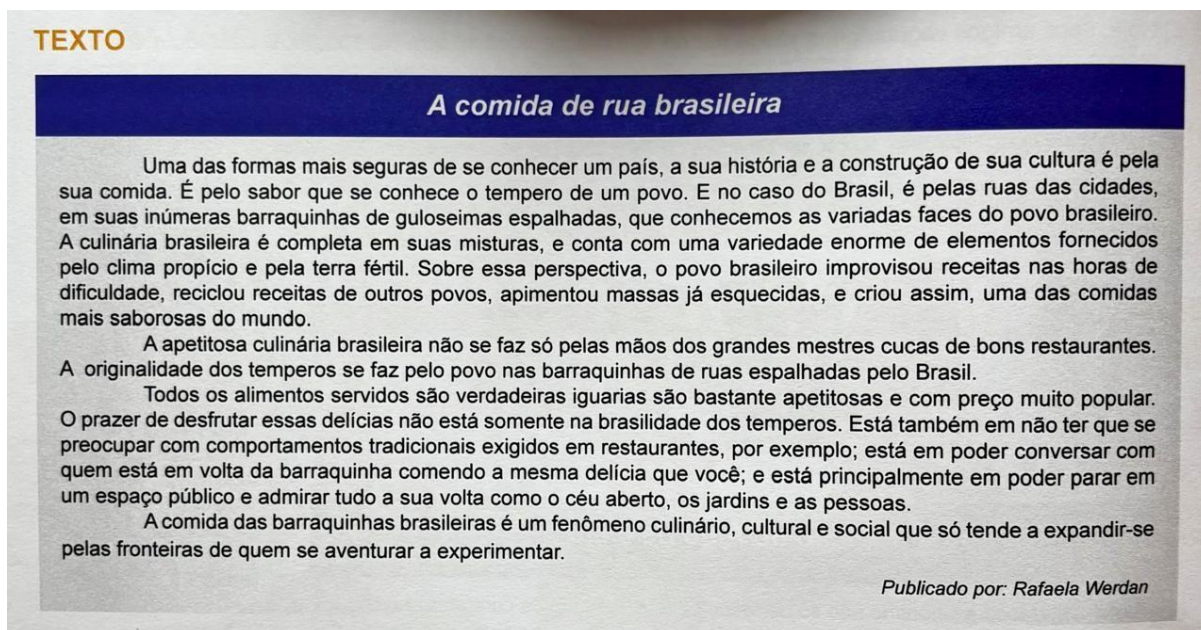
3) Descreva os hábitos e costumes relacionados com as principais datas do calendário do seu país/cidade.

4) Pesquise e conheça outros hábitos ou traços da cultura brasileira relacionados aos dias da semana, estações ou datas específicas. Compare os traços semelhantes e os diferentes da identidade brasileira e os do seu país/cidade. Comente a respeito.

Fonte: Pinheiro, 2024, p. 38 e 39

Ainda no mesmo sentido, outro texto presente no material aborda a comida de rua no Brasil, tema que dialoga diretamente com a realidade cultural mexicana, como podemos ver na Figura 2. Para muitos aprendentes, esse conteúdo desperta identificação imediata, uma vez que a comida de rua é também um traço marcante da cultura cotidiana no México. Tal aproximação favorece a criação de um espaço de troca intercultural, no qual os estudantes podem não apenas compreender vocabulário e estruturas linguísticas em português, mas também refletir sobre hábitos alimentares, formas de socialização e modos de vida que atravessam as duas culturas.

Figura 2 – Trecho do livro “Na ponta da língua – Português Intercultural para Estrangeiros 3” texto: a comida de rua brasileira



Fonte: Pinheiro, 2024, p. 30.

Ao propor esse tipo de temática, o livro didático rompe com a visão restrita de ensino pautado exclusivamente em aspectos formais da língua e cria oportunidades para que o aluno se reconheça nas práticas culturais do outro, estabelecendo paralelos entre suas próprias experiências e aquelas apresentadas em sala. Essa dinâmica contribui para uma aprendizagem mais significativa, pois conecta o uso da língua a situações concretas de interação social e cultural.

Além disso, a inserção da temática da comida de rua no livro não se limita a uma descrição superficial dos pratos, mas funciona como um recurso pedagógico que promove o diálogo entre diferentes perspectivas culturais. Ao comparar as práticas alimentares brasileiras e mexicanas, os estudantes são incentivados a perceber tanto aproximações quanto contrastes, compreendendo como a alimentação reflete valores sociais, econômicos e históricos de cada povo. Essa abordagem dialoga com a concepção de Byram (1997), para quem o desenvolvimento da competência intercultural implica a capacidade de relacionar culturas distintas, interpretar práticas sociais e adotar uma postura crítica e reflexiva diante da alteridade.


Essa concepção reforça a ideia de que o ensino de PLE deve integrar não apenas a linguagem formal, mas também as práticas culturais locais, permitindo

que os aprendentes se apropriem da língua em situações reais de comunicação. O uso de situações autênticas, como a observação e descrição de comidas de rua, favorece a aprendizagem de estruturas linguísticas em um contexto cultural significativo, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre diferenças e semelhanças entre Brasil e México.

Se por um lado a comida de rua remete a experiências cotidianas que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes mexicanos, por outro, a abordagem do Bumba-meu-boi (Figura 3) amplia o horizonte cultural ao apresentar uma manifestação folclórica singular do Brasil. Essa festa maranhense combina música, dança, teatro e religiosidade, oferecendo um panorama cultural rico e pouco conhecido internacionalmente, distante dos estereótipos mais difundidos sobre o país. O livro não apenas descreve os elementos que compõem a celebração — como a narrativa do boi, os personagens e os rituais —, mas também contextualiza suas origens e seu significado social, permitindo que os aprendentes construam uma compreensão mais profunda e crítica da cultura brasileira.

De forma semelhante, outras festividades, como a Festa Junina, são exploradas no material, ressaltando a diversidade cultural do Brasil e incentivando os estudantes a refletirem sobre diferentes modos de celebrar e expressar identidades coletivas. Nessas propostas, não se trata apenas de compreender informações, mas de estabelecer diálogos interculturais que convidam os aprendentes a comparar, interpretar e valorizar distintas tradições. Como observa Pinheiro (2024), a exploração de práticas culturais em sala de aula cria oportunidades de aprendizagem ativa e significativa, fortalecendo tanto a competência linguística quanto a intercultural.

Figura 3 – Trecho do livro “Na ponta da língua – Português Intercultural para Estrangeiros 1” texto: Bumba-meu-boi no Maranhão.

TEXTO 

BUMBA-MEU-BOI NO MARANHÃO

A festa do Bumba-meu-boi é uma tradição mantida desde o século XVIII. Essa festa resgata uma história típica das relações sociais e econômicas da região durante o período colonial, caracterizada pela monocultura, criação extensiva de gado e escravidão.

No Maranhão, a festa do boi atingiu um grau de riqueza cênica impressionante e está presente no ciclo junino, no qual se fixou principalmente, entre os festejos que homenageiam São João e São Pedro, podendo prolongar-se até agosto.


A partir de maio, começam os ensaios com cada personagem, elaborando a sua performance em conjunto ou separadamente. Tudo isso é feito até 15 de junho. Às vésperas de São João, ocorre o batizado do Boi, em cerimônia na igreja, com a participação de padrinhos ou madrinhas do Boi, o que bem demonstra o alto grau de sincretismo entre o profano e o religioso e a importância sócio-cultural desse evento para o povo do Maranhão.

Para o maranhense, o Bumba-meu-boi representa a tríplex miscigenação de seu povo pelo entrelaçamento das culturas branca, negra e indígena, verificada nos personagens presentes no ato, no qual se destacam o dono da fazenda, Pai Francisco, Catirina, vaqueiros ou caboclos de fitas, caboclo real ou de pena, índios, doutor ou pajé, padre, Dona Maria (esposa do amo), os cazumbás (mascarados, espécie de palhaços) e o miolo, responsável por guiar o boi. Há variações dos personagens devido aos diferentes ritmos existentes no Maranhão.

