


## ENSINO DE PORTUGUÊS EM TURMAS MISTAS: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO BASEADO EM PROJETOS.



 <https://doi.org/10.56515/PLJ99120029>

 **Monica Panigassi Vicentini<sup>1</sup>**  
*Stony Brook University*

**Resumo:** Neste trabalho, busco discorrer sobre meu processo na elaboração de ementas para as disciplinas de Português Elementar I e II na Stony Brook University. Diante do contexto desafiador de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na instituição, caracterizado por turmas mistas (Fernandes e Silva 2019), procurei elaborar ementas mais orgânicas (Fernandes 2020), centradas na interação, a partir de uma perspectiva de uso da linguagem (Clark 2000). Nesse cenário, vi no Ensino baseado em projetos (Costa 2018; Du e Han 2016; Stoller 2006; Barbosa 2004) uma oportunidade de colocar em prática essas perspectivas, favorecendo um uso mais autêntico e também pluricêntrico da língua. Ao longo dos anos acadêmicos 2023-2024 e 2024-2025, propus ementas com foco em projetos, cada um com duração aproximada de cinco semanas, envolvendo a produção de diferentes gêneros discursivos. Cada projeto contemplou atividades que abordaram, por exemplo, o estudo dos gêneros e dos recursos linguísticos relacionados às diferentes produções, além de avaliações formativas e somativas. As produções dos estudantes mostraram que, além de colaborarem uns com os outros para a realização das diferentes etapas, especialmente estudantes de níveis de proficiência distintos em um mesmo grupo, eles puderam de fato usar a língua em um contexto mais autêntico, o que aponta para possíveis benefícios desse método em turmas mistas.

**Palavras-chave:** Ensino baseado em projetos. turmas mistas. português como língua adicional. português como língua de herança.

**Abstract:** In this paper, I discuss my process in designing syllabi for the Elementary Portuguese I and II courses at Stony Brook University. Given the challenging context of Portuguese language teaching and learning at the institution, characterized by mixed-level classes (Fernandes & Silva 2019), I sought to develop more organic syllabi (Fernandes 2020), centered on interaction and grounded in a language use perspective (Clark 2000). Within this framework, I saw in Project-Based Learning (Costa 2018; Du & Han 2016; Stoller 2006; Barbosa 2004) an opportunity to put these principles into practice, promoting a more authentic and also pluricentric use of the language. Throughout the 2023–2024 and 2024–2025 academic years, I proposed project-based syllabi, each organized around projects lasting approximately five weeks and involving the production of different discourse genres. Each project included activities that addressed, for instance, the study of genres and linguistic resources related to the various assignments, as well as formative and summative assessments. The students' work showed that, beyond collaborating with one another

<sup>1</sup> [monica.panigassivicentini@stonybrook.edu](mailto:monica.panigassivicentini@stonybrook.edu) | <https://orcid.org/0000-0001-5159-6367>

through the different stages, particularly students with distinct proficiency levels within the same group, they were able to use the language in more authentic contexts, which points to possible benefits of this method for mixed-level classes.

**Keywords:** Project-based learning. mixed-level classes. Portuguese as an additional language. Portuguese as a heritage language.

## Introdução

A constante oferta da língua portuguesa na Stony Brook University (SBU) é recente e tem sua razão pela parceria da instituição com o governo brasileiro, por meio do Programa Leitorado Guimarães Rosa. Desde agosto de 2022, a SBU conta com esta Leitora atuante no departamento Hispanic Languages & Literature (HLL), que vem oferecendo Português Elementar I e II – no semestre de outono e no semestre de primavera, respectivamente<sup>2</sup> – e Português para Falantes de Espanhol nos semestres de outono, não limitada, mas especialmente para os estudantes de pós-graduação em literaturas hispânicas.

Apesar de constante e com números crescentes de matriculados, a oferta de disciplinas ainda se limita aos níveis iniciantes, e o número de estudantes a cada semestre é pequeno em comparação com outras línguas. Com isso, o contexto de ensino e aprendizagem da língua para o nível elementar se torna bastante complexo, posto que nessas turmas são alocados estudantes com diferentes biografias linguísticas, isto é, com um diferente “conjunto de caminhos linguísticos, mais ou menos longos e mais ou menos numerosos, que percorreu e que formam, doravante, seu capital linguístico” (Cuq 36-37 qtd. in Sansur Câmara e Degache 4).

Como pontuam Fernandes e Silva (318), comumente, no contexto universitário estadunidense, “reúnem-se em turmas mistas aprendizes com diferentes objetivos e identidades linguístico-culturais. Dentre eles, falantes de herança da diáspora e estudantes de português como língua adicional (PLA)”. Em minhas turmas, por exemplo, encontro falantes de português como língua de herança e, por vezes, numa mesma turma, filhos de brasileiros e filhos de portugueses<sup>3</sup>, com diferentes níveis de proficiência e diferentes objetivos, estudantes latinos, ou seja, falantes de espanhol, que desejam aprender o português por já falarem uma língua próxima, além de estudantes de espanhol e também estudantes de línguas distantes, como chinês ou cantonês, que nunca tiveram qualquer contato com as línguas latinas. Como apontado por Bulla e Kuhn (10), “esses aspectos implicam metodologias de PLA distintas”, porém, vale salientar “a escassez de materiais voltados para o ensino da língua para falantes de herança, cenário frequente nas diásporas” (Fernandes e Silva 310). Tudo isso torna mais desafiador o trabalho do professor (Fernandes e Silva 319). No contexto específico da SBU, há ainda o fato de haver poucas oportunidades para trocas de experiências na língua fora de sala de aula.

Devido a isso, em um processo de reflexão sobre minha prática, num movimento informal de pesquisa-ação proposto por Holliday, passei a “investigar aspectos e acontecimentos da sala de aula de uma maneira (mais) sistemática e organizada, objetivando ...resolver esse (desafio), encontrando estratégias e soluções para melhor desenvolver minha prática” (qtd. in Mendes, “Perspectiva Intercultural” 129). Também procurei estudos e relatos de experiência sobre contextos similares ao meu que me orientassem no entendimento do trabalho que já estava sendo realizado e também no seu aprimoramento.

Com base em dados de sala de aula e também em relatos de ex-Leitores Guimarães Rosa, o Ensino baseado em projetos (Du e Han, 2016; Stoller, 2006; Barbosa, 2004) se destacou como

---

<sup>2</sup> Em geral, os estudantes se matriculam nas duas disciplinas para cumprir os requisitos do currículo da SBU relacionados à língua adicional.

<sup>3</sup> Há comunidades grandes de falantes de português europeu e brasileiros relativamente próximas à região onde se localiza a instituição.

um método potencialmente gerador de oportunidades de um uso da língua mais autêntico e eficaz (Stoller 24) nesse contexto tão complexo.

Neste artigo, discorro sobre meu próprio processo na elaboração das ementas das disciplinas iniciantes para os anos acadêmicos 2023-2024 e 2024-2025, com base no Ensino baseado em projetos, descrevendo-as e comparando-as.

### De onde elaboro e analiso

Na SBU, a língua portuguesa não faz parte de um programa no departamento HLL, assim como não é orientada por um currículo prévio para seu ensino. Ela é ofertada até o presente momento apenas em nível elementar como opção para os estudantes de diferentes cursos de graduação cumprirem requisitos de seus currículos relacionados a uma língua adicional. Desde que passei a ministrar as aulas de português na instituição, também passei a elaborar, pela primeira vez, as ementas de cada disciplina autonomamente, não somente a de Português Elementar, mas também a de Português para Falantes de Espanhol e de Culturas do Brasil, esta última uma terceira disciplina sob minha responsabilidade.

A partir de uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem de línguas, em que se entende que a aprendizagem se dá pela interação, por meio de práticas sociais de linguagem, e de uma concepção de língua como o próprio “lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos” (Mendes, “O conceito de língua” 671), entendo que a linguagem, concordando com Clark (49) é “uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Essa visão vai ao encontro da perspectiva dialógica dos gêneros do discurso, pois “na perspectiva bakhtiniana, não podemos tratar do uso da linguagem sem considerar o conceito de gêneros do discurso, pois todo enunciado de qualquer extensão, ou tipo, pertence a um gênero...” (Gomes e Santos 1200-1201).

