

Uma nova proposta didática para o ensino do português como língua estrangeira (PLE) em âmbito universitário na Itália

A new didactic proposal for Brazilian Portuguese teaching as foreign language (PLE) at the university level in Italy

Andreia Cristina Scapin¹

RESUMO

Com o presente artigo, busca-se apresentar uma nova proposta didática para o ensino do português brasileiro como língua estrangeira (PLE), expondo a metodologia aplicada para a realização da obra “Aprendendo o português brasileiro”, publicada em novembro de 2022, na Itália, a qual decorre da experiência da autora no ensino da língua em âmbito universitário, entre 2019 e 2022, na Universidade Sapienza, na Universidade de Teramo e na Escola de Mediação Linguística da Fundação San Pellegrino. Propõe-se um ensino baseado em situações reais e nos diferentes contextos de interação que o aprendiz pode vivenciar no dia a dia com o uso da língua, adotando-se como método de ensino também a análise contrastiva que possibilita ao aluno a aplicação da estratégia dedutiva.

Palavras-chave: Português brasileiro para estrangeiros; Ensino universitário; Didática.

ABSTRACT

This article aims to present a new didactic proposal for Brazilian Portuguese teaching as a foreign language (PLE) by exposing the methodology applied for the production of the book “Aprendendo o português brasileiro” (Learning Brazilian Portuguese), published in November 2022 in Italy, as a result of the experience of the author in teaching Portuguese at the university level, from 2019 to 2022, at Sapienza University, the University of Teramo, and the School of Linguistic Mediation of the San Pellegrino Foundation.

The author proposes teaching based on real situations and the different contexts of interaction that the learner may experience in everyday life with the use of the language, adopting as a teaching method also the contrastive analysis that enables the student to apply the deductive strategy.

Keywords: Brazilian Portuguese for foreigners, University teaching, Didactics.

¹ *Università degli Studi di Teramo, Italia. E-mail: acscapin@unite.it*

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é discutir uma nova proposta didática para o ensino do português como língua estrangeira (PLE) em âmbito universitário, a qual foi desenvolvida para alunos que possuem a língua italiana como língua materna ou como segunda língua, a partir da experiência da autora no ensino do português brasileiro (PB), entre 2019 e 2022, em universidades, como: a Universidade *Sapienza*, em Roma, a Escola Superior de Mediação Linguística da Fundação *San Pellegrino*, em Rimini, e a Universidade de Teramo, na cidade de Teramo, na Itália.

Trata-se da obra *Aprendendo o português brasileiro*, que foi publicada em novembro de 2022, na Itália, cujo conteúdo e proposta didática foram definidos, em primeiro lugar, a partir da premissa de que a metodologia de ensino do português brasileiro como língua estrangeira (PLE) difere do seu ensino como língua materna; e, em segundo, considerando a relevância da integração do ensino da língua às informações sobre a cultura, a história, a geografia, as tradições e as problemáticas do país em que a língua é utilizada, as quais subjazem a seu uso (MENDES, 2010, p.12).

Para oferecer mais do que a aprendizagem da gramática e do vocabulário, propõe-se um ensino baseado em situações reais e nos diferentes contextos de interação que o aprendiz poderá vivenciar no dia a dia com o uso da língua, visto que a língua não se traduz apenas num conjunto de estruturas formais e de regras de comunicação, mas num instrumento de inserimento em sociedade. (DURANTI, 1997, p.332).

É importante esclarecer, desde já, que o interesse pelo Brasil e, consequentemente, pelo estudo da língua falada no país tem ganhado cada vez mais espaço nas Universidades italianas. Em 2012, foi efetuado um levantamento que identificou que o curso português brasileiro para estrangeiros estava ativo em 24 das 95 universidades italianas (ZORZI, 2013).

Devido ao aumento da procura por cursos de português brasileiro, na Itália, o *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)* ativou um setor científico e disciplinar específico intitulado *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliana (L-LIN/09)* para o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas à língua portuguesa e à variante brasileira, com proposta de carreira docente específica para o setor.

No entanto, apesar do contexto relacionado ao interesse dos italianos pelo estudo do português brasileiro ser motivador e do ensino de PLE já contar com mais de 50 anos, já que o marco inicial foi em 1957 com a publicação do livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchand (BERNARDO, 2016, p.61), há visível carência de manuais didáticos elaborados com o aprofundamento exigido em âmbito universitário, os quais explorem diferentes habilidades, permitindo o preparo do aprendiz para o uso profissional da língua.