O Boi-de-matraca apresenta entre seus instrumentos de percussão, as matracas (dois pedaços de madeira de som rústico que, batidos freneticamente, produzem um barulho vibrante) juntamente com enormes pandeiros, tambores-onça e maracás. Nessa maravilhosa expressão da cultura brasileira, repleta de histórias simplórias e de promessas, a brincadeira do Bumba-meu-boi, no Maranhão, é muito popular. Nela, toda a comunidade se entrega, numa participação gratuita, apresentando uma festa feita pelo povo e para o povo.

É assim, nesse clima de alegria, que os bois se espalham nas periferias e no centro da cidade. Grupos de todo o Estado se reúnem para brincar até a madrugada, em vários lugares da parte nova ou velha da cidade.

Texto modificado: Rosane Volpatto



Créditos: www.cidadeshistoricas.com.br

Para discutir em grupo:

Use um caderno para formular respostas escritas.

- 1) Veja na Internet vídeos da festa e da lenda do Bumba-meu-boi e troque ideias com seus colegas sobre os aspectos que você achou interessante. Fundamente a sua escolha.
- 2) No seu país/cidade há alguma tradição ou festa popular que tem raízes históricas, que sejam passadas de pai para filho ou que descreva as relações familiares como as do Bumba-meu-boi? Conte-a!
- 3) Pesquise sobre a festa do Bumba-meu-boi em outros estados brasileiros. Quais são as variantes se comparamos com a festa no Maranhão? Qual é a mais interessante para você? Por quê?

Outras denominações do Bumba-meu-boi:

Rio Grande do Norte e Alagoas: Bumba-meu-boi
Pará e Amazonas: Boi-bumbá
Pernambuco: Boi-calemba
Bahia: Boi-janeiro; Bumba-meu-boi


Fonte: Pinheiro, 2024, p.51.

Ao inserir manifestações culturais variadas — como as festas brasileiras, a comida de rua e o Bumba-meu-boi —, o material evidencia que o ensino de PLE não deve se restringir à linguagem formal, mas integrar práticas sociais e culturais que dão sentido ao uso da língua em contextos reais de comunicação. As experiências docentes tanto no México quanto no Brasil demonstram que a incorporação de conteúdos culturais amplia a motivação dos estudantes e contribui para aprendizagens mais significativas e reflexivas. Como destaca

Martínez Aguiñaga (2022), projetos de estudo baseados em práticas culturais autênticas despertam maior engajamento e participação, fortalecendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a compreensão intercultural. De acordo com Espírito Santo (2021), a utilização de materiais didáticos que incorporam valores culturais promove uma aprendizagem mais contextualizada, ao possibilitar que os aprendentes relacionem a língua portuguesa com práticas culturais e realidades cotidianas. Esses recursos não apenas sustentam a aprendizagem linguística, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, ao integrar crenças sobre língua-cultura no processo educativo.

Nesse percurso, o último volume do livro adquire um papel especial ao introduzir a temática dos gestos e da interculturalidade (Figura 4). A comparação entre gestos em diferentes países mostra como elementos não verbais da comunicação também carregam sentidos culturais, podendo aproximar ou afastar interlocutores. Ao trazer essa discussão, o material amplia a noção de competência comunicativa para além da oralidade e da escrita, incentivando os aprendentes a refletirem sobre a diversidade de códigos culturais presentes em interações internacionais. Trata-se de um fechamento que sintetiza a proposta intercultural da obra: formar aprendizes capazes de compreender a língua em sua dimensão social, simbólica e cultural.

Figura 4 – Trecho do livro “*Na ponta da língua – Português intercultural para estrangeiros 5*” texto: os gestos e a interculturalidade.

TEXTO 

OS GESTOS E A INTERCULTURALIDADE

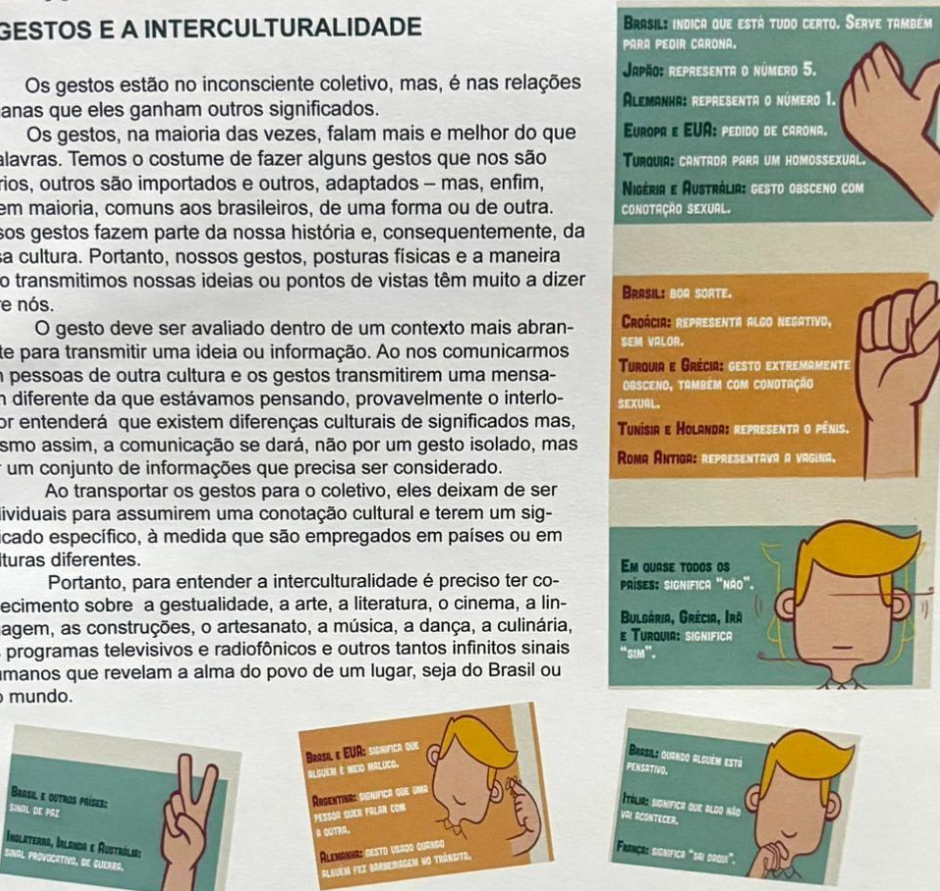
Os gestos estão no inconsciente coletivo, mas, é nas relações cotidianas que eles ganham outros significados.

Os gestos, na maioria das vezes, falam mais e melhor do que as palavras. Temos o costume de fazer alguns gestos que nos são próprios, outros são importados e outros, adaptados – mas, enfim, são em maioria, comuns aos brasileiros, de uma forma ou de outra. Nossos gestos fazem parte da nossa história e, conseqüentemente, da nossa cultura. Portanto, nossos gestos, posturas físicas e a maneira como transmitimos nossas ideias ou pontos de vistas têm muito a dizer sobre nós.

O gesto deve ser avaliado dentro de um contexto mais abrangente para transmitir uma ideia ou informação. Ao nos comunicarmos com pessoas de outra cultura e os gestos transmitirem uma mensagem diferente da que estávamos pensando, provavelmente o interlocutor entenderá que existem diferenças culturais de significados mas, mesmo assim, a comunicação se dará, não por um gesto isolado, mas por um conjunto de informações que precisa ser considerado.

Ao transportar os gestos para o coletivo, eles deixam de ser individuais para assumirem uma conotação cultural e terem um significado específico, à medida que são empregados em países ou em culturas diferentes.

Portanto, para entender a interculturalidade é preciso ter conhecimento sobre a gestualidade, a arte, a literatura, o cinema, a linguagem, as construções, o artesanato, a música, a dança, a culinária, os programas televisivos e radiofônicos e outros tantos infinitos sinais humanos que revelam a alma do povo de um lugar, seja do Brasil ou do mundo.



Para discutir em grupo: Fonte das imagens: qga.com.br

Use um caderno para formular respostas escritas.

- 1) Você usa gestos para se comunicar? Reproduza-os, fale sobre eles, sobre quando e com qual público você os utiliza com mais frequência.
- 2) Em sua opinião, você acha que os gestos ajudam as pessoas a se comunicarem? Como? Por quê?
- 3) O texto menciona que a gestualidade assim outros aspectos característicos culturais revelam a alma do povo. Opine sobre a afirmação.
- 4) Como você acha que os gestos apresentados na imagem podem lhe ajudar a se comunicar melhor com os brasileiros? Explique com suas palavras.
- 5) Sem verbalizar, dramatize situações comuns do cotidiano ou que já foram vividas por você. Faça uso de mímicas e de gestos típicos brasileiros. Depois, um dos colegas deve interpretar e reproduzir o conteúdo da dramatização em forma de discurso indireto.