Vale ressaltar que, ao pensar as novas ementas, meu objetivo era promover uma educação linguística intercultural, com abertura às diferenças (Mendes, “Perspectiva Intercultural” 124), bem como centralizar o trabalho nos aprendizes, procurando gerar “relações linguísticas produtivas” entre os aprendizes de língua adicional e os de herança (Fernandes e Silva 319). Nesse sentido, também tinha interesse em elaborar tarefas que motivassem os estudantes de diferentes níveis de proficiência a trabalharem em conjunto (Fernandes e Silva 329) e que também engajassem de alguma forma fora da sala de aula (Costa 179), de preferência com apoio do Portuguese Language Club (PLC). Sendo assim, visei à elaboração de ementas orgânicas (Fernandes, “A língua portuguesa” 101); Fernandes e Silva 318), no sentido de serem passíveis de ajustes e alterações após análise de dados provenientes de um questionário de histórico linguístico (Fernandes e Silva 323), ou de mapeamento etnolinguístico (Fernandes “A língua portuguesa” 98), e de diferentes necessidades ao longo dos semestres. Conforme Fernandes (“A língua portuguesa” 101):

Um professor sensível a essas variáveis considera desde o início que o syllabus tem um formato orgânico e está sujeito a modificações causadas por fatores internos à sala de aula, como motivação de estudantes, necessidade de retomada de conteúdos, inserção de tópicos da atualidade, ausência de recursos, conflitos interpessoais, dentre outros; e externos a ela, devido a mudanças climáticas, crises humanitárias, demandas comunitárias e mais.

Devido à falta de um currículo orientador, procurei observar as Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior, publicados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE 2020), os Can-do Statements, do National Council of State Supervisors for Languages (NCSSL),

em colaboração com o American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), e a progressão proposta no livro *Plural: Português Pluricêntrico* (Fernandes et al, 2023).

### **Português como Língua Adicional e Português como Língua de Herança**

Como dito anteriormente, em meu contexto de ensino-aprendizagem, encontro estudantes de diferentes repertórios linguísticos, não somente aqueles que procuram o Português como Língua Adicional, mas também estudantes que são falantes de herança em algum nível.

Bulla e Kuhn (7) explicam que a escolha pelo termo “adicional” se dá pelo fato de este não determinar uma hierarquia entre as línguas e por poder ser utilizado para denominar qualquer língua aprendida pelo estudante. Neste trabalho, além de concordar amplamente com essa visão, é necessário destacar mais uma vez que essa perspectiva é coerente com meu contexto de ensino em que a língua portuguesa pode ser, de fato, a terceira ou quarta, às vezes, quinta língua que o estudante está aprendendo, ou ser mesmo a língua utilizada na comunidade em que vive, como é o caso de alguns estudantes falantes de herança ou mesmo daqueles vindos de comunidades constituídas apenas por brasileiros, o que significa que a língua portuguesa não é estrangeira para eles. Além disso, essa perspectiva “sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas se complementam” (Leffa e Irala 22). Leffa e Irala (32) ainda salientam a conveniência desse termo por não partir de uma discriminação geográfica ou de características individuais e nem de objetivos individuais ao se aprender uma língua. Timo et al. (217) acrescentam que essa visão de língua valoriza práticas de sala de aula, “como o trabalho em equipe e a realidade social e linguística do aluno, bem como a ênfase no sistema linguístico, em que as atividades são baseadas em tarefas e projetos”.

O conceito de língua de herança, por sua vez, segundo Bulla e Kuhn (8), “é usado internacionalmente em estudos sobre manutenção/preservação de línguas em geral minoritárias e centralmente em contextos de migração para países em que os filhos não poderão, sem uma política de promoção do multilinguismo, ter acesso à educação escolar na(s) língua(s) da família”. Conforme Fernandes e Silva (312), na literatura, há uma distinção entre falantes de herança e aprendizes de herança: “O termo ‘falantes de herança’ tem mais vistas às pesquisas linguísticas, enquanto ‘aprendizes de herança’ deve ser usado para aqueles que querem melhorar a língua falada em casa em contextos formais de aprendizagem”.

Os perfis dos aprendizes de herança do português são muito variados:

Alguns alunos têm plena fluidez oral e alfabetização na língua de herança; outros podem ter fluência oral completa, mas a alfabetização escrita não desenvolvida porque foram educados na língua dominante. Outro grupo de alunos - tipicamente de terceira ou quarta geração - pode falar de forma limitada, mas não se pode expressar em uma ampla gama de tópicos. Os alunos em qualquer destas categorias também podem ter lacunas no conhecimento sobre a sua herança cultural (Gonçalves, “Falante de herança”)<sup>4</sup>.

Gonçalves salienta também a necessidade de se investigar as habilidades que esses aprendizes já possuem e quais necessitam de atenção.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua>. Acesso em: 09 de jul. 2025.

Em resumo, “há múltiplos níveis de proficiência em sala de aula, pois cada um dos aprendizes teve e tem contatos com a língua em níveis e âmbitos distintos” (Fernandes, “A língua portuguesa” 116). Bulla e Kuhn (13) acrescentam que “esses vários casos inserem-se em complexas configurações sócio-históricas, com relações identitárias e comunitárias multifacetadas que se relacionam, para exemplificar, com o desejo ou não de aprender português”.

O Português como Língua de Herança, portanto, é a língua portuguesa que é aprendida geralmente em ambiente familiar em contextos de diáspora. Fernandes e Silva (308) afirmam que a diáspora brasileira tem considerável presença nos Estados Unidos, país que conta com universidades com departamentos voltados ao ensino de português “para suprir as carências linguísticas do mercado de trabalho e reafirmar as línguas de herança”.

Em minhas turmas mistas, os aprendizes de herança, seja de português europeu ou brasileiro, são jovens adultos, alguns saindo da adolescência, com idades entre 17 e 24 anos. De fato, são aprendizes de variados níveis de proficiência: alguns pouco compreendem oralmente; outros compreendem oralmente e pouco falam; outros ainda compreendem, falam, leem, mas não escrevem. Entre os que também escrevem, há ainda níveis de proficiência distintos. Portanto, a complexidade do contexto torna o ensino de fato muito desafiador. Infelizmente, por ser pequena a oferta do português na universidade, não é possível distinguir esses níveis alocando os estudantes em turmas distintas. Nesse sentido, Fernandes (“A língua portuguesa” 115) alerta para a importância da diferenciação nas práticas do professor, seja em suas ementas, seja nos planos de aulas, seja nas avaliações.

### Ensino baseado em projetos

Com base em minha visão de língua, e diante do cenário descrito acima, o Ensino baseado em projetos pareceu-me o método mais adequado para minhas aulas. Neste artigo, apresento e adoto uma definição de projeto baseada em Stoller (2006), Costa (2018) e Leffa e Irala (2014). Esta definição orientou todas as escolhas metodológicas descritas nas seções seguintes.

Conforme aponta Costa (176),

a noção de uso da linguagem (CLARK, 2000) e da interlocução em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) necessitam um paradigma metodológico que permita que a aula incorpore as contingências da vida real e que integre diferentes unidades didáticas como um fio condutor que materialize a visão de que a linguagem não é um fenômeno isolado, e sim um constante diálogo. Tal metodologia encontra seu eco mais coerente na pedagogia de projetos.

Numa perspectiva de língua adicional, as práticas também se atualizam, com foco no trabalho em grupos e na realidade do estudante (Leffa e Irala 35). De maneira prática, o ensino baseado em projeto é um método que prevê a realização de tarefas múltiplas que geram um produto para solução de problema com uso autêntico da língua (Fernandes, “A língua portuguesa” 96).