Durante sua experiência profissional realizada entre 2019 e 2022 na Universidade de Teramo, na Escola de Mediação Linguística *San Pellegrino*, em Rimini, e na Universidade *Sapienza*, em Roma, a autora utilizou o livro didático Novo Avenida Brasil, volumes 1, 2 e 3, de autoria de Emma Eberlein Lima, que é um curso básico de português para estrangeiros.

Contudo, houve necessidade de complementação do material com a produção de unidades didáticas voltadas especificamente para o público-alvo das aulas, sobretudo em razão do futuro uso profissional da língua pelos alunos. Foram efetuados aprofundamentos referentes à leitura, interpretação de textos, gramática e produção escrita. Ressalte-se que os livros didáticos de língua estrangeira, tradicionalmente, trazem poucas propostas de produção de textos.

Novo Avenida Brasil é um manual que pode ser utilizado por diferentes públicos, mas seu objetivo é preparar o aprendiz para a comunicação oral em situações cotidianas não profissionais. Logo, apesar de contar com um vasto vocabulário do português brasileiro, não é útil para universitários que, no futuro, desejam ensinar a língua no ensino fundamental ou em universidades – e é isso que normalmente o aluno espera ao realizar um curso de graduação em Letras.

Vale destacar que a visível expansão do interesse pela língua em diversos países do mundo ensejou inclusive a criação de um exame de proficiência específico de português brasileiro como língua estrangeira denominado CELPE-BRAS, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é aplicado tanto no Brasil como em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O exame avalia a habilidade do falante ao se comunicar em português brasileiro com foco tanto na produção oral quanto escrita (PORTAL DO MEC, 2017), confirmando, portanto, a

necessidade de incluir atividades escritas de vários gêneros textuais nas aulas de português brasileiro para estrangeiros (PLE).

Retornando ao livro *Aprendendo o português brasileiro*, objeto de análise deste estudo, no primeiro volume, que foi organizado para alunos de nível básico (A1-A2), foram propostos dez capítulos com textos originais que trazem informações a respeito da cultura, da história e da geografia brasileira, além de curiosidades relacionadas aos costumes e às tradições do povo brasileiro. Por meio de tais textos, expõe-se a gramática e o vocabulário do português do Brasil, propondo-se exercícios, questões de compreensão e interpretação de texto, além de redações de diversos gêneros textuais.

A etapa de preparação do livro consistiu num planejamento inicial baseado no perfil dos alunos e nos parâmetros curriculares universitários incluídos no setor científico e disciplinar *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliana (L-LIN/09)*. Também foram consideradas as dúvidas e as dificuldades dos alunos com os materiais utilizados durante os cursos realizados entre 2019 e 2022. Em seguida, foram selecionados os temas sobre a cultura, a história, a geografia e as problemáticas enfrentadas pelo povo brasileiro sobretudo no período do descobrimento do Brasil, isto é, as informações mais relevantes que um estrangeiro deve conhecer e que sejam úteis para prepará-lo para interagir nas diversas práticas sociais. (SCHLATTER, 2009, p.23)

Na etapa de confecção, visou-se à produção de textos originais capazes de refletir as práticas sociais, formando uma unidade de sentido, a fim de favorecer a compreensão do aluno sobre a língua e a cultura, a abordagem do vocabulário, da gramática e a habilidade com a produção escrita mediante a elaboração duma redação relacionada ao tema do texto introdutivo do capítulo, de acordo com uma lista de gêneros discursivos a serem explorados.

Também houve a preocupação em estimular a pesquisa e a autonomia para explorar a realidade fora do âmbito universitário e do livro didático, com olhos voltados ao contexto de uso da língua e para a prática dos diferentes registros de fala. (JORDÃO, 2006, p.07). Noutras palavras, na etapa de confecção do livro, foram considerados os fatores que influenciam a situação de uso da língua e as circunstâncias em que ocorrem, apontando a adequação ao contexto e as consequências que determinadas escolhas linguísticas trazem para o discurso do falante, de modo a adequar a comunicação aos seus diversos campos e às relações sociais. Em relação ao ensino da gramática,

procurou-se adotar uma metodologia que permitisse efetuar uma correlação entre língua e comunicação, não se limitando ao estrito viés normativo.