Fonte: Pinheiro, 2024, p.59

Assim, integrar elementos como festividades, práticas do cotidiano e gestos comunicativos no ensino de PLE representa uma estratégia que alia competência linguística e interculturalidade, respondendo às demandas de um ensino mais humanizado e significativo.

4.5 Análise interpretativista das respostas ao questionário dos professores

Para a etapa empírica da pesquisa, foi elaborado um questionário⁶ direcionado aos professores da escola parceira, com o objetivo de compreender suas trajetórias formativas, práticas pedagógicas e percepções acerca do ensino de PLE. O instrumento foi enviado a todos os docentes da instituição, mas apenas duas professoras aceitaram participar e devolveram suas respostas dentro do prazo estipulado. Apesar do número reduzido de participantes, as informações coletadas oferecem um panorama significativo sobre a formação e a prática docente em PLE no contexto investigado, permitindo identificar desafios recorrentes, estratégias utilizadas e demandas de formação continuada.

As respostas do questionário revelam perfis acadêmicos distintos entre as participantes. Uma das docentes possui graduação em Enfermagem e iniciou sua atuação no ensino de português por vivências no exterior, motivada pelo amor à língua e pela oportunidade de trabalho em um mercado em expansão. Outra professora tem formação em Letras (Português) e demonstrou interesse por línguas e culturas estrangeiras desde a graduação, buscando depois formação específica para atuar no ensino de PLE.

Ambas afirmam ter buscado formação acadêmica ou cursos específicos para o ensino de PLE, destacando a importância da formação continuada em sua trajetória profissional. Entre os principais temas abordados nesses processos aparecem metodologias de ensino, uso de tecnologias, didática, planejamento, avaliação e cultura brasileira. Essa diversidade confirma o que defende Almeida Filho (2011), ao apontar que a formação de professores de línguas deve contemplar múltiplas dimensões, desde o domínio técnico até a sensibilidade intercultural.

Quanto ao impacto da formação continuada, as professoras a consideram fundamental para a qualidade das aulas e para a superação das dificuldades cotidianas. Uma delas destacou que essa formação melhora a eficácia das práticas pedagógicas, enquanto a outra afirmou que a capacitação constante é

⁶ Apêndice B.

essencial, uma vez que “todos os dias surgem novas práticas e metodologias” no campo do ensino de línguas. Essa percepção dialoga com Leffa (2016), que enfatiza o caráter dinâmico e em constante transformação do ensino de línguas estrangeiras.

No que diz respeito à diversidade dos perfis de alunos, ambas relatam utilizar recursos variados, como vídeos, filmes, músicas e atividades contextualizadas, a fim de contemplar diferentes estilos de aprendizagem. O uso das tecnologias aparece como prática recorrente, com ênfase em recursos audiovisuais, considerados eficazes para aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes. Paiva (2019) destaca que a integração de recursos digitais no ensino de línguas é hoje indispensável, uma vez que favorece o engajamento e a interação em contextos diversos.

A dimensão cultural é apontada como central nas aulas, com menções à música, literatura, cinema, folclore, economia e mercado de trabalho. As docentes reforçam que o ensino do idioma não pode ser dissociado da cultura, corroborando a posição de Mendes (2011), que defende a interculturalidade como eixo estruturante no ensino de PLE.

Entre as principais dificuldades relatadas estão a ausência de materiais didáticos específicos, a dificuldade de contextualização de palavras sem tradução direta, a falta de base sólida no idioma materno dos alunos e os problemas de pronúncia. Para lidar com esses desafios, as professoras utilizam estratégias como recursos lúdicos, metodologias comunicativas e acompanhamento individualizado.

Por fim, ao refletirem sobre a formação de professores de PLE, as professoras sugerem maior aprofundamento em fonética e fonologia, além de estratégias mais práticas para aplicação das metodologias comunicativas. Tais observações reforçam a ideia de que, embora a formação inicial seja importante, é na formação continuada e nas práticas interculturais que os professores encontram ferramentas para enfrentar os desafios da sala de aula.

Enquanto uma das participantes migrou de outra área de formação (Enfermagem), outra possui formação inicial em Letras, mas ambas recorreram a cursos e experiências posteriores para consolidar sua atuação. Esse dado reforça a ideia de que a formação de professores de PLE, em muitos casos, ainda ocorre de forma fragmentada e dependente da iniciativa individual.

A valorização da formação continuada aparece de forma recorrente, não apenas como um complemento, mas como condição para a qualidade do ensino. Os temas mais mencionados — metodologias, tecnologias, didática e cultura — coincidem com as demandas atuais do ensino de línguas, em que a competência comunicativa (Hymes, 1972) e a competência intercultural (Byram, 1997) ocupam lugar central. Nota-se que as professoras associam diretamente a formação continuada à capacidade de lidar com a diversidade dos perfis discentes, sobretudo em contextos como o mexicano, marcados por necessidades específicas do mercado de trabalho e por heterogeneidade sociocultural.

Outro ponto relevante é o uso das tecnologias digitais como recursos pedagógicos. Ambas relataram utilizar vídeos, filmes e aplicativos de forma constante, o que vai ao encontro das tendências apontadas por Paiva (2019) sobre a centralidade das tecnologias no ensino de línguas no século XXI. Contudo, observa-se que o domínio desses recursos decorre mais de iniciativas individuais e cursos livres do que de uma formação estruturada durante a graduação, indicando uma lacuna na preparação inicial.

A dimensão cultural também se destaca, com menções à música, ao cinema, à literatura e a aspectos sociais, econômicos e folclóricos do Brasil. Essa postura corrobora a perspectiva de Mendes (2011), para quem o ensino de PLE deve estar intrinsecamente ligado à interculturalidade, promovendo trocas de significados e desconstrução de estereótipos.

Por outro lado, os desafios relatados — ausência de materiais didáticos específicos, dificuldades de pronúncia, lacunas na fonética e problemas de motivação dos alunos — refletem a carência de recursos adaptados ao público-alvo. As professoras sugerem maior aprofundamento na fonética e fonologia,

além de estratégias mais práticas para a aplicação das metodologias comunicativas, o que coincide com críticas recorrentes na literatura sobre o ensino de PLE, que ainda tende a priorizar a gramática normativa em detrimento do uso comunicativo real (Almeida Filho, 2011; Leffa, 2016).

Em síntese, os dados do questionário revelam que a formação docente em PLE no México (e em contextos semelhantes) ainda depende fortemente de trajetórias individuais e da busca constante por capacitação. As respostas indicam que o fortalecimento da formação inicial, aliado à oferta contínua de formação específica, especialmente em fonética, avaliação e práticas comunicativas, é fundamental para garantir um ensino eficaz e culturalmente sensível.

4.6 Da Aplicação de Questionários às Entrevistas: contribuições docentes para o ensino de PLE

Inicialmente, a pesquisa previa a aplicação de questionários aos professores, com o intuito de coletar dados sobre suas formações, práticas e percepções. Contudo, a adesão foi limitada, o que poderia comprometer a consistência dos resultados. Dessa forma, essa estratégia foi substituída por entrevistas semiestruturadas, uma vez que esse formato possibilita maior profundidade, espontaneidade e riqueza nas respostas. Assim, optou-se pela realização de entrevistas individuais com quatro docentes atuantes no ensino de PLE, cujos relatos constituem a análise que segue.

As entrevistas revelam que o grupo de participantes é marcado pela heterogeneidade formativa e profissional, característica recorrente no campo do PLE em contextos latino-americanos, onde a área ainda carece de institucionalização e políticas públicas consistentes (Celani, 2009).

A Cláudia licenciada em Letras (Português/Inglês), relatou que sua trajetória começou no ensino de inglês no Brasil, migrando para o ensino de português após mudar-se para o México. Entretanto, destacou os obstáculos enfrentados no processo de revalidação de diplomas:

(...) achei que nunca mais eu lecionaria aqui no México, porque é difícil fazer a revalidação do diploma, praticamente outro curso particular e caríssimo (Excerto 1 entrevista com Claudia).