Há um reconhecimento de resultados positivos associados ao uso desse método, tais como a autenticidade das experiências do estudante e da língua à qual ele está exposto e usa; a participação dos estudantes em tarefas autênticas com propósitos autênticos; a intensidade da motivação, do envolvimento, do engajamento, da participação e do prazer dos estudantes; a melhora da autoconfiança, o aumento da auto-estima, o conforto no uso da língua e a satisfação com conquistas pessoais, além de mais autonomia, independência, auto-iniciação e disposição para ter responsabilidade com sua própria aprendizagem; e mais habilidade na tomada de decisão, no pensamento analítico e crítico e na solução de problemas (Stoller 24-27).

Leffa e Irala (36) destacam três elementos principais desse método: “(1) o planejamento como condição inicial para fazer emergir a atividade; (2) a elaboração de um produto final que resultará do projeto; e (3) a contextualização do projeto de acordo com a realidade social do aluno, levando em consideração suas necessidades e interesses”. Stoller (24) propõe um maior detalhamento do método, que deve:

- (a) ter uma orientação para um processo e um produto;
- (b) ser definido, ao menos em parte, pelos estudantes, para encorajar a apropriação do projeto pelo estudante;
- (c) estender-se por um período de tempo (em vez de uma única seção de aula);
- (d) encorajar a integração natural de habilidades;
- (e) ter uma dedicação dupla à aprendizagem da linguagem e do conteúdo;
- (f) acomodar os estudantes para trabalhar em grupos ou sozinhos;
- (g) requisitar que estudantes tenham alguma responsabilidade pelo seu próprio aprendizado por meio da junção, processamento, e reportagem de informações a partir de recursos na língua-alvo;
- (h) requerer que professores e estudantes assumam novos papéis e responsabilidades (Levy, 1997);
- (i) resultar em um produto final tangível; e
- (j) concluir com reflexões estudantis sobre tanto o processo quanto o produto.

Neves (31) salienta que o planejamento é essencial para que se possa agir quando há necessidade de mudança, portanto, ele precisa também ser flexível e propor uma aprendizagem significativa. Em relação ao planejamento, Leffa e Irala (38) enfatizam a importância de objetivos e regras claros, compartilhados por todos. Ter um produto final, segundo eles, é essencial. Ademais, o projeto envolve tarefas que devem estar relacionadas entre si, “voltadas para o produto final, algo concreto e significativo para o aluno” (Leffa e Irala 38). Neves (92) também lista critérios levados em consideração ao elaborar sua proposta de um projeto:

- Envolver práticas de leitura, compreensão oral, produção oral, escrita.
- Tratar de aspectos pertinentes ao gênero estruturante e à produção final projetada.
- Relacionar compreensão de textos orais/escritos com produção oral/escrita.
- Tratar de conhecimentos e ações necessários para desenvolver a produção final prevista no projeto.
- Ter em vista recursos linguístico-discursivos necessários para os propósitos e os interlocutores projetados

Aprecio a metáfora proposta por Costa (176) que associa o projeto a um fio condutor das tarefas e atividades realizadas. Ele acrescenta ainda que “a partir de uma questão, um problema, ou ainda uma proposta de ação de autoria individual ou coletiva, os participantes podem criar um modo próprio para a busca de soluções possíveis, alternando autonomia e dependência do grupo, trabalho individual e cooperação com a ajuda de participantes mais experientes” (Costa 177).

Com base no exposto acima, considero que projeto é uma sequência de tarefas interligadas que: (1) inclui etapas de planejamento, pesquisa, produção, revisão e feedback, durante um período de tempo; (2) integra atividades de leitura, escuta, escrita e oralidade; (3) envolve o estudo de recursos lexicogramaticais e discursivos relacionados; (3) envolve participação dos e colaboração

entre os estudantes; (4) envolve uso autêntico da língua para um propósito comunicativo; e (5) culmina em um produto final, que pode ser público ou compartilhável.

### O projeto como fio condutor

Um dos primeiros passos para promover a língua portuguesa na SBU foi a proposta de criação de um clube de português como um espaço de acolhimento aos estudantes e aos interessados na língua portuguesa e nas culturas lusófonas (Vicentini, 2024). Atualmente, em seu segundo ano de existência, com aproximadamente noventa membros, sendo eles ex-estudantes de português, estudantes brasileiros, estudantes falantes de herança e outros interessados, o PLC, que procura promover as culturas de todos os países de língua portuguesa, provou-se um contexto cultural autêntico para uma potencial imersão no uso da língua. Além disso, o blogue “Tudo bem, Stony Brook”<sup>5</sup>, vinculado ao portal da instituição, foi criado para ser um espaço online para compartilhamento de eventos e das atividades desenvolvidas pelos alunos, o qual alimenta periodicamente (Vicentini, 2024). Essas duas iniciativas são extremamente relevantes para o processo de elaboração dos projetos descritos a seguir.

Outro passo foi começar a refletir sobre minha própria prática em sala de aula, a partir do meu primeiro ano de atuação na instituição. Recém-chegada, tendo tido pouquíssimo tempo para preparar as ementas das duas disciplinas a serem ministradas em meu primeiro semestre, optei por seguir a proposta de um livro didático que havia sido muito bem recomendado, o Plural: Português Pluricêntrico (Fernandes et al, 2021), doravante Plural. Devido ao contexto de turmas mistas nos níveis elementares e com vistas à otimização do tempo, esse material se mostrou uma escolha interessante, visto que foi pensado para o contexto universitário estadunidense, com o pluricentrismo como um dos pilares, além da pedagogia da justiça social e do ensino baseado em projetos, e com a proposta de convidar os estudantes a “trabalharem em tarefas que envolvam mais o uso autêntica da língua” (Fernandes et al. 10). Sendo assim, no ano acadêmico 2022-2023, baseei-me inteiramente nos projetos ali propostos.

A partir do segundo ano de atuação, e após ter contato com relatos de experiência de colegas em contextos semelhantes ao meu, passei a aplicar um questionário para mapeamento etnolinguístico (Fernandes, “A língua portuguesa” 98), com o objetivo de conhecer os perfis dos estudantes a cada ano acadêmico. Logo percebi que as turmas mistas seriam uma constante no meu contexto de ensino, especialmente com aprendizes de herança de português brasileiro e europeu em uma mesma sala de aula.

Os estudantes que iniciaram a disciplina Português Elementar I nos semestres de outono de 2024 e de 2025 responderam a um questionário que tinha como objetivo justamente um maior conhecimento sobre os seus repertórios linguísticos, bem com sobre as suas expectativas em relação à disciplina, como por exemplo em relação às habilidades a serem aprimoradas ou aos gêneros que gostariam de ler e estudar em sala de aula. No Quadro 1, destaco algumas informações relevantes para caracterizar as turmas em questão:

**Quadro 1:** Turmas de português nos semestres de outono de 2023 e 2024

Ano	Total de estudantes	Com repertório em português	Com repertório em língua latina (não português)	Sem repertório em línguas latinas
-----	---------------------	-----------------------------	---	-----------------------------------

<sup>5</sup> Disponível em: <https://you.stonybrook.edu/tudobemstonybrook/>. Acesso em: 03 out. 2025.

2023	16	1 falante de herança em PE, 1 falante de herança em PB, 1 falante de herança em PB e espanhol, 2 estudantes com familiares distantes brasileiros	2 falantes nativos de espanhol, 4 falantes de herança de espanhol	1 falante nativo de chinês, 4 falantes nativos de inglês
2024	13	1 falante de herança em PE, 1 falante de herança em PB, 1 estudantes com familiares distantes portugueses, 1 estudante que vive em comunidade brasileira	1 falante nativo de espanhol, 2 falantes de herança de espanhol	1 falante nativos de cantonês, 5 falantes nativos de inglês

Fonte: elaboração própria

Como se pode observar no Quadro 1, ambas as turmas apresentam grande heterogeneidade linguística, com presença simultânea de estudantes falantes de português como língua de herança e estudantes com e sem domínio de outras línguas românicas. Essa combinação gera níveis de competência muito distintos, o que caracteriza o contexto de uma turma mista. Essa configuração reforça a necessidade de atividades colaborativas que permitam que estudantes com maior familiaridade linguística apoiem colegas com menor experiência. Importa também acrescentar que alguns desses aprendizes de herança<sup>6</sup> procuravam as aulas de português porque queriam aprender a língua para poder interagir e se aproximar de familiares mais distantes ou, ainda, especificamente no caso dos brasileiros, aprender a escrever.