Certamente, o material foi produzido respeitando o grau de dificuldade do estudante em fase inicial de conhecimento da língua, em nível A1-A2, com a menor complexidade linguística possível, para permitir o desenvolvimento das atividades, que foram adequadas ao nível de proficiência do aluno. Parte-se da premissa de que o destinatário do material é um aluno com nenhum ou com pouco conhecimento da língua e se espera que, com o referido estudo, seja possível alcançar o nível A2.

Como o italiano é a língua materna ou a segunda língua dos alunos, para facilitar a compreensão dos textos e o aprendizado da língua-alvo, um dos métodos adotados foi a análise contrastiva, com a seleção de verbos e palavras que possuem raízes semelhantes no português e no italiano, possibilitando que o aluno aplique também a estratégia dedutiva durante o aprendizado (FREITAS, 2014, p.31). Como o latim é a origem comum de ambas as línguas, há proximidade no que tange ao léxico e à sintaxe.

Respeitando o nível de ensino e de aprendizado, foram efetuados esclarecimentos a respeito das diferenças entre o português brasileiro e o italiano, colocando em evidência os pontos de distanciamento e de semelhança entre as duas línguas a fim de permitir a “visualização das convergências e divergências existentes entre a Língua Materna (LM) e a língua-alvo” (SILVA, 2011, p.03). Por exemplo: as diferenças de gênero dos substantivos que, no português brasileiro, são considerados femininos e, no italiano, masculinos, vice-versa, como: de um lado: a flor, a ponte, a cor, a viagem, os quais, no português brasileiro, são palavras femininas, ao passo que *il fiore, il ponte, il colore, il viaggio*, no italiano, pertencem ao gênero masculino, sendo o “il” o artigo definido masculino singular correspondente a “o” em português; e, de outro lado: o mapa, o metrô, o banco, o e-mail, o tigre, que, em português brasileiro, são palavras masculinas, e, no italiano, pertencem ao gênero feminino com *la mappa, la metro, la banca, l'email, la tigre*, sendo o “la” e o “l” (utilizado antes de vogais) artigos definidos correspondente ao “a” em português.

Também foram apresentados alguns falsos cognatos, como as palavras academia e palestra. Em língua portuguesa, a palavra academia possui significado similar ao da língua italiana, já que se refere ao conjunto de membros de uma sociedade de caráter artístico e literário, como a “Academia Brasileira de Letras”, no Brasil, e a *Accademia*

della Crusca, na Itália. Contudo, no português, a palavra academia pode se referir ao lugar em que as pessoas praticam esportes ou ginástica: a academia de ginástica, que, em italiano, corresponde ao termo *palestra*. Interessante observar que a palavra *palestra*, usada em italiano com o sentido de academia de ginástica, é estranha para o brasileiro, pois, no português, palestra corresponde ao ato de alguém que faz uma apresentação numa conferência – muito embora exista um time de futebol criado por italianos, hoje denominado Palmeiras, que inicialmente se chamava *Palestra Italia* devido ao uso do termo com tal sentido em língua italiana.

Segundo Selinker (1972), ao aprender uma nova língua na fase adulta, o aluno busca parâmetros sintáticos, semânticos e fonológicos da língua-alvo em sua língua materna ou numa língua estrangeira adquirida anteriormente. Logo, no presente caso, a língua italiana pode oferecer o suporte linguístico necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa do português brasileiro (SELINKER, 1972, p.53).

Por fim, é relevante destacar a existência de uma proposta de redação com base em gêneros textuais diferenciados ao final de cada capítulo, já que os alunos pretendem utilizar a língua-alvo em âmbito profissional, o que requer uma especial habilidade na escrita, a qual apresenta particularidades em relação à comunicação oral. A prática da língua escrita em âmbito universitário é relevante, pois o português brasileiro escrito, grande parte das vezes, é diferente do falado, além de ser mais rígido e estar bem mais subordinado às normas gramaticais (BAGNO, 2004, p.166).