Esse relato reflete a fragilidade da profissão docente em PLE no exterior, em que fatores burocráticos e institucionais podem limitar a atuação, independentemente da experiência ou formação do professor.

A Miriam, por sua vez, não concluiu sua graduação em Letras, possuindo também formação em Cinema. Ela atribui seu ingresso no PLE a um interesse pessoal por línguas e experiências interculturais: *“foi mais pela minha experiência pessoal do que pela graduação... já entrei na graduação tendo esse brilho, essa vontadezinha”*. Essa narrativa mostra como, em muitos casos, a motivação e a vivência cultural se sobrepõem à formação acadêmica formal, característica que, se por um lado enriquece a prática, por outro pode gerar lacunas metodológicas.

Já a Adriana, graduada em Relações Internacionais e Música, descreveu que sua aproximação com o português foi marcada pela arte: *“meu primeiro contato com a cultura brasileira foi pela música... eu queria entender o que as letras estavam falando”*. Essa vivência cultural e afetiva foi determinante para sua entrada no ensino, que ainda é recente, mas já marcado pela integração de elementos culturais.

A Vanessa apresentou o percurso mais estruturado academicamente, com graduação em Letras (Português/Espanhol), segunda licenciatura em Inglês e pós-graduação em docência. Ela relata: *“eu nunca imaginei que seria professora de português para estrangeiros, só descobri essa modalidade na faculdade, em uma capacitação comunicativa que me encantou”*. Sua fala evidencia como a formação acadêmica pode abrir novos horizontes profissionais, quando aliada a oportunidades de capacitação específica, como os cursos promovidos por instituições de referência no ensino de PLE.

Essas quatro trajetórias confirmam que a atuação em PLE é atravessada por percursos diversos e nem sempre lineares, corroborando a análise de Paiva (2019) sobre a pluralidade de perfis que compõem o corpo docente nessa área.

Em relação às metodologias empregadas, as professoras demonstraram estratégias bastante variadas, todas com ênfase na adaptação ao contexto do aluno.

A Cláudia destacou que utiliza comparações entre português e inglês, explorando semelhanças e diferenças gramaticais como recurso didático: *“sempre fazia associação, por exemplo: em português o verbo é assim, em inglês é dessa forma”*. Essa abordagem, embora útil para alunos bilíngues, pode correr o risco de reduzir o ensino à comparação estrutural, se não for complementada com aspectos comunicativos.

A Miriam enfatizou a personalização das aulas: *“eu gosto muito de saber se a pessoa que está comigo gosta ou precisa... então adapto os exemplos para o contexto dela, não fico só no livro”*. Ela também relatou o uso de ferramentas digitais como *Wordwall* e jogos interativos, mostrando afinidade com abordagens lúdicas e tecnológicas.

A Adriana destacou o uso da música e das redes sociais como centrais em sua prática: *“tenho uma coleção de vídeos do Instagram que uso nas aulas... também trago músicas e humor, porque isso conecta com os alunos”*. Ao valorizar recursos culturais e midiáticos, sua metodologia aproxima a aprendizagem da realidade cotidiana dos estudantes, confirmando o que Leffa (2016) chama de “aprendizagem significativa mediada por interesses do aluno”.

Já a Vanessa relatou uma prática mais sistematizada, articulando recursos variados: *“a música é meu carro-chefe... mas também uso vídeos curtos, jogos online e até cordel e festas juninas para mostrar a diversidade cultural do Brasil”*. Sua fala mostra uma preocupação em ir além do aspecto linguístico, inserindo o aluno em um universo cultural amplo, com ênfase na diversidade.

Essas práticas confirmam a necessidade de metodologias dinâmicas, criativas e centradas no aprendiz, defendida por Almeida Filho (2011), para que o ensino de PLE não se limite à gramática, mas contemple a dimensão comunicativa e cultural.

A interculturalidade emergiu como elemento central nas falas das docentes, ainda que abordada sob enfoques distintos.

A Miriam destacou a importância de desconstruir estereótipos: “*é importante trabalhar estereótipos, trazer reflexões críticas e mostrar que a cultura brasileira vai muito além do Carnaval e do futebol*”. Sua fala indica uma perspectiva crítica, que busca ampliar a visão dos alunos sobre o Brasil.

A Adriana enfatizou o papel da religiosidade e das manifestações populares: “*nas aulas eu falo do Carnaval, da festa de Iemanjá, das diferenças regionais... porque isso ajuda os alunos a entenderem o Brasil de forma mais profunda*”. Esse relato aproxima-se da concepção de ensino intercultural proposta por Byram (1997), em que a língua é porta de entrada para compreender práticas e valores culturais.

A Vanessa relacionou a interculturalidade ao caráter pluricêntrico da língua: “*o português não é uma coisa só, é brasileiro, europeu, africano... eu tento mostrar essas variações, inclusive o uso do ‘tu’ e do ‘você’ que surpreende os alunos latino-americanos*”. Esse enfoque conecta-se às discussões atuais sobre o português como língua de múltiplos centros (Bagno, 2012), destacando sua diversidade interna.

Já a Cláudia abordou a interculturalidade de maneira mais implícita, sobretudo por meio de comparações entre português e inglês. Ainda assim, sua fala aponta para uma prática que considera o repertório linguístico prévio dos alunos.

Essas perspectivas confirmam a noção de competência comunicativa de Hymes (1972), que vai além do domínio da gramática, incluindo a capacidade de usar a língua de forma adequada em contextos socioculturais.

As entrevistadas também apontaram desafios estruturais e institucionais que impactam diretamente suas práticas.

A Cláudia criticou a desvalorização docente: “*infelizmente existe bico para dar aula, como se qualquer brasileiro pudesse ensinar português só por ser nativo*”.

A Miriam destacou a falta de materiais: *“o maior problema é a falta de materiais didáticos de qualidade para PLE... em inglês há abundância, em português não”*.

A Adriana mencionou a baixa prioridade da língua no contexto mexicano: *“no México o português não é prioridade, os alunos preferem inglês, japonês ou alemão, isso afeta a continuidade do estudo”*.

A Vanessa criticou as restrições impostas pelas próprias instituições: *“muitas escolas censuram os professores, não querem que a gente traga conteúdos adicionais, por medo de perder alunos”*.

Esses relatos confirmam a análise de Celani (2009), que aponta para a fragilidade institucional do PLE e a ausência de políticas públicas que consolidem sua presença de forma sistemática.

Por fim, a formação docente aparece como ponto de consenso entre as entrevistadas, ainda que com diferentes perspectivas.

A Cláudia relatou: *“sempre gostei de cursos, workshops e congressos... se estivesse no Brasil teria seguido mestrado e doutorado”*.

A Miriam admitiu lacunas: *“não me acho apta para responder sobre metodologias de PLE porque não terminei a graduação, muito do que faço é intuitivo”*.

A Adriana expressou desejo de aprofundamento: *“não tenho formação formal ainda, mas quero me preparar mais para ensinar português”*.

E a Vanessa foi incisiva: *“falta formação inicial e continuada, muitos professores dão aula sem domínio da gramática e da metodologia, isso prejudica a profissão”*.

Essas falas encontram respaldo em Paiva (2019), que defende a necessidade de formações voltadas ao ensino de línguas em contexto intercultural e tecnológico, bem como em Almeida Filho (2011), que ressalta a importância da competência profissional específica no ensino de PLE.

De modo geral, as entrevistas revelam que, apesar da diversidade formativa e metodológica, há convergências significativas: a centralidade da interculturalidade, a adaptação ao perfil do aluno, a insuficiência de materiais específicos e a urgência da formação docente. Os relatos mostram que o ensino de PLE, no contexto mexicano, é construído em meio a tensões entre improvisado e profissionalização, dificuldades institucionais e inovações pedagógicas.

A fim de sintetizar os principais achados, elaborou-se o quadro a seguir, que organiza comparativamente as respostas das quatro professoras entrevistadas. O quadro apresenta, em categorias temáticas, os aspectos centrais de suas trajetórias formativas, metodologias empregadas, concepções de interculturalidade, desafios e percepções sobre a formação docente em PLE.

O quadro 3 confirma a relevância desta pesquisa, ao evidenciar que compreender as práticas docentes em PLE exige olhar não apenas para a formação e as metodologias, mas também para os contextos institucionais e culturais em que os professores atuam.