A partir das perspectivas teóricas sobre as quais discorri anteriormente, procurei pensar em uma prática de ensino em que os projetos fossem o “fio condutor” do meu trabalho (Costa 176). A meu ver, era necessário pensar em projetos e temáticas que fizessem sentido no contexto específico dos meus grupos de estudantes para que o uso da linguagem fosse de fato mais significativo para eles, considerando, inclusive, que o português não é uma disciplina de maior prioridade nas trajetórias acadêmicas deles.

Com maior conhecimento sobre o público específico do português na instituição, passei a repensar e reelaborar as ementas dessas disciplinas, considerando também aquilo que havia ou não funcionado no primeiro ano, procurando produzir ementas mais orgânicas, flexíveis (Fernandes, “A língua portuguesa” 101), para que após a análise das respostas aos questionários, sabendo quem eram os estudantes e quais eram seus interesses e necessidades, eu pudesse adaptá-las. Uma das mudanças, por exemplo, envolveu o uso do Plural. Em vez de seguir fielmente as propostas do livro, que apresenta um projeto ao final de cada unidade, passei a selecionar alguns dos projetos ali propostos, e considerar mais tempo para sua produção, incluindo tempo para elaboração de rascunho em sala de aula, com apoio de minha parte e de pares.

A partir disso, e com base nos passos propostos por Neves (88), iniciei o planejamento procurando selecionar temas e gêneros discursivos importantes e significativos para o ano acadêmico em português e para o contexto específico de ensino-aprendizagem. Por exemplo, nas interações por e-mail com meus estudantes, de forma gradual, procuro escrever trechos em português que possam ser facilmente reconhecidos por eles ao longo da formação. Durante o semestre, eles passaram a perguntar sobre como era escrever um e-mail em português, se as convenções eram as mesmas que em inglês. Esse interesse me levou a pensar que e-mail era um gênero importante a ser apresentado aos estudantes.

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre esses grupos de herança, ver Vicentini (2024).

Por fim, procurei definir como se daria a publicação dos produtos finais, considerando o suporte oferecido pelo blogue, que é sempre um recurso mencionado em minhas aulas, e também como colocar meus estudantes em contato com os membros do clube.

As ementas dos dois anos acadêmicos foram pensadas em uma sequência, visto que em geral os estudantes se matriculam nas duas disciplinas para cumprir os requisitos relacionados à língua adicional. Propus, então, seis projetos diferentes, com duração aproximada de cinco semanas cada, cujos produtos finais seriam seis gêneros discursivos distintos. O Quadro 2 apresenta os títulos dos projetos, os quais dizem respeito justamente aos gêneros solicitados em cada um deles, referentes aos dois anos acadêmicos.

**Quadro 2:** Projetos propostos nos anos acadêmicos 2023-2024 e 2024-2025

	2023-2024	2024-2025
<b>Português Elementar I (outono)</b>	Perfil pessoal em vídeo para o blogue	Perfil pessoal em vídeo para o blogue
	Biografia de um artista desconhecido em formato de podcast	Biografia de um familiar admirável em formato de seminário
	Guia Estudantil para publicação no blogue	Carta de motivação ( <i>personal statement</i> )
<b>Português Elementar II (primavera)</b>	Livro de receitas de família para publicação no blogue	Seminário sobre aspectos culturais de países lusófonos
	Entrevista em áudio com um falante de português da SBU	Entrevista em vídeo com estudantes de português de países lusófonos
	Seminário sobre aspectos culturais de países lusófonos	Livro de receitas lusófonas para publicação no blogue

Fonte: elaboração própria

Cada projeto foi apresentado aos estudantes no início de cada período de até cinco semanas, a partir de um enunciado. As eventuais dúvidas ou problemas foram discutidos junto aos estudantes ao longo do processo. Para a produção de cada projeto, ao longo dos dois semestres, uma série de tarefas foi realizada, como o estudo do gênero em questão e dos recursos linguísticos relacionados às produções. A sequência didática se deu inicialmente com o estudo de um exemplo do gênero, seguido por interpretação e discussão da temática e por prática do vocabulário e das estruturas gramaticais ali presentes, e foi finalizada com a produção do gênero solicitado em cada projeto.

Ao longo dos semestres, as ementas das disciplinas sofreram alterações e adequações conforme o ritmo de aprendizagem dos estudantes e com base nos resultados e nas avaliações feitas por eles mesmos de um semestre para outro. As condições materiais e físicas do espaço assim como o tempo necessário para cada projeto foram aspectos importantes para as mudanças e adequações. O Plural, em sua segunda edição (Fernandes et al, 2023), continuou a ser utilizado como fonte de insumo, principalmente pelo conteúdo totalmente autêntico, além de outros materiais e livros didáticos, seguindo sempre o princípio da reusabilidade, que dita que tudo pode

ser adaptado (Leffa e Irala 41). A seguir, detalho cada um deles, explicando as alterações, analisando minhas próprias escolhas e discutindo os resultados alcançados.

### **Análise dos projetos da disciplina Português Elementar I**

Como se pode visualizar no Quadro 2, de um ano acadêmico para o outro, mantive o Projeto 1, Perfil pessoal em vídeo para o blogue, mas alterei o segundo projeto, de Biografia de um artista desconhecido em formato podcast para Biografia de um familiar admirável em formato seminário, e mudei completamente o terceiro projeto, de Guia estudantil para Carta de motivação. A escolha dos gêneros foi baseada em três critérios: a) adequação temática ao foco comunicativo de cada parte do semestre; b) complexidade lexicogramatical progressiva, considerando o nível iniciante dos estudantes; e c) potencial de integração entre habilidades e de conexão com situações comunicativas autênticas dentro e fora da universidade.

Nas subseções a seguir, descrevo as tarefas envolvidas em cada projeto e esclareço as escolhas e as mudanças realizadas na disciplina Português Elementar I. Na seção seguinte, trato das escolhas relacionados ao nível II dessa disciplina. As observações e reflexões derivam da análise de minha própria prática e das produções e reações dos estudantes às propostas.

#### **Perfil pessoal em vídeo para o blogue**

Comumente, ao iniciar o ano letivo, nos primeiros contatos com a língua portuguesa, os estudantes aprendem a se apresentar, falar sobre seus gostos e preferências, falar sobre a rotina etc. (NCSSFL-ACTFL, 2017; MRE, 2020). Sendo assim, no primeiro terço do semestre, o foco temático das tarefas voltadas para as habilidades de falar, escutar, ler e escrever é sempre o “falar de si”.

Ao longo das semanas, os estudantes são apresentados a exemplos de perfis pessoais e vão se familiarizando com saudações e apresentações iniciais e se sentem mais preparados para se apresentar de uma maneira mais ampla, traçando seu perfil pessoal em vídeo<sup>7</sup>. Uma vez que nesse primeiro momento os estudantes ainda não se conhecem tão bem, opto por solicitar que esse projeto seja feito de modo individual.

De acordo com um roteiro de perguntas pré-estabelecido, mas aberto para que outras informações consideradas interessantes por eles sejam acrescentadas, os estudantes são convidados a produzir seu próprio perfil em vídeo para ser posteriormente publicado no blogue de português, em uma página específica denominada “Conheça nossos estudantes”, que tem justamente o objetivo de favorecer o contato com a comunidade dos falantes de português na instituição. Esse projeto promove a prática da escrita e da oralidade, estabelecendo um gênero que, além de ter um suporte claro, tem um interlocutor específico, com conteúdo esperado explicitado, critérios estes que são explicitados desde o início do trabalho e retomados na avaliação do rascunho e da versão final dos textos escrito e oral. O gênero foi selecionado por demandar estruturas linguísticas típicas do nível iniciante, tais como verbos no presente, vocabulário básico para identificação pessoal e expressões de rotina. Além disso, favorece a apresentação inicial dos estudantes e a formação de uma comunidade voltada para a língua portuguesa.