AS TEMÁTICAS ABORDADAS EM APRENDENDO O PORTUGUÊS BRASILEIRO

No primeiro capítulo do livro, a partir de um breve texto intitulado “Conhecendo o Brasil e o português brasileiro”, optou-se por apresentar algumas informações gerais sobre a localização geográfica, a dimensão territorial, a forma de estado, o sistema de governo, a divisão do país em 26 estados, 5570 municípios e o Distrito Federal (DF), unidos entre si pela União Federal, que marcam a República Federativa do Brasil, além de breves considerações sobre o porquê de ser a língua portuguesa o idioma oficial do país. Como se trata de um capítulo introdutório sobre a língua portuguesa e do primeiro contato do aluno com seu estudo, tendo em vista a necessidade do conhecimento dos sons específicos da nova língua e da compreensão da forma como são emitidos, parte-se da análise das características sonoras da língua e de sua respectiva transcrição

fonética, com base no quadro fonético internacional (CRISTÓFARO-SILVA; YEHA, 2009, p.16).

Efetua-se, portanto, o estudo das vogais orais e nasais, dos ditongos orais e nasais, dos dígrafos vocálicos e consonantais e do encontro consonantal, que estão diretamente ligados à prática da pronúncia da língua, caracterizando-se como um elemento considerado crucial no processo de ensino e aprendizagem de PLE (SILVA, 2008, p. 23). Para exemplificar a importância de tal estudo, são propostos exemplos sobre o valor distintivo do acento tônico na língua portuguesa, o qual, do mesmo modo como na língua italiana, pode recair sobre uma das três últimas sílabas da palavra formando uma palavra oxítone, se é a última sílaba a ser acentuada, ou uma paroxítone, quando a sílaba acentuada é a penúltima, ou, por fim, uma proparoxítone, se é a antepenúltima sílaba a ser acentuada.

Dependendo da localização do acento tônico, a palavra não é apenas pronunciada de forma diferente, mas possui significado diverso ou é desprovida de significado, de modo que se a sílaba mais forte for pronunciada de forma inadequada, a mensagem não será transmitida como pretendido pelo falante. Isso pode ocorrer com as palavras: Roma e romã; manha e manhã; sabia, sábia e sabiá; saia e saía, entre outras. A título de exemplo, a frase “adoro comer roma”, sem o acento sobre a vogal “a”, no lugar de “adoro comer romã”, é ininteligível, sendo imprescindível a adequada pronúncia da última sílaba acentuada para a compreensão de seu conteúdo.

Ainda no âmbito da temática dos sons específicos da língua portuguesa, chama-se a atenção do aluno para a hipótese em que a mesma letra possui diferentes fonemas, por exemplo a letra “x”, a qual pode ser pronunciada como [ʃ]; [ks]; [z]; [s], como nos exemplos: xícara, táxi, exame e próximo; bem como, para a hipótese em que um mesmo fonema pode ser obtido com diferentes letras, como o [s] que pode resultar das letras “c”, “ç”, “x”, “s”, “sc”, “sç”, “ss” e “z”, como nas seguintes palavras: céu, caça, experiência, sala, nasce, desço, massa e raiz.

Outro tema relevante no que tange ao ensino de PLE para falantes de língua italiana, também abordado no primeiro capítulo, relaciona-se ao uso corrente do pronome pessoal *você*, que corresponde à terceira pessoa do singular, no tratamento informal entre as pessoas, na maior parte do país, substituindo a segunda pessoa do singular *tu*, que é menos utilizado em território brasileiro.

Esse fenômeno diferencia o português brasileiro do português europeu, em que se usa a segunda pessoa do singular *tu* para o tratamento informal e a terceira pessoa do singular *você* para o tratamento formal. (BAGNO, 2007, 2009, 2011b; CASTILHO, 2010; ILARI, BASSO, 2011). Para alunos italianos, essa observação é importante, visto que, na Itália, o uso da terceira pessoa do singular *Lei* no lugar da segunda pessoa do singular *tu*, exerce um importante papel na diferenciação dos níveis de proximidade e distanciamento nas relações interpessoais. Diferentemente do que acontece no Brasil, na Itália, o tratamento informal com o pronome *tu* apenas é utilizado com a concordância de ambas as partes após ter sido mencionada a frase “*possiamo darci del tu?*”, inclusive entre os mais jovens.