Quadro 3 – Comparativo entre as quatro entrevistas realizadas com professoras de PLE

Categoria	Cláudia	Miriam	Adriana	Vanessa
Formação Acadêmica	Licenciatura em Letras (Português/Inglês). cursou também Pedagogia parcialmente.	Cinema, iniciou Letras (Inglês), não concluiu segunda graduação.	Relações Internacionais e Música. Intercâmbio no Brasil (PUC-SP).	Letras (Português/Espanhol), segunda licenciatura em Inglês, pós em Ensino de Línguas e Docência.
Trajetoária até o PLE	Experiência com ensino de inglês no Brasil. Chegou ao México em 2021, iniciou PLE por ser nativa e pela experiência anterior.	Atuação em tradução, museologia, mediação cultural e ensino de inglês antes do PLE.	Aproximação pela música brasileira. Começou a dar aulas substituindo no Ponto do Brasil.	Iniciou no ensino de Espanhol como LE. Depois migrou para PLE com capacitação formal.

Categoria	Cláudia	Miriam	Adriana	Vanessa
Capacitações/ Cursos em PLE	Curso preparatório do Celpe-Bras.	Curso de linguística aplicada, certificação do curso preparatório do Celpe-Bras.	Sem formação formal em PLE, mas com vivência cultural e autoformação.	Capacitações na em outra escola de língua em PLE, cursos sobre literatura, jogos, pluricentrismo.
Práticas Pedagógicas	Comparações entre português e inglês; foco em gramática e sintaxe; adaptação conforme faixa etária.	Personalização dos conteúdos; avaliação contínua; uso de jogos e tecnologia (<i>Wordwall</i>).	Aulas dinâmicas com música, redes sociais, humor; foco na comunicação prática.	Metodologia comunicativa; avaliações flexíveis; seminários; uso de música, vídeos curtos e jogos.
Uso de tecnologias	Aulas online no início da pandemia; experiência com plataformas digitais.	Uso intenso de recursos digitais e jogos online.	Redes sociais (<i>Instagram, YouTube, Spotify</i>) como materiais de aula.	Plataformas digitais, jogos online, vídeos curtos, música como recurso central.
Interculturalidade	Valoriza comparações entre português e espanhol. Participou de aplicação Celpe-Bras.	Explora Carnaval, São João, festas religiosas; desconstrói estereótipos.	Destaca música, religiosidade, história e movimentos sociais do Brasil.	Trabalha diversidade regional: cordel, bumba-meu-boi, festas juninas e carnaval.
Desafios Identificados	Revalidação do diploma no México; precarização do ensino por contratar nativos sem formação.	Escassez de materiais de qualidade específicos de PLE.	Português pouco valorizado entre mexicanos; falta de formação específica no México.	Interferência do espanhol; limitação institucional das escolas; falta de formação continuada.
Recomendações / Sugestões	Necessidade de maior valorização docente e formação específica em PLE.	Maior exposição a lógicas linguísticas diversas na formação docente.	Formação continuada; integração equilibrada de cultura e gramática.	Formação inicial e continuada em metodologias ativas; escuta atenta aos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O Quadro 3 evidencia tanto a heterogeneidade dos percursos formativos quanto às convergências em relação às práticas e às percepções docentes. Observa-se que, embora as motivações e formações iniciais sejam distintas, todas as entrevistadas atribuem centralidade à interculturalidade, reconhecem a carência de materiais didáticos específicos e apontam a necessidade de maior investimento em formação docente. Ao mesmo tempo, as falas revelam criatividade metodológica e sensibilidade cultural, confirmando a pluralidade de caminhos que compõem a docência em PLE no contexto mexicano.

Sugestão: retome aqui as perguntas de pesquisa e ‘responda’ de forma mais objetiva com os dados da análise que vc fez.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central investigar como a interculturalidade se manifesta no ensino de PLE em uma escola mexicana, considerando o papel do professor, sua formação, as estratégias metodológicas mobilizadas e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Para atingir esse objetivo, foram definidos três desdobramentos específicos: (1) analisar a formação profissional dos docentes; (2) examinar a metodologia de ensino expressa nos discursos desses professores; e (3) investigar algumas atividades do livro didático adotado na escola observada, avaliando de que forma elas promovem a interculturalidade e contribuem para a aprendizagem dos alunos.

A metodologia, de caráter qualitativo e interpretativista, incluiu entrevistas e questionários aplicados a docentes da instituição investigada. No entanto, a adesão dos participantes mostrou-se limitada: quatro professoras aceitaram participar, sendo três delas com graduação completa ou em andamento em Letras e uma professora mexicana com trajetória distinta. Esse recorte reduzido, embora constitua uma limitação em termos de representatividade, revelou-se suficiente para a construção de análises consistentes, pois os depoimentos trouxeram dados densos, significativos e coerentes com os objetivos da pesquisa.

A ausência de professores brasileiros formados em diversas áreas de atuação entre os entrevistados é um dado que merece reflexão. Ela aponta para um deslocamento de concepções tradicionais que, muitas vezes, associam o domínio da língua materna à capacidade de ensiná-la. Ao contrário dessa visão reducionista, os resultados deste estudo evidenciam que a docência em PLE

requer muito mais do que proficiência linguística: exige conhecimentos pedagógicos específicos, formação teórica sólida, domínio metodológico e, sobretudo, sensibilidade intercultural. Tal constatação reforça a ideia de que o ensino de línguas deve ser concebido como prática social, mediada por saberes pedagógicos e culturais, e não como mera transmissão de estruturas linguísticas.

No que concerne ao perfil docente, observou-se heterogeneidade nos percursos formativos das participantes. Três delas possuíam relação direta com a área de Letras, o que lhes conferia um repertório acadêmico consistente para a atuação, ainda que em fase de amadurecimento. A professora mexicana, por sua vez, apresentava um percurso formativo distinto, marcado por práticas adquiridas na experiência cotidiana e pela adaptação ao contexto de ensino. Essa diversidade, embora positiva no sentido de enriquecer o campo com diferentes perspectivas, também evidencia fragilidades decorrentes da ausência de políticas mais consolidadas para a formação inicial e continuada em PLE no México.

A análise das falas evidenciou que a formação continuada é compreendida pelas próprias docentes como um elemento imprescindível. Diante de um cenário em constante transformação, marcado pela globalização, pela ampliação das demandas linguísticas e pela diversidade cultural das turmas, torna-se inviável sustentar uma prática pedagógica estática ou limitada à formação inicial do professor de PLE. O desenvolvimento profissional contínuo possibilita ao professor atualizar-se em relação a metodologias inovadoras, aprofundar sua consciência intercultural, e refletir criticamente sobre sua própria prática. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como complemento eventual, mas como eixo estruturante da carreira docente em PLE.

Outro ponto relevante diz respeito à centralidade da interculturalidade como componente intrínseco do processo educativo. O ensino de português, nos relatos das docentes, não se reduz ao domínio gramatical ou lexical, mas articula-se constantemente à cultura, seja por meio da exploração de manifestações artísticas, de práticas sociais ou de comparações com o universo cultural mexicano. As professoras reconhecem que a aprendizagem só se

concretiza plenamente quando o aluno é levado a refletir criticamente sobre diferenças e semelhanças culturais, desconstruindo estereótipos e ressignificando identidades. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de competência intercultural defendida por Byram (1997), segundo a qual aprender uma língua implica desenvolver capacidades de mediação entre diferentes visões de mundo.

Apesar dessas potencialidades, os desafios relatados são significativos. A carência de materiais didáticos específicos para o público mexicano foi apontada de forma recorrente. Diante disso, as professoras recorreram a recursos variados — músicas, filmes, textos jornalísticos, redes sociais —, buscando criar um ambiente de aprendizagem mais próximo da realidade comunicativa dos alunos. Essa prática, embora criativa, revela uma lacuna importante: a ausência de políticas editoriais e institucionais que promovam a produção de materiais de PLE adequados a diferentes contextos. Soma-se a isso a dificuldade de lidar com as múltiplas variantes do português, especialmente no contraste entre o português brasileiro e o europeu. Ainda que esse desafio possa, à primeira vista, ser visto como obstáculo, ele deve ser compreendido como oportunidade pedagógica para valorizar a pluralidade do português como língua pluricêntrica, em consonância com os estudos de Faraco (2008).