#### **Biografia**

No segundo terço do semestre, o foco temático da disciplina é “falar do outro”. Eles aprendem a se descrever e descrever o outro, falar sobre as suas vivências no passado e sobre as

---

<sup>7</sup> Proposta baseada no projeto “Perfil on-line: a comunidade do curso de português”, presente no livro didático Plural (Fernades et al. 27), com algumas adaptações.

de outros, falar sobre a família etc. (NCSSFL-ACTFL, 2017; MRE, 2020), habilidades necessárias para o segundo projeto do semestre. Nesse momento, os estudantes já se conhecem um pouco mais e já se sentem mais à vontade para trabalhar em grupos fora da sala de aula, portanto, o segundo projeto é proposto para ser realizado em equipe. Dentro dessa temática, o gênero escolhido foi a biografia.

No primeiro ano, a proposta foi a escrita de biografia de um artista não conhecido, escolhido pelos estudantes. Em uma segunda parte desse projeto, a biografia deveria ser apresentada em formato de podcast, com um entrevistado que seria um especialista no artista e um entrevistador que seria a pessoa que faria as perguntas sobre a vida desse entrevistado. Portanto, para a realização desse projeto, diversas tarefas foram necessárias: coleta de informações com base em um roteiro pré-estabelecido, escrita de um rascunho da biografia, que seria texto-base para o podcast, preparação do texto-oral em formato de entrevista com base no texto-base, com perguntas adequadas e organizadas e, finalmente, a gravação desse podcast com a simulação de cada personagem e com a escolha de uma trilha sonora para abertura, intervalo e encerramento.

Infelizmente, comecei a notar que tarefas para casa geralmente vinham associadas a cópias de informações presentes na internet ou a uso de Inteligência Artificial, mesmo que as instruções fossem claras sobre a importância do uso de sentenças simples, condizentes com os conhecimentos deles até esse momento dos estudos. Para tentar evitar que essa situação se repetisse, no ano seguinte, alterei sutilmente a proposta, solicitando que a biografia fosse sobre um membro da família de alguém do grupo considerado admirável. Para a realização desse projeto, primeiramente, os estudantes foram convidados a conversar em grupo e contar um pouco sobre algum membro de sua família que consideravam admirável e depois selecionar uma pessoa para ser pesquisada; em um segundo momento, os estudantes foram convidados a fazer essa pesquisa fora da sala de aula, sendo que um deles entraria em contato com a pessoa escolhida para coletar as informações necessárias para o projeto e depois as compartilharia com os colegas para a escrita do rascunho. Finalmente, após as revisões dos rascunhos, os estudantes foram convidados a se preparar para um seminário, elaborando uma apresentação da biografia em slides, e, claro, a apresentá-la oralmente.

Para a introdução do gênero, lemos a biografia de Maria da Penha (Fernandes et al. 97) e focalizamos os usos dos verbos regulares e irregulares no passado. O gênero permitiu introduzir um conjunto de recursos lexicais e gramaticais que ampliam a complexidade do uso linguístico: além dos verbos no pretérito, pronomes e adjetivos possessivos, vocabulário relacionado a nacionalidades e profissões, a família, a características físicas e psicológicas e para expressão de preferências e marcadores temporais. Esse projeto promoveu todas as quatro habilidades, estabelecendo um gênero com especificações claras acerca do que era esperado, com suporte e interlocução definidas, apesar de não extrapolar a sala de aula. Todas as etapas contribuíram para a avaliação final do projeto, compondo as avaliações formativas dos estudantes.

### **Guia estudantil e carta de motivação**

Ao longo das últimas semanas do semestre, as aulas têm um foco temático em situações como viver, morar e se relacionar (NCSSFL-ACTFL, 2017; MRE, 2020). Devido a demandas que observei em meu primeiro ano na universidade (e também advindas de estudantes) de que havia poucas informações locais para o estudante e professor novatos<sup>8</sup>, pensei em propor a produção de algo que fosse útil nesse sentido: um guia sobre a universidade, com informações sobre como se locomover ao redor do campus e na região, fazer compras, onde encontrar comida boa e barata, entre outras. Com base em outros guias que lemos e analisamos em sala, como o da Universidade Estadual de Campinas para estudantes estrangeiros (UniIn/ DERI, “Guia de bolso”), o objetivo

---

<sup>8</sup> A instituição se localiza em um subúrbio e fica distante de grandes centros comerciais ou de lazer.

deste projeto era a publicação do guia no blogue ao final das correções e o posterior compartilhamento com o próprio departamento. Além disso, tinha também o objetivo ambicioso de que fosse escrito em três línguas: português, inglês e espanhol.

Na apresentação do projeto, no início das cinco semanas finais, apresentei aos estudantes alguns tópicos que considerei serem relevantes, como se pode visualizar no Quadro 2, mas também permiti que eles escolhessem outros que julgassem necessários. Cada grupo selecionou um para pesquisar. A ideia era que os estudantes colocassem seus conhecimentos sobre a universidade e seu entorno em uso nesse trabalho.

**Quadro 3:** Tópicos para o Guia estudantil

<b>Tópicos para o Guia SBU em português</b>	Documentos necessários e/ou importantes
	Estudando/ Trabalhando na SBU
	Ano acadêmico, créditos, avaliações
	Comida, saúde, atividades físicas
	Internet, segurança, mapa
	Feriados e festas, clima
	A cultura estadunidense
	Características, costumes
	Formalidades, gírias, internetês
	Vivendo em Stony Brook ou nos arredores
	Chegada, aluguel, lazer, locomoção, gastronomia, outros

Fonte: elaboração própria

Infelizmente, ao longo das semanas, o projeto se mostrou muito grande, impossível de ser finalizado em apenas cinco semanas. Não tivemos tempo disponível para fechar a edição juntos e fazer a publicação no blogue dentro do semestre, muito menos fazer versões em inglês e espanhol, o que me causou bastante frustração. Apesar disso, finalizei a edição do documento, que foi finalmente publicado no blogue de português mais recentemente<sup>9</sup>. Esse projeto teve a leitura e a escrita como habilidades focais e foi proposto para ser feito em duplas. Os elementos da situação comunicativa também foram explicitados aos estudantes e os critérios retomadas nas avaliações formativas. Há que se enfatizar a relevância da interlocução nessa proposta, posto que estudantes, professores e funcionários falantes de português podem se beneficiar desse documento, disponibilizado gratuitamente.

No ano seguinte, propus um projeto diferente. Considerando que, nesse momento do semestre, costumo comentar sobre oportunidades interessantes para os estudantes, como a *Critical Language Scholarship*, uma bolsa para a qual estudantes dos Estados Unidos podem se candidatar para aprender uma das diversas línguas consideradas críticas pelo governo estadunidense, solicitei que os estudantes imaginassem uma situação em que estivessem se candidatando a um programa como esse. Sendo assim, eles precisariam produzir uma Carta de Motivação nos mesmos moldes dos textos muito comumente solicitados em pedidos de admissão ou candidaturas para bolsas de estudos nos Estados Unidos. Nesse sentido, além de apresentar dados pessoais, lançando mão de recursos linguísticos já aprendidos anteriormente, desta vez eles tiveram de escrever sobre metas acadêmicas e profissionais, seus planos para o futuro, imaginando que estariam se candidatando ao programa CLS. Com base nas recomendações apresentadas no próprio site do programa, como mostra a Figura 1, os

<sup>9</sup> Disponível em: <https://you.stonybrook.edu/tudobemstonybrook/2025/09/05/guia-sbu-em-portugues/>. Acesso em: 03 fev. 2026.

estudantes tiveram de escrever as suas cartas em português. Em uma proposta individual, esse projeto colocou os estudantes em uma situação hipotética em que fariam uma interlocução com o próprio programa.

**Figura 1:** Captura de tela da página de recursos CLS Scholarship

### Statement of Purpose

Please address the following questions in your statement of purpose:

- How will increased language and cultural knowledge help you achieve your future academic or professional goals?
- Why is participation in the CLS Program appropriate for you at this point in your academic or professional career?
- Why should the CLS Program invest in you? What is it that you bring to the program?