Também se chama a atenção do aluno para a crescente difusão da forma *a gente* no lugar da primeira pessoa do plural *nós*, e para o desaparecimento da segunda pessoa do plural *vós*, que continua a ser usado em textos religiosos e literários, mas que praticamente foi substituído pela terceira pessoa do plural *vocês*. Essa é outra diferença entre o português brasileiro e a língua italiana, em que o pronome pessoal *voi* continua a ser plenamente utilizado. (BAGNO, 2007, 2009; CASTILHO, 2010; PERINI, 2010; ILARI, BASSO, 2011).

Para concluir o primeiro capítulo, propõe-se o estudo do presente do indicativo dos verbos *ser* e *estar* com base na análise contrastiva, ou seja, comparando sua aplicação seja pela língua portuguesa que pela língua italiana, tendo em vista a existência de consideráveis diferenças entre as duas línguas em tal aspecto. A título de exemplo: em italiano, usa-se o verbo *ser* em vez de *estar* para indicar a localização: “*sono a Roma*” em vez de “estou em Roma”. Em português, a oração “sou em Roma”, que corresponderia à tradução literal para o português brasileiro é ininteligível, razão pela qual é importante aprofundar o estudo de algumas diferenças entre as duas línguas, pois o aluno precisa se comunicar raciocinando com base na língua-alvo, ou seja, não em sua língua materna.

Com o propósito de exercitar o aprendizado dos verbos *ser* e *estar* e de apresentar um pouco do Brasil, propõe-se a leitura de dois breves textos: o primeiro texto apresenta os estados e as capitais brasileiras, destacando as cidades que ainda demonstram a imigração de povos e a mistura de culturas e tradições, como a cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina; e, o segundo texto revela uma das belezas naturais mais incríveis do planeta, parte localizada no Brasil e parte na Argentina: as

Cataratas do Iguaçu. Sugere-se, ao final do capítulo, que o aluno elabore um folder de apresentação de uma cidade brasileira.

No segundo capítulo do livro, com o texto “Quantos anos tem o Brasil e quais povos formam a nação brasileira”, expõe-se a origem sócio-histórica do português brasileiro, que se dá no ano de 1500 com a chegada dos portugueses ao Brasil, ensejando a imposição da língua portuguesa ao povo indígena que habitava a terra recém-descoberta. Em tal época, existiam cerca de 3,5 milhões de índios em território brasileiro e mais de mil diferentes línguas faladas por tribos indígenas, sendo a língua tupi majoritária no território nacional. Uma das consequências da relação entre os portugueses e a população indígena é a presença de mais de dez mil vocábulos de origem indígena diferenciando o português brasileiro do português europeu.

A imposição da língua portuguesa também se deu em relação aos africanos trazidos para o Brasil a partir de 1549 com a oficialização do tráfico negreiro, o que levou à inserção de novos vocábulos provenientes da cultura africana contribuindo para formar a variante brasileira da língua portuguesa.

Com a chegada de outros povos ao Brasil, tais como italianos, espanhóis, japoneses, alemães, árabes, entre outros, a partir da segunda metade do século XIX, em virtude da expansão da lavoura brasileira, da libertação dos escravos e de episódios de fome na Europa, a língua portuguesa sofreu a influência de inúmeras novas línguas e passou a se transformar, do ponto de vista sintático, fonético e morfológico, alterando significativo o idioma introduzido inicialmente pelos portugueses.

Procura-se mostrar ao aprendiz que as influências linguísticas resultantes dos fatores sócio-histórico-culturais acima apontados colaboraram diretamente para o surgimento do português brasileiro. Tal fato justifica a afirmação de Houaiss de que: “o Brasil nasce com a diversidade”, que leva à processo de formação do português brasileiro, um “multilinguismo generalizado”, para transformá-lo num país “multidialeto”.

Estuda-se o presente do indicativo do verbo *ter*, os números, as horas, além de serem propostos pequenos textos que abordam o cotidiano dos brasileiros e a culinária como consequência da mistura de culturas e tradições. Em conjunto com uma variedade de fotos originais, são indicados o nome dos alimentos, muitos deles de origem indígena, como abacaxi, maracujá, goiaba, pitanga, tapioca, mandioca, entre outros, e de origem

italiana, como macarrão, risoto, salame, salsicha e presunto. Como redação, propõe-se a elaboração de um e-mail para responder ao convite para um almoço, comunicando a impossibilidade de comparecimento em razão de compromissos da semana.