Ao longo da pesquisa, constatou-se também que o papel do professor de PLE é fundamentalmente o de mediador intercultural. Ele atua como ponte entre universos linguísticos e culturais distintos, favorecendo o diálogo e a compreensão mútua. Essa mediação exige não apenas conhecimento técnico, mas também escuta sensível, flexibilidade metodológica e postura ética. Mais do que ensinar regras ou vocabulário, o professor de PLE precisa criar condições para que o estudante compreenda práticas sociais, valores e modos de pensar que estruturam a língua portuguesa em seus diferentes contextos de uso.

Diante dessas análises, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Foi possível compreender o perfil docente e suas implicações no ensino de PLE; identificar os principais desafios pedagógicos, linguísticos e interculturais enfrentados no cotidiano escolar; e analisar as metodologias

utilizadas, observando como elas promovem ou limitam a integração intercultural.

As contribuições deste trabalho são múltiplas. Em primeiro lugar, ele amplia a produção acadêmica sobre o ensino da língua portuguesa em contexto mexicano, um campo ainda incipiente na literatura. Em segundo lugar, aponta caminhos para a valorização da formação docente, destacando a urgência de políticas públicas e institucionais voltadas para a qualificação e a atualização dos professores de PLE. Em terceiro lugar, reafirma a importância da interculturalidade como eixo constitutivo do ensino de línguas, defendendo que sua incorporação não é apenas uma estratégia metodológica, mas um compromisso ético e político com a diversidade cultural e linguística.

É importante reconhecer, contudo, as limitações desta pesquisa. O número reduzido de participantes não permite generalizações, ainda que tenha fornecido dados qualitativos relevantes. Além disso, o recorte geográfico circunscrito a uma única escola não dá conta da diversidade do cenário mexicano como um todo. Tais limitações, porém, não enfraquecem o estudo; antes, abrem possibilidades para futuras investigações. Pesquisas que envolvam maior número de instituições, diferentes regiões do México e uma amostra mais ampla de professores podem complementar os achados aqui apresentados, fornecendo um panorama mais abrangente sobre o ensino de PLE no país.

Por fim, cabe ressaltar que o fortalecimento do PLE no México — e na América Latina de modo geral — está intrinsecamente relacionado à construção de políticas de internacionalização, ao incentivo à produção de materiais didáticos contextualizados, à criação de programas de formação inicial e continuada para professores e ao reconhecimento institucional da área. Investir na formação e valorização desses docentes significa investir em mobilidade acadêmica, em diálogo intercultural e na construção de uma cidadania global crítica e comprometida com o respeito à diversidade.

Nesse sentido, a abordagem intercultural no ensino de PLE torna-se imprescindível não apenas para valorizar o repertório individual dos alunos, mas

também para reconhecer e incorporar a riqueza da cultura mexicana como eixo estruturante do processo de aprendizagem. Ao considerar a pluralidade do contexto mexicano — marcado por tradições indígenas, heranças coloniais, influências contemporâneas e particularidades regionais — o ensino de português ganha densidade e relevância cultural. Isso significa acolher práticas comunicativas típicas do México, modos de interação, códigos de cortesia, expressões identitárias e formas de organização social que influenciam diretamente a construção de sentidos na língua alvo.

Valorizá-las no contexto de PLE não se resume a citar referências culturais mexicanas, mas envolve promover situações didáticas em que o estudante reconheça sua cultura como ponto de partida legítimo para compreender a língua portuguesa. Ao favorecer esse diálogo intercultural, o processo de ensino-aprendizagem deixa de reproduzir relações assimétricas — nas quais o aluno é visto como mero receptor — e passa a se constituir como um espaço de troca, negociação e co-construção de sentidos. Dessa forma, reforça-se a autonomia discente, amplia-se a motivação e evita-se uma abordagem reducionista baseada apenas na proximidade linguística entre português e espanhol, permitindo que o aprendiz estabeleça relações mais profundas entre suas referências culturais e os novos usos da língua portuguesa.

Assim, conclui-se que o ensino de PLE, quando pautado pela interculturalidade, transcende a dimensão instrumental da língua e se configura como prática transformadora, capaz de promover encontros, desconstruir estereótipos e ampliar horizontes culturais. Nesse processo, o professor ocupa lugar central, não como transmissor de conteúdos, mas como mediador, pesquisador e sujeito de práticas sociais que contribuem para a formação de aprendizes críticos, autônomos e conscientes de seu papel em uma sociedade globalizada.

REFERÊNCIAS

ALFARO MEJÍA, M. N.; COLÍN RODEA, M.; GOMES CASTRO, H. M.; HERRERA GONZÁLEZ, L. A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México. *Linguagem*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1984-63982007000100010>. Acesso em: 18 set. 2025.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Competência comunicativa: fundamentos para o ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/livros/leituras-de-almeida-filho-ensino-de-linguas-e-formacao-docente>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, C.; GONÇALVES, R. Formação histórica das línguas românicas: o português e suas variantes. In: FARACO, C. A. (Org.). *Introdução à linguística histórica do português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 95-120.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANAGARAJAH, Suresh. *Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers*. *College English*, v. 68, n. 6, p. 589-604, 2006. Disponível em: https://d31kydh6n6r5j5.cloudfront.net/uploads/sites/242/2019/11/CanagarajahShuttling_Between_Languages.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

CELANI, M. T. de A. *O ensino de português como língua estrangeira: um panorama da área*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CONCÁRIO, M.; NÓBREGA, M. H.; RAMOS, J. C. Modos de comunicação e aprendizagem de línguas no século XXI: desafios na internacionalização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2209-2231, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318137773311820200818>. Acesso em: 13 jun. 2025.

COSTA, M. J. O português como língua pluricêntrica e suas implicações no ensino. *Cadernos de Linguística*, v. 32, n. 1, p. 85-105, 2016.

DA SILVA GOMES, H. M. *Un estudio sobre la competencia interactiva de estudiantes hispanohablantes de portugués como lengua extranjera*. Ciudad do México: UNAM, 1994. Dissertação (Mestrado).

ESPÍRITO SANTO, D. O. Materiais didáticos potencialmente interculturais: crenças na e sobre a aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Revista Linguagem*, São Carlos, v. 39, n. 1, p. 86-117, out. 2021. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/1340>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FARACO, C. A. *Língua e história: a formação do português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARNEDA, E. S.; NÉDIO, M. O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão. *Letras & Letras*, Uberlândia, v.

31, n. 2, p. 1–16, 2015.
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30351>.
Acesso em: 27 jan. 2025.

FAUSTINO, C. V. *Os professores de PLE na RAEM e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural*. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares) – Universidade Aberta, Lisboa, 2021.
Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11508>.
Acesso em: 27 jan. 2025.

FERNANDES, A. C. Avaliação formativa no ensino de línguas estrangeiras: um enfoque para a competência comunicativa. *Linguagem & Ensino*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 115-135, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: foco em interações face a face e mediadas pelo computador*. *Polifonia*, Cuiabá, v. 25, n. 39.1, p. 165–182, set./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21867>. Acesso em: 07 jul. 2025.

FRANCO, G. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2220>. Acesso em: 18 set. 2025.

FREIRE, P.; SHOR, I. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704026>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002a.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002b.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

HYMES, D. *On communicative competence*. 1972. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258223129> Competencia Comunicativa e Abordagem Comunicativa Dell Hymes fragmentado. Acesso em: 07 jul. 2025.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 133–150, 2015.

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. Disponível em: https://archive.org/details/contextculturein0000kram_g2j6. Acesso em: 27 jan. 2025.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press, 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/261944299> The Multilingual Subject
by CLAIRE KRAMSCH. Acesso em: 27 jan. 2025.

LAZAR, C. *Literatura e ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Contexto, 2005.

LEFFA, V. J. *Ensino de língua estrangeira: aspectos comunicativos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28616>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LEFFA, V. J. *Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. ISBN 978-85-7590-180-9. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 23-54, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.24.1.23-54>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LOPES, T. M. A interculturalidade no ensino de línguas: construindo pontes para o diálogo entre culturas. *Cadernos de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 55-70, 2012.

MAIA, A. C. B. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. ISBN 978-65-86101-06-5.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍNEZ AGUIÑAGA, G. El grupo de estudio “Falar, Ler e Escrever”, aprendizaje de PLE con adultos mayores. Ciudad do México: UNAM – FES Acatlán, 2022. Relato de experiência.