### Points for Consideration

- Be as specific as possible in describing your academic and professional goals
- Describe how language and cultural skills will benefit these goals
- Be clear about the connection between your specific chosen target language and these goals
- Consider:
  - How did you become interested in your chosen field, language, culture, and/or region?
  - What you have done up to now to cultivate this interest?
  - Why is **now** the right time for you to participate in CLS?

Tanto o texto a ser publicado no Guia quanto a Carta de Motivação introduzem um conjunto de recursos lexicais e gramaticais mais complexo. Para produzir ambos os textos, os estudantes tiveram de levar em consideração que estavam diante de propostas que exigiriam maior formalidade que as anteriores. No Guia, especificamente, além de terem de realizar pesquisas sobre os diferentes tópicos propostos, os estudantes tiveram de colocar em uso verbos no futuro e verbos modais, pronomes demonstrativos, preposições de lugar, vocabulário específico relacionado a moradia, transporte, alimentação e lazer. Na Carta de motivação, voltaram a traçar seu perfil pessoal, mas com foco em vocabulário relacionado ao mundo acadêmico, também utilizando verbos no futuro e modalizadores.

## Análise dos projetos da disciplina Português Elementar II

Nos semestres de primavera, propus projetos com a intenção de promover uma “reflexão sobre o pluricentrismo da língua portuguesa” (Fernandes e Silva 325). Concordando com Silva (170), “uma prática transformadora é fundamental para criar uma nova leitura da aprendizagem da língua portuguesa para estudantes que compartilham o mesmo espaço, mas que são oriundos de culturas e países diferentes”.

Como vimos no Quadro 2, os gêneros propostos nos dois anos foram os mesmos, entretanto, a ordem e o propósito mudaram de um ano para outro. Essa mudança se deu devido a uma busca constatare por promover maior e melhor integração entre todas as atividades, tarefas e projetos. Desta maneira, para explicar melhor quais foram as minhas reflexões ao longo desse período, nas subseções a seguir, apresento, primeiramente, as propostas pensadas para o semestre do ano de 2024 e, em seguida, aquelas pensadas para o ano de 2025, com suas alterações. Como nos outros semestres, cada projeto durou em torno de cinco semanas.

Assim como no nível I, a seleção dos gêneros foi orientada por critérios de adequação temática aos objetivos do semestre, progressão da complexidade linguística e potencial de integração entre as habilidades.

## Semestre de primavera de 2024

No primeiro terço do semestre de primavera de 2024, o foco temático foi alimentação (NCSSFL-ACTFL, 2017; MRE, 2020). O primeiro projeto, adaptado do livro Plural (Fernandes et al. 142), foi a escrita de uma receita de família. Em um trabalho individual, os estudantes foram convidados a conversar com seus familiares e coletar as informações necessárias para escrever a receita mais tradicional de seu convívio para compor um livro de receitas de família da turma. Para introduzir o gênero, lemos e analisamos junto receitas reais, como a da sobremesa nordestina “Cartola”. Os recursos trabalhados ao longo das cinco semanas foram verbos no modo imperativo e vocabulário culinário, como alimentos, quantidades e medidas, e utensílios domésticos.

Após avaliação dos rascunhos, os estudantes também foram convidados a produzir seu texto final no Canva, o que permitiu maior criatividade na versão final. Esta foi editada por mim e postada no blogue para acesso dos seus leitores, como pode ser visualizado na Figura 2.

**Figura 2:** Capa do livro "Receitas de Família" (Vicentini)



Além de haver o encontro de formas específicas do português brasileiro e do português europeu no livro, gerado pelo estudo das diferentes formas do modo imperativo, esse projeto promoveu as habilidades de leitura e escrita. A situação comunicativa proposta estabeleceu um gênero, um interlocutor específico, no caso, o leitor do blogue, em um suporte específico, critérios que foram considerados nas avaliações ao longo do período.

No segundo terço do semestre, o projeto “Entrevista em áudio com um falante de português da SBU” teve como foco extrapolar a sala de aula, colocando os estudantes em contato com membros do PLC. Em duplas ou trios, os estudantes foram convidados a pensar em perguntas que os levassem a conhecer um pouco mais sobre a trajetória de estudo/contato com a língua portuguesa de um desses membros. Para desenvolver esse projeto, além de um planejamento colaborativo, estudo de verbos no pretérito imperfeito, formulação e entonação de perguntas, palavras interrogativas, estudo dos comparativos e uso de estratégias de interação e negociação de sentido em situação autêntica, várias etapas com variados usos autênticos da língua ocorreram: previamente, consultei membros do clube de origem brasileira e portuguesa para saber quem teria interesse em se voluntariar para o projeto. Depois apresentei os nomes aos meus estudantes para que eles, então, entrassem em contato com esse parceiro via e-mail, assim dando

atenção a uma demanda reconhecida anteriormente, o estudo desse gênero. Após o aceite dos voluntários, os estudantes foram convidados a agendar, também por e-mail, uma data para a entrevista, além de elaborar um roteiro de perguntas. Ofereci algumas ideias, mas os grupos decidiram quais as que tinham interesse em fazer. No dia da entrevista, eles se organizaram para fazer as perguntas e, na medida do possível, sustentar a conversa com aquele falante de português. Nesse sentido, a organização de grupos com estudantes mais e menos avançados foi muito produtiva, posto que estes tiveram o apoio daqueles, que também puderam colocar em uso seus conhecimentos mais avançados. Essa entrevista foi gravada para posterior avaliação. Alguns optaram por fazer essa fase presencialmente, enquanto outros escolheram o Zoom, o que também foi interessante no sentido de ampliar as possibilidades de realização do projeto. Esse projeto promoveu as quatro habilidades e teve situação comunicativa clara e autêntica, com interlocutores reais e tópicos de interesse dos estudantes.

Por fim, na última fração do semestre, o foco temático foi meio ambiente e viagens (NCSSFL-ACTFL, 2017; MRE, 2020). Para o projeto final, a saber “Seminário sobre aspectos culturais de países lusófonos”, os estudantes foram convidados a escolher um país lusófono para pesquisar e sobre o qual apresentar em um seminário. Os estudantes foram apresentados novamente aos países e regiões falantes de português e puderam selecionar qual deles gostariam de conhecer mais profundamente. A partir de um roteiro pré-determinado, os grupos de estudantes foram convidados a pesquisar informações sobre esses lugares, tais como costumes, alimentação, vestimentas etc., e escrever um rascunho para revisão. Essa gama de vocabulário foi apresentada ao longo das aulas, além de estudo de estrutura composicional de seminários, revisão de recursos para descrição, orações impessoais e verbos presente do subjuntivo. O texto final ainda foi adaptado para uma apresentação de slides, que também foi revisada por mim. Por fim, os estudantes apresentaram as informações oralmente, respondendo também a perguntas dos colegas presencialmente. O projeto promoveu as quatro habilidades e também teve uma situação comunicativa clara, sendo os interlocutores os próprios colegas.

### **Semestre de primavera de 2025**

Ao longo do trabalho nesse período de quase três anos na SBU, fui observando a necessidade de relacionar atividades, tarefas e projetos entre si de uma maneira mais eficaz. Ao lecionar a mesma disciplina no semestre de primavera de 2025, com base nessas considerações e no que já havia sido feito em 2024, repensei os propósitos dos projetos. Como pode ser observado no Quadro 2, a ordem dos gêneros solicitados foi alterada, mas não somente isso. O pluricentrismo da língua portuguesa passou a ser um tema-chave do semestre. Desta vez, propus que os estudantes iniciassem o semestre com o seminário sobre o país lusófono, depois fizessem a entrevista e, finalmente, a receita, procurando, com isso, integrar melhor todo o trabalho em um projeto mais amplo. Para isso, fiz contato com alguns colegas Leitores atuantes em países de língua oficial portuguesa para que estabelecêssemos uma parceria. Meu objetivo era que meus estudantes pudessem contactar os estudantes dos meus colegas de alguma forma. Dessa maneira, vi uma conexão e um uso significativo da língua para os estudantes da SBU e também para os estudantes dos demais países lusófonos.