No terceiro capítulo, por meio do texto “Por que os brasileiros falam português? Quem é o “bisavô” do português brasileiro?”, realiza-se um estudo sobre os “ancestrais” do português brasileiro, considerado como descendente de uma grande família de línguas denominada indo-europeu, a qual existe desde 4000 e 3500 a. C. A partir de tal contexto, com a finalidade de introduzir o vocabulário referente à família e mostrar a relação entre as línguas românicas, foi efetuada uma analogia, em que o indo-europeu foi considerado o “bisavô” do português brasileiro e o latim seu “avô”, isto é, o “pai” do português europeu, cujos “irmãos” seriam o francês, o espanhol, o italiano e o romeno; sendo o português europeu, portanto, o “pai” do português brasileiro. Também se realiza o estudo dos artigos definidos e indefinidos e dos substantivos.

São propostos exercício de fixação e a elaboração de um diálogo entre um italiano e um brasileiro, em que o primeiro deve contar para o segundo se há diferenças e semelhantes entre a língua italiana e o português do Brasil.

No quarto capítulo, com base no texto intitulado “Quem são e quantos são os índios brasileiros? Quantas línguas eles falam?”, duas temáticas são abordadas: em primeiro lugar, a drástica diminuição da presença indígena no Brasil, que atualmente corresponde a apenas 10% da população existente antes da chegada dos portugueses; e, em segundo, a ameaça de extinção, com o passar do tempo, de inúmeras línguas indígenas, sobretudo em razão da morte de seus falantes (SILVA, 2018, p.23).

Dá-se destaque à sabedoria dos índios, que se revela por meio da percepção e da compreensão da natureza, com o desenvolvimento, há milhares de anos, de formas sustentáveis de vida em territórios escassos, como as regiões da Amazônia. Em tal contexto, a Constituição Federal de 1988, fruto de um regime democrático, reconhece o direito originário dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e declara oficialmente direitos de cidadania, como o respeito à identidade e organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

O capítulo é dedicado ao estudo dos pronomes, buscando-se a contextualização de seu uso de acordo com sua aplicabilidade em situação de interação, ou seja, com um comprometimento com a situação real de uso. Por exemplo: o aluno é informado de que

a norma padrão prescreve o uso do pronome átono ou oblíquo na posição de objeto direto, como ocorre na oração “Marta a encontrou ontem”, porém, devido ao frequente uso do pronome pessoal do caso reto em tal posição no lugar do pronome átono ou oblíquo, a norma culta admite a oração da seguinte forma “Marta encontrou ela ontem”. Entende-se que as duas normas podem conviver, embora a primeira seja a mais indicada quando se trata da língua escrita. Para finalizar o capítulo, propõe-se como redação a elaboração duma poesia sobre os indígenas do Brasil.

O quinto capítulo apresenta um maravilhoso projeto desenvolvido na cidade de São Paulo: o Museu da Língua Portuguesa (MLP), que é um dos primeiros museus do mundo dedicado a uma língua, além de ser um dos museus mais visitados pelos paulistanos. Nasce em 2006 num antigo edifício situado na estação metropolitana da Luz com a finalidade de retratar o universo lusófono. A escolha do edifício de instalação do museu foi proposital, pois o prédio se parece com o Big Ben e a abadia de Westminster, simbolizando a hospitalidade em relação aos imigrantes que ali chegaram no século XIX, provenientes de diversos países do mundo, os quais também contribuíram para formar a língua portuguesa falada até hoje no país.

O aprendiz é informado a respeito do uso de tecnologia e de suportes interativos pelo museu para mostrar o acervo virtual aos visitantes, o que lhes permite descobrir novos aspectos da língua, bem como sobre a possibilidade de realizar visitas online em relação a algumas exposições, facilitando para o aluno estrangeiro a exploração de sua riqueza sem sair de seu país.