MARTÍNEZ AGUIÑAGA, J. Falar, Ler e Escrever: Grupo de estudo e ensino do português para adultos na UABC. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira, Mexicali, 2022.

MATOS, S. Políticas linguísticas e ensino de português no espaço lusófono. Porto: Porto Editora, 2015.

MENDES, E. Interculturalidade e ensino de português LE/L2. In: ALBUQUERQUE, D.; SANTOS, P. (org.). *Ensino de português como língua estrangeira: reflexões e práticas*. Brasília: Editora da UnB, 2011. p. 45-62.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.

PAIVA, V. L. M. de O. *Tecnologias digitais e ensino de línguas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

PAIVA, V. L.; VIANA, V. M. Competência intercultural e ensino de línguas: perspectivas éticas. *Cadernos de Letras*, v. 35, n. 2, p. 201-220, 2017.

PARISSENTI, C.; CAMPOS, J. F.; BORGES, F. G. B. *Português para estrangeiros e interculturalidade: olhares para si e para o outro como processo de ressignificação cultural*. *Revista Brasileira de Educação*, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35735>. Acesso em: 18 set. 2025.

PINHEIRO, M. T. *Na ponta da língua - Português intercultural para estrangeiros* 1-5. 7. ed. Zapopan, Jalisco, México: [s.n.], 2024.

PIRES, M. D. *Contributos de um manual intercultural para o ensino de PLE na China*. *Linguasagem*, São Carlos, v. 39, Edic. Temática PLE, p. 133–149,

out./2021. Disponível em:
<https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/download/1342/820>. Acesso em: 27 abr. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, N. A. Formação de professores de português língua estrangeira e espanhol língua estrangeira: Abordagens de línguas próximas. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. esp.1, p. e023027, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18613>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROTTA, M. C. *Pedagogia intercultural: valorização das identidades culturais no ensino de línguas*. São Paulo: Cortez, 2018.

SAMPSON, H. *Qualitative research and motivation*. London: Routledge, 2016.

SAMPSON, T. *Estudos de caso: fundamentos, metodologias e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

SÁNCHEZ CELIS, L. A. *Las formas de tratamiento del portugués europeo: una propuesta didáctica*. Tese (Mestrado em Lingüística Aplicada) — Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, 2023. Disponível em: <https://ru.dgb.unam.mx/items/2a922b22-855e-43c7-af6b-8f63a6875206>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SANTOS, C.; CUNHA, M. H. *Formação de professores de português como língua estrangeira: desafios e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTOS, M. M. R. dos. Ensino de língua estrangeira: os métodos. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/13072/9872/4491>

3. Acesso em: 02 jun. 2025.

SATAKA, M. M. As abordagens-metodológicas de ensino de língua: gramática-tradução, audiolingual, comunicativa e pós-método. *Delta*, v. 37, n. 1, 2021.

Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/?format=html&la](https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/?format=html&lang=pt)

[ng=pt](https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/?format=html&lang=pt). Acesso em: 25 jan. 2025.

SEQUEIRA, R. M. A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de Estudos Literários*, Coimbra, v. 3, p. 202-221, 2013.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8136>. Acesso em: 18 set. 2025.

SEVERINO, C. do N.; ROCHA, N. A. *Português Língua Estrangeira: percursos iniciais em contexto(s) multicampi*. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 7, n.

esp.6, p. e021158, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15505>. Acesso em: 02

jun. 2025.

SILVA, J.; OLIVEIRA, M. *Tecnologias digitais e formação continuada de professores de PLE no exterior*. *Revista Letras & Letras*, v. 36, n. 1, p. 54-69, 2020.

SILVA, L. J.; NASCIMENTO, A. C.; BUSQUE, M. B. Educação intercultural e lócus de enunciação: inspirado em uma experiência educativa no México.

Revista Educação, 2022. Disponível em:

[https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=deta](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&source=all&id=W1987238008)

[lhes&source=all&id=W1987238008](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&source=all&id=W1987238008). Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, R. V. M. *História do português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SU, F. *O português como língua pluricêntrica nas aulas de PLE*. [S.l.]: CORE,

2023. Disponível em: <https://share.google/RXgd8vQwtTMSj1cAy>. Acesso em: 01

jun. 2025.

SUÁREZ GALICIA, V. P. *Comentarios a la certificación de la lectura en portugués como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Ciudad Universitaria*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, ENALLT, 2008. Disponível em: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/28>. Acesso em: 03 set. 2025.

TERESA DE JESUS, S. *Caminho de Perfeição*. Disponível em: https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1515-1582%2C_Teresa_d%27Avila%2C_Caminho_de_Perfeicao%2C_PT.pdf. Acesso em: 03 set. 2025.

TOLEDO SARRACINO, D. G.; SANTOS, G. L. dos. O ensino de português no noroeste do México a partir de uma perspectiva glotopolítica.

TOLEDO SARRACINO, M.; SANTOS, L. Políticas linguísticas e ensino de português na UABC: uma análise glotopolítica. *Cadernos de Linguística Aplicada*, v. 42, n. 1, p. 112-130, 2022.

TOLEDO-SARRACINO, D. G. T. História e implementação do ensino de português para falantes mexicanos: atenção à política linguística da UABC. *Revista Educação e Linguagem*, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442021000100220&script=sci_arttext. Acesso em: 18 set. 2025.

VALENTE, J. A. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 864–897, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76647706006.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevista semiestruturada com a dona, diretora e professora de uma escola de português como língua estrangeira (PLE), com foco em **formação de professores**, as perguntas podem ser direcionadas para entender as práticas e desafios envolvidos na capacitação dos profissionais que ensinam PLE, além da visão da entrevistada sobre como os professores podem se aprimorar e contribuir para o desenvolvimento da área.

Perguntas:

1. Como surgiu a ideia de criar uma escola para ensinar português para mexicanos?
2. Qual foi seu primeiro contato com PLE? Houve esse contato na sua formação inicial?
3. Quais foram os maiores desafios enfrentados?
4. Qual foi o principal objetivo ou missão que você queria alcançar ao fundar uma escola?
5. A escola começou com uma proposta diferente das escolas existentes na época?
6. Você teve algum mentor ou inspiração ao criar a escola?
7. Quais foram os primeiros passos para concretizar a abertura da escola?
8. Como foi o processo de escolha do nome e do local para a escola?
9. Quando a escola foi fundada e quantos alunos tinham no início?
10. Qual era a visão para o futuro da escola quando ela foi criada?
11. Como é a estrutura hoje da escola? Há quantas salas? Há biblioteca, laboratório de informática ou uma sala de estudos?
12. Quais são os critérios e processos utilizados para contratar os professores de português como língua estrangeira em sua escola?
13. Como é realizada a formação inicial dos professores que entram na escola? Existe algum tipo de treinamento específico ou programa de integração?
14. Como a escola acompanha e avalia a prática pedagógica dos professores de PLE? Existem observações de aula ou feedbacks regulares?
15. Que tipo de suporte pedagógico é oferecido aos professores durante o processo de ensino-aprendizagem?
16. Quais metodologias de ensino são priorizadas na formação dos professores de PLE da sua escola? Por que essas metodologias foram escolhidas?

17. Como a escola promove a troca de experiências e o aprendizado colaborativo entre os professores de PLE?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Questionário dos professores - formação de professores de português como língua estrangeira (PLE)

* Indica uma pergunta obrigatória

Você tem alguma graduação? *

- Sim
- Não

Se sim, qual foi sua formação inicial? *

- Licenciatura em Letras (Português)
- Graduação em outro curso com ênfase em PLE
- Outro: _____

Quais foram as principais influências em sua decisão de se tornar professor de português como língua estrangeira (PLE)? *

Interesse por línguas e culturas estrangeiras

Vivência no exterior

Necessidade do mercado de ensino de PLE

Outro: _____

Você possui formação acadêmica específica para o ensino de português como língua estrangeira (PLE)? *

Sim

Não

Como você descreve sua trajetória profissional no ensino de PLE? *

- Comecei a ensinar logo após a graduação
- Trabalhei em outras áreas antes de lecionar PLE
- Ensino PLE desde a graduação, mas busquei formação específica mais tarde
- Outro: _____

Você participa de atividades de formação continuada (pós-graduação, cursos de especialização)? *

- Sim
- Não

Você participa de cursos, workshops, congressos ou seminários na área de educação? *

- Sim
- Não

Quais são os principais temas abordados nas atividades de formação continuada *
que você já participou?