Assim, para o primeiro projeto, propus que selecionassem, em grupo, um país dentre as quatro seguintes opções: Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. A partir dessa seleção, os estudantes foram convidados a realizarem pesquisas sobre aspectos pré-determinados de cada país e depois escreverem um texto a partir disso. Esse rascunho foi revisado por mim e, a partir dele, os estudantes prepararam sua apresentação em slides, a qual também foi revisada por mim. Depois, em data marcada, apresentaram oralmente as informações em formato de seminário em sala de aula. Portanto, nessa tarefa, como no ano anterior, a situação comunicativa

teve como proposta a interlocução entre os seus próprios colegas e o suporte a própria sala de aula.

Conectado ao primeiro, o segundo projeto, “Entrevista em vídeo com estudantes de português de países lusófonos”, propôs o contato com os estudantes daqueles países pesquisados. Os estudantes foram convidados a pensar em perguntas a serem feitas para os estudantes de português a partir de seus conhecimentos sobre aquele país, levantados durante a pesquisa para o seminário.

Para entrar em contato com esses estudantes, trabalhamos inicialmente o gênero e-mail. O e-mail produzido pelos grupos foi direcionado ao professor Leitor responsável, contendo explicações sobre o projeto e uma solicitação de entrevista com seus alunos. Dessa maneira, consegui propor um uso autêntico da língua com um propósito claro abrangendo o exterior da sala de aula. Para facilitar o contato com esses estudantes, a proposta foi a gravação de um vídeo com apresentação pessoal e perguntas do grupo, que também foi enviada por e-mail posteriormente. Na parceria estabelecida com os colegas, os seus estudantes estrangeiros assistiriam ao vídeo enviado e responderiam às perguntas também em português. Esse projeto, além de promover as quatro habilidades, proporcionou aos estudantes a oportunidade de estabelecer uma interlocução autêntica com estudantes de outros países e, com isso, ampliar seus conhecimentos sobre novas culturas em português.

Finalmente, a última proposta do semestre foi novamente a produção de um livro de receitas para publicação no nosso blogue. Porém, desta vez, o projeto tinha relação direta com os anteriores. Os estudantes foram convidados a escrever uma receita a partir da pesquisa que fizeram sobre o país lusófono. Assim, escolheram um prato típico do país, pesquisaram sobre ele e escreveram a receita que posteriormente integrou nosso novo livro de receitas<sup>10</sup>. Na negociação sobre o projeto, alguns estudantes preferiram escrever receitas de seus familiares/amigos portugueses ou brasileiros, portanto, também alterei a ideia original para que o livro englobasse receitas de outros países lusófonos que não somente aqueles quatro iniciais, contando também com Brasil e Portugal, por exemplo. Esse projeto promoveu as habilidades de leitura e escrita, com uma situação comunicativa clara, tendo mais uma vez o blogue como um importante suporte para as produções estudantis.

## Considerações Finais

Os projetos descritos nas seções acima compreenderam etapas comuns, a saber: a) exposição ao gênero (com exemplos autênticos e análise e discussão coletiva); b) levantamento de características composicionais e linguísticas; c) estudo de recursos linguísticos selecionados, como marcadores temporais nas biografias; estrutura composicional dos seminários etc.; d) produção de rascunho; e) revisão formativa (pela professora e pelos pares); e f) produção/versão final. Abaixo, apresento um quadro-síntese com foco nos recursos lexicogramaticais estudados ao longo da elaboração dos projetos.

**Quadro 4:** Quadro-síntese dos recursos lexicogramaticais dos projetos

Projeto	Gênero	Foco lexicogramatical
Perfil pessoal em vídeo para o blogue	Perfil pessoal	Verbos no presente, vocabulário básico para identificação pessoal e expressões de rotina.
Biografia de um artista desconhecido em Podcast	Biografia Podcast	Verbos no pretérito perfeito, pronomes e adjetivos possessivos, vocabulário relacionado a nacionalidades

<sup>10</sup> Disponível em: <https://you.stonybrook.edu/tudobemstonybrook/2025/07/21/receitas-lusofonas/>. Acesso em: 03 fev. 2026.

formato de podcast/familiar admirável em seminário	Seminário	e profissões, a família, a características físicas e psicológicas e para expressão de preferências, e marcadores temporais.
Guia estudantil para publicação no blogue/Carta de motivação ( <i>personal statement</i> )	Texto para o Guia SBU em português/Carta de motivação	Verbos no futuro e verbos modais, pronomes demonstrativos, preposições de lugar, vocabulário específico relacionado a moradia, transporte, alimentação e lazer/ Vocabulário relacionado ao mundo acadêmico.
Livro de receitas de família/lusófonas para publicação no blogue	Receita	Verbos no modo imperativo e vocabulário culinário, como alimentos, quantidades e medidas, e utensílios domésticos.
Entrevistas em áudio com um falante de português/em vídeo com estudantes de português de países lusófonos	Entrevista ao vivo/em vídeo E-mail	Verbos no pretérito imperfeito, formulação e entonação de perguntas, palavras interrogativas, estudo dos comparativos e uso de estratégias de interação e negociação de sentido em situação autêntica.
Seminário sobre aspectos culturais de países lusófonos	Seminário	Descrição de lugares, pessoas, costumes, orações impessoais e verbos presente do subjuntivo.

Fonte: elaboração própria

A avaliação formativa dos projetos envolveu análise dos rascunhos, feedbacks, revisão e versão final. Em relação à avaliação final dos projetos, os critérios a) adequação ao gênero, b) organização textual e c) uso de recursos linguísticos trabalhados foram apresentados previamente aos estudantes por meio de grades analíticas.

Com base na descrição e análise dos projetos, percebo que há uma tentativa progressiva de promover o Ensino baseado em projetos em minhas disciplinas, procurando integrar cada vez mais as atividades e tarefas e os projetos em si, procurando fazer destes fios condutores do trabalho em sala de aula (Costa 176). As tarefas e atividades, ao longo dos dois primeiros anos, foram dialogando mais e mais entre si, ao ponto de se complementarem mais amplamente no último semestre analisado. Além disso, tenho procurado promover projetos mais realistas, mais próximos de potenciais situações reais de uso da língua para os meus estudantes, levando sua realidade em consideração, tentando fazê-los o mais colaborativos possível, “algo concreto e significativo para o aluno” (Leffa e Irala 37), procurando desenvolver as quatro habilidades, se possível, integradamente. Recursos linguísticos estabelecidos como parte da progressão das disciplinas foram estudados com o objetivo de contribuir para as produções propostas.

As expectativas em relação a cada projeto foram compartilhadas com os estudantes em todos os momentos, indo ao encontro do que asseveram Leffa e Irala (37) sobre “a importância de assegurar inicialmente aos alunos o conhecimento das regras de base do curso”, inclusive critérios de correção e avaliação. Todos os projetos tiveram um produto final tangível (não todos públicos), apesar de nem todos terem sido totalmente finalizados a tempo devido a questões variadas, o que também foi levado em consideração no planejamento dos semestres seguintes.

Especificamente em relação ao contexto de turmas mistas, venho observando que muitos dos estudantes demonstram autonomia nos trabalhos, embora, como em todas as salas de aula, haja aqueles que não levam o trabalho tão a sério. Apesar de o gerenciamento ter sido completamente feito por mim, a maioria dos estudantes mostrou responsabilidade pelo seu próprio aprendizado ao realizarem as etapas; a maioria com dedicação e entusiasmo; e também ao

participarem da definição final desses projetos, ao escolherem as perguntas e formato das entrevistas, por exemplo, ou ao decidirem por receitas de outros países que não os propostos por mim. Além disso, o agrupamento de estudantes mais e menos avançados (entre eles aprendizes de herança) mostrou-se produtivo para realização integral do projeto das entrevistas com falantes de português da SBU, por exemplo. Grupos mistos, com presença de aprendizes de herança e de aprendizes de língua adicional promoveram um senso de valorização dos conhecimentos daqueles e menos pressão para estes. Além de conectar os estudantes aos membros do clube ou aos estudantes de português de outros países, promovendo uma interação mais autêntica em português, os estudantes tiveram propósito concreto e significativo (Leffa e Irala 38). Os resultados das entrevistas, em ambos os anos, mostram que, além de se engajarem em grupo para realização das diferentes etapas do projeto, os estudantes puderam de fato usar a língua em um contexto externo à sala de aula, colocando-se como protagonistas nessa atividade, o que me leva a considerar que o método pode ser bastante eficaz para o trabalho com turmas mistas.