A temática é utilizada para propor aos alunos o estudo dos adjetivos e dos advérbios, sendo os mesmos já sublinhados no texto. Dá-se destaque para as construções da língua italiana que diferem do português, por exemplo: em italiano, é comum o uso das expressões *più grande*, *più piccolo* e *più buono* que, se traduzidas literalmente para o português, correspondem, respectivamente, às formas “mais grande”, “mais pequeno” e “mais melhor”, que não são construções gramaticalmente admitidas pela norma culta, usando-se as formas “maior”, “menor” e “melhor”. Trata-se de um outro aspecto que alerta o aprendiz sobre os riscos de racionar em sua língua materna e não na língua-alvo.

Ao final do capítulo, propõe-se uma redação em que o aluno deve elaborar uma carta para as autoridades de seu país sugerindo a criação de um museu sobre o idioma nacional que, na Itália, ainda não existe.

No sexto capítulo, com o texto “Brasília: uma cidade futurista em formato de avião”, apresenta-se a cidade de Brasília, que é um dos projetos urbanísticos mais ousados do mundo e que foi considerada um museu a céu aberto e patrimônio cultural da UNESCO desde 1987. Trata-se da capital do Brasil desde 1960, informação relevante para um livro de português brasileiro, pois muitos estrangeiros acham que a capital do Brasil ainda seja o Rio de Janeiro.

Brasília possui forte relação com a Itália, pois foi construída a partir de um sonho que Dom Bosco, padroeiro da cidade, teve em Turim, na Itália, em 1883, prevendo o surgimento de uma grande civilização no centro da América do Sul, o que faz com que a cidade carregue um significado espiritual e holístico. O capítulo é dedicado ao estudo das preposições, sendo relevante a distinção do uso das preposições “de”, “por” e “para” entre a língua portuguesa e a língua italiana. Como redação, propõe-se que o aluno aprofunde de forma autônoma o estudo sobre a cidade de Brasília e que elabore uma apresentação sobre a Praça dos Três Poderes.

No capítulo sétimo, com o texto intitulado “Pau-brasil: a árvore que dá nome ao país”, explica-se o porquê da escolha do nome Brasil para o país recém-descoberto, que se deu devido à existência de uma árvore típica das florestas tropicais brasileiras, cujo nome é Pau-brasil, atualmente em extinção e com uso controlado pelas normas do Direito brasileiro (faz parte da Lista Oficial de Espécies da Flora brasileira ameaçadas de extinção, segundo a Portaria IBAMA n.37, de 3 abril de 1992). Tal árvore é o símbolo do descobrimento do Brasil em razão do comércio feito pelos portugueses durante o período da colonização, permitindo que muitos deles se tornassem ricos com o extrativismo da planta. O capítulo é dedicado ao estudo do presente do indicativo dos verbos regulares. Requer-se, ao final, a elaboração de uma manchete, lead e dois parágrafos sobre a superexploração de recursos naturais, que é uma temática de grande relevância para a atualidade.

A preservação do meio ambiente também é o tema do oitavo capítulo com o texto “Amazonas: o berço da maior floresta tropical do mundo”, que apresenta informações sobre o estado brasileiro, o Amazonas, que possui mais de 18% do território nacional, cujo nome tem origem indígena, ou seja, “amassunu”, que significa ruído de águas, abrigando, até hoje, algumas tribos indígenas. Muitos alimentos e plantas usadas como base para a fabricação de remédios vêm dessa terra e possuem nomes indígenas.

O capítulo propõe o estudo do presente do indicativo dos verbos irregulares, bem como do verbo irregular “ir”, que também é usado para indicar futuro imediato. O tema da redação é a elaboração de uma carta para as autoridades brasileiras tratando da importância da preservação da Amazônia para o planeta.

O nono capítulo trata do texto “Qual foi a primeira capital do Brasil?”, apresentando informações sobre a chegada dos portugueses em território brasileiro e sobre a escolha de Salvador, considerada uma das cidades mais importantes para a história do país, para ser a primeira capital do Brasil, sobretudo devido à excelente localização geográfica em relação à Portugal. Foi a segunda maior cidade do império português, perdendo apenas para a cidade de Lisboa. Em tal época, Salvador recebeu o título de “América Portuguesa”, todavia, esse título foi transferido para o Rio de Janeiro, em 1973, ao se tornar a nova capital do Brasil por ter dado uma resposta mais eficiente aos interesses da metrópole do que a cidade de Salvador.