- Metodologias de ensino
- Uso de tecnologias no ensino
- Didática e planejamento
- Avaliação e acompanhamento dos alunos
- Cultura brasileira
- Nenhum
- Outro: _____

Em sua opinião, como a formação continuada impacta a qualidade do ensino de PLE? *

- Melhorar a eficácia das aulas
- Aumentar o repertório de metodologias
- Ajudar a lidar com as dificuldades dos alunos
- Tornar o professor mais atualizado sobre novas tecnologias
- Outro: _____

Você sente que a sua formação inicial foi suficiente para aplicar metodologias no *
ensino de PLE?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Se quiser, explique sua resposta anterior

Sua resposta

Como você lida com a diversidade de perfis e necessidades de alunos em suas *
aulas?

- Adapto o conteúdo às necessidades do aluno
- Divido os alunos em grupos com base em seus níveis
- Utilizo materiais variados para atingir diferentes estilos de aprendizagem
- Outro: _____

Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar PLE e que poderiam ser resolvidos com mais formação continuada? *

- Diversidade de perfis de alunos
- Atualização constante de métodos pedagógicos
- Adaptação ao uso de novas tecnologias
- Preparação para o ensino de diferentes níveis de proficiência
- Outro: _____

Você utiliza tecnologias (como plataformas online, aplicativos, recursos audiovisuais) no ensino de PLE? *

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência você as utiliza em sala de aula? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Quais tecnologias ou recursos você considera mais eficaz no ensino de PLE? *

- Plataformas de ensino online
- Vídeos e filmes
- Podcasts
- Aplicativos de vocabulário
- Outro: _____

Você sente que a sua formação foi adequada para o uso dessas tecnologias no ensino de PLE? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Se quiser, explique sua resposta anterior

Sua resposta _____

Quais aspectos da sua formação você acha que deveriam ser mais aprofundados *
ou atualizados?

Sua resposta

Que sugestões você daria para melhorar a formação de futuros professores de
PLE? *

Sua resposta

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no ensino de português *
como língua estrangeira?

Barreiras linguísticas (dificuldade com a língua alvo)

Diferenças culturais entre alunos

Falta de materiais didáticos adequados

Lacuna na formação inicial

Outro:

Relacionado ao ensino de PLE, como você lida com essas dificuldades no seu dia *
a dia?

Sua resposta

O que você considera que falta na formação de professores de PLE? *

Sua resposta

Você inclui conteúdos relacionados à cultura brasileira nas suas aulas de PLE? *

Sim

Não

Se sim, quais aspectos da cultura brasileira você considera mais relevantes para incluir no ensino de PLE? *

História e geografia

Música, literatura e cinema

Costumes e cotidiano

Outro: _____

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INFLUÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE NO APRENDIZADO DE PLE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MEXICANA

Pesquisador: ANA CAROLINA MACIEL GARCIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87621825.9.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.506.116

Apresentação do Projeto:

Conforme PB INFORMAÇÕES BÁSICAS, "A crescente interconexão global e a globalização têm aumentado o interesse por aprender idiomas, com o português se destacando por sua relevância no Brasil. No México, o ensino de língua portuguesa vem recebendo cada vez mais atenção, especialmente entre os jovens profissionais que buscam novas chances e conexões com países de língua portuguesa. Este projeto de mestrado pretende explorar as características dos professores em uma escola mexicana que oferece português como língua estrangeira (PLE), com foco em entender como estes transmitem o idioma, sua formação inicial e continuada e os obstáculos que encontram para o ensino de PLE. A pesquisa é necessária devido à escassez de investigação que abordem o ensino de português no contexto do México, um país com uma diversidade cultural e educacional que pode impactar as metodologias empregadas. Utilizando o estudo de caso, o trabalho analisará o perfil dos docentes e as práticas pedagógicas, além das razões que levam à escola ao ensino de português. Espera-se que este estudo ajude a criar políticas educacionais mais eficientes, facilitando a divulgação da língua e da cultura brasileira no México na perspectiva da interculturalidade, promovendo o intercâmbio cultural e fortalecendo o idioma em uma dimensão global". [...] "Este estudo qualitativo tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas, os desafios e as experiências dos professores de Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de um estudo de caso. A pesquisa envolverá entrevista semiestruturada com a diretora da instituição

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

Fax: (16)3334-6215

E-mail: comitedeetica.folar@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 7.508.116

e questionários aplicados a 11 professores de PLE, buscando identificar os obstáculos enfrentados, os recursos didáticos utilizados e as metodologias adotadas. A análise qualitativa permitirá uma interpretação detalhada dos dados, contribuindo para uma melhor compreensão das abordagens mais eficazes no ensino de PLE, e oferecendo subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e da formação dos professores na área."

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com PB INFORMAÇÕES BÁSICAS:

"Objetivo Primário:

O objetivo central da pesquisa visa investigar os processos de formação de professores de português como língua estrangeira em uma escola específica, analisando as práticas pedagógicas, os desafios e as metodologias utilizadas para a formação contínua desses profissionais.

Objetivo Secundário:

- i) Compreender os principais desafios enfrentados por professores durante o processo de ensino aprendizagem do português, incluindo barreiras linguísticas, culturais e sociais.
- ii) Analisar o perfil dos professores de português como língua estrangeira (PLE) em uma escola mexicana.
- iii) Identificar os principais obstáculos enfrentados pelos professores no processo de ensino de português como língua estrangeira em um contexto mexicano.
- iv) Examinar a relação entre a formação dos professores e as dificuldades encontradas na implementação de práticas pedagógicas eficazes no ensino de PLE.
- v) Examinar o método de ensino adotado pela escola mexicana no ensino de português como língua estrangeira (PLE), avaliando sua eficácia e os aspectos que contribuem para o aprendizado dos alunos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com PB INFORMAÇÕES BÁSICAS:

"Riscos:

A pesquisa apresenta alguns riscos, como o viés de resposta, uma vez que os participantes podem fornecer respostas tendenciosas ou influenciadas pela intenção de agradar, o que comprometeria a autenticidade dos dados. Além disso, a amostra restrita a apenas 11 professores e uma diretora pode limitar a generalização dos resultados, tornando-os específicos para esse contexto. Outro risco é a dependência do acesso aos participantes, que

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

Fax: (16)3334-6215

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 7.508.118

pode ser dificultado por questões de tempo ou disposição, impactando a coleta de dados. Além disso, a análise qualitativa dos dados envolve uma certa subjetividade na interpretação, o que pode gerar variações na análise e afetar a confiabilidade dos resultados.

Benefícios:

Por outro lado, a pesquisa oferece importantes benefícios, como a contribuição para o aprimoramento do ensino de PLE ao fornecer uma análise detalhada das práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos professores. O estudo de caso oferece um conhecimento contextualizado, permitindo compreender as particularidades locais que influenciam as práticas educacionais, o que pode ser útil para outras instituições com desafios semelhantes. Além disso, os resultados podem beneficiar a formação contínua dos professores, ao identificar metodologias eficazes e áreas que necessitam de aprimoramento. Por fim, a pesquisa pode impactar positivamente as políticas educacionais, proporcionando dados que ajudem a criar um ambiente de ensino mais eficiente e alinhado às necessidades de alunos e docentes."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO HÁ PENDÊNCIAS

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 14/04/2025, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2532644.pdf	07/04/2025 09:59:34		Aceito
Outros	Questionario.pdf	07/04/2025 09:59:06	ANA CAROLINA MACIEL GARCIA	Aceito

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

Fax: (16)3334-8215

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 7.508.118

Outros	Entrevista.pdf	07/04/2025 09:58:12	ANA CAROLINA MACIEL GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/04/2025 09:57:14	ANA CAROLINA MACIEL GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PROFESSORES.pdf	07/04/2025 09:56:39	ANA CAROLINA MACIEL GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Proprietaria.pdf	07/04/2025 09:56:11	ANA CAROLINA MACIEL GARCIA	Aceito
Folha de Rosto	acmgarcia.pdf	07/04/2025 09:54:53	ANA CAROLINA MACIEL GARCIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 14 de Abril de 2025

**Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-8487 **Fax:** (16)3334-8215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br