A temática introduz o estudo dos verbos regulares do pretérito perfeito do indicativo e a redação propõe a elaboração de um relato histórico sobre a escravidão no Brasil, tendo em vista que Salvador é o berço da cultura afro-brasileira, a qual mantém até hoje fortes raízes com a cidade.

O décimo e último capítulo trata da interessante história do Museu Nacional do Rio de Janeiro, expondo a vinda da família real portuguesa para o Brasil, que ensejou a mudança da sede do império português para o Rio de Janeiro, e a posterior transformação da casa do rei D. João VI no Museu Nacional do Rio de Janeiro, o qual foi inaugurado em 1818 com a exposição de objetos pertencentes à família portuguesa e de presentes que o rei teria recebido de chefes de estado em suas visitas ao exterior.

O texto também apresenta uma importante conexão do Brasil com a Itália, tendo em vista que Tereza Cristina de Borbone, princesa do Reino das Duas Sicílias, do Sul da Itália, e esposa de D. Pedro II, quando veio viver no Brasil, trouxe sua coleção de cerca de 750 peças arqueológicas, com objetos de bronze, cerâmica, vidro e afrescos, que se encontram no referido museu.

A criação desse museu, que contava com mais 20 milhões de itens, incentivou o desenvolvimento cultural do Brasil. Infelizmente, em junho de 2018, ano em que completou 200 anos, o museu foi destruído por um incêndio em razão de um curto-circuito que levou a um superaquecimento de um aparelho de ar-condicionado pela falta

de manutenção. Algumas peças foram resgatadas e recuperadas. Com base em tal temática, realiza-se o estudo do pretérito perfeito do indicativo, especificamente dos verbos irregulares. O tema da redação é a elaboração de um cartaz sobre o Rio de Janeiro, a cidade maravilhosa.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Aprendendo o português brasileiro, objeto de análise deste estudo, é um manual de língua portuguesa brasileira para estrangeiros que foi elaborado para alunos de nível básico (A1-A2) a partir de textos originais que trazem informações sobre a cultura, a história e a geografia do Brasil, as quais o aprendiz deve conhecer, visto que, além de serem informações subjacentes ao ensino e aprendizado da língua, diferenciam os brasileiros dos demais falantes de português de outros países do mundo, sendo úteis para interagir nas várias práticas sociais. Com base em tais textos, realiza-se o ensino da gramática e do vocabulário, com a proposta de exercícios e de temas de redação em diversos gêneros textuais.

Trata-se de um livro didático que foi elaborado considerando os fatores que influenciam as situações de uso da língua na atualidade e as circunstâncias em que ocorrem, destacando sua adequação ao contexto de aplicação e as consequências que certas escolhas linguísticas trazem para o discurso do falante, a fim de possibilitar a comunicação do aprendiz em seus diversos campos e relações sociais.

O material foi adequado ao nível de proficiência do aluno, considerando o grau de dificuldade em nível A1-A2, para possibilitar a compreensão dos textos e a realização das atividades propostas. Logo, o destinatário do material é um aluno com nenhum ou pouco conhecimento da língua e se espera que, com o referido estudo, conclua o nível A2 para iniciar o nível B1, correspondente ao segundo volume da obra.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M., **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**, 29.ed., Loyola, São Paulo, 1999.

_____. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**, 5.ed., Parábola, São Paulo, 2010.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**, Parábola, São Paulo, 2011.

BERNARDO, M. A. S. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (Doutorado) – UFSCar, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESU). **Manual do Examinando Celpe-Bras**. Brasília, 2015.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**, Contexto, São Paulo, 2016.

DURANTI, A. **Antropologia del linguaggio**, Hoepli, 2021.

FREITAS, P. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do *passato prossimo* do italiano como língua estrangeira**. 330 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

ILARI R.; BASSO R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**, 2. ed., Contexto, São Paulo, 2011.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras - de código a discurso. In: BONI, V. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Ponte, 2010.

PERINI M. A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**, 3 ed., Ática, São Paulo, 2000.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. Porto Alegre, 2014.

SELINKER, L. **Interlanguage**. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 1972.

SILVA, A. P. S. Linguística contrastiva: estudo bibliométrico no contraste de PB e espanhol como língua estrangeira no Brasil de 1988 a 2010. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, n. esp., p. 01-17, 2011.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, E.C.A. “Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira” in **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Lopez Editora, 2018.

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 22/12/2022