Vale destacar que relatos dos estudantes moçambicanos, por exemplo, mostraram que o projeto também foi bastante satisfatório para eles porque, segundo o professor, nunca imaginaram que haveria interesse de outras pessoas de outros países em seu país. Esse projeto gerou trocas interculturais que satisfazem os princípios do ensino de português pluricêntrico.

A experiência descrita, que envolve integração entre ensino baseado em projetos, gêneros discursivos e turmas mistas, pode ser replicada em outros contextos. Sugiro considerar a relevância do gênero para o contexto e que os produtos finais tenham suportes reais, como o blogue mencionado. Além disso, o trabalho colaborativo entre os estudantes pode considerar a presença de falantes de herança e seu conhecimento sobre a língua e a cultura. Por fim, parcerias externas com clubes, como o PLC, e com colegas de outras instituições são recomendadas para uma ampliação da autenticidade das tarefas e atividades.

As ementas se tornaram mais orgânicas ao longo do processo, possibilitando a realização de alterações e mudanças com base nas questões e interesses levantados pelos estudantes. Uma vez que o processo do professor-pesquisador está sempre em andamento, as ementas dos semestres seguintes também estão em constante revisão, considerando o que se conseguiu até aqui e procurando melhorar e integrar ainda mais as atividades e tarefas e envolver mais os estudantes de forma autêntica e significativa. Concordando com Mendes (“A ideia de cultura” 217), “não é o conceito que modela a prática, ao contrário, é o fazer e desfazer, é a busca por instrumentos, materiais e modos de agir em sala de aula que nos auxilia a montar o quebra-cabeça conceitual que servirá de esteio para a nossa reflexão”.

## Referências

- Bulla, Gabriela da S., and Tanara Z. Kuhn. “ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil: Perfis e Contextos Implicados.” *ReVEL*, vol. 18, no. 35, 2020, pp. 1–28.
- Clark, Herbert H. “O uso da linguagem”. *Cadernos de Tradução*, no. 9, 2000, pp. 49-71.
- CLS Scholarship Resources Page. Captura de tela. CLS Scholarship, U.S. Department of State, <https://clscholarship.org/applicants/applicant-resources>. Acesso 14 Oct. 2025.
- Costa, Everton V. da. “O Leitorado em Harvard: Articulação do Trabalho Pedagógico por Meio de Projetos.” *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira pelo Mundo: Experiências do Programa de Leitorado do Brasil*, edited by Bruna Morelo, Everton Vargas, and Fernanda Kraemer, vol. 1, Boavista Press, 2018, pp. 167–187.
- Fernandes, Eugênia. *A Língua Portuguesa em Contexto Internacional: Um Guia para Professores*. Boa Vista Press, 2020.

- , Leonardo O. Silva, Camila Almeida, and Tatiana Mello. *Plural: Português Pluricêntrico*. 2nd ed., Boa Vista Press, 2023, <https://escholarship.org/uc/item/9zs4s2p8>. Accessed 7 July 2025.
- , and Renata O. Silva. “A adoção de uma abordagem eclética: da avaliação-diagnóstica à elaboração de um syllabus orgânico em turmas mistas com falantes/aprendizes de português como língua herança”, *O Ensino do Português como Língua Não Materna: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso*, edited by Paulo Osório and Luís Gonçalves, 1st ed, Dialogarts, vol. 2, 2019, pp. 307-330.
- Gomes, Máira da S., and Letícia G. dos Santos. “A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 58, no 3, 2019, pp. 1197-1220.
- Gonçalves, Luís. “Falante de herança.” *Vocabulário de Metodologia de Línguas Estrangeiras e Aquisição de Segunda Língua*, [www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua](http://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua). Acesso 14 Oct. 2025.
- Kraemer, Fernanda F. “O Leitorado Brasileiro na Universidade de Pretória: Gêneros do Discurso nas Práticas de Sala de Aula.” *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira pelo Mundo: Experiências do Programa de Leitorado do Brasil*, edited by Everton Vargas, Bruna Morelo, and Fernanda Kraemer, Boa Vista Press, vol. 1, 2018, pp. 21–42.
- Leffa, Vilson J., and Valesca Brasil Irala. “O Ensino de Outra(s) Língua(s) na Contemporaneidade: Questões Conceituais e Metodológicas.” *Uma Espiadinha na Sala de Aula: Ensinando Línguas Adicionais no Brasil*, edited by Vilson J. Leffa and Valesca B. Irala, Educat, 2014, pp. 21–48.
- Mendes, Edileise. “A Ideia de Cultura e Sua Atualidade para o Ensino-Aprendizagem de LE/L2.” *Entrelinguas*, vol. 1, no. 2, 2015, pp. 203–221.
- . “O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: Reflexos no Ensino e na Formação de Professores de Português.” *Rosae: Linguística Histórica, História das Línguas e Outras Histórias*, edited by Tânia Lobo, Zenaide Carneiro, Jussara Soledade, Anamaria Almeida, and Silvana Ribeiro, EDUFBA, 2012, pp. 667–678.
- . “A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação ‘Entre Culturas.’” *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, edited by Maria Luisa O. Alvarez and Kleber A. da Silva, Pontes, 2007, pp. 119–140.
- Ministério das Relações Exteriores. *Propostas curriculares para ensino de português no exterior: oito volumes*. Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), 2020-2023. FUNAG, Biblioteca Digital. <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas-curriculares-para-ensino-de-portugues-no-externo-oito-volumes>. Acesso 16 Oct. 2025.
- National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) and American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements*. ACTFL, 2017. <https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements>. Acesso 16 Oct. 2025.
- “Receitas de Família”. *Tudo bem, Stony Brook?*. Acesso 14 Oct. 2025.
- Sarsur Câmara, Erica, and Christian Degache. “As Biografias Linguísticas como Ferramenta de Construção da Identidade dos Alunos.” *Anais do VIII SITRE*, 2020.
- Silva, Vanessa D. “Português Pluricêntrico e Aprendizagem Global.” *Mediação Cultural e Interculturalidade no Ensino de Línguas*, edited by P. L. d’El Rei, Gisele T. M. Orgado, and André S. M. Stahlhauer, 1st ed., Bordô-Grená, 2022, vol. 1, pp. 155–173.
- Stoller, Fredricka L. “Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in the Second and Foreign Language Contexts.” *Project-Based Second and Foreign Language Education*, edited by Ginger Beckett and Paul Miller, Information Age Publishing, 2006.

Timo, Lorena T., Dayana da S. Gomes, and Priscylla F. dos Santos. "Português e Outras Línguas Românicas: Desenvolvimento Linguístico Interseccional." *Muiraquitã*, vol. 7, no. 2, 2019, pp. 207–219.

UniIn/ Diretoria Executiva de Relações Internacionais (DERI). *Guia de Bolso do Recém-Chegado*. Universidade Estadual de Campinas, 2025.

Vicentini, Monica P. "O Programa Leitorado Guimarães Rosa na Stony Brook University: desafios, ações e perspectivas na promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira." *Livro do simpósio 3º Conecta leitores: os 70 anos do Programa Leitorado pluralidade e heterogeneidade de línguas e culturas do Brasil*, organized by Martins, Alexandre Ferreira; Stahlhauer, André Stefferson Martins; Almeida, Camila Cynara; Santana, Cíntia Antão; Silva, Karen Kênia Couto, 1st ed., FUNAG, 2024, vol. 1, pp. 285-296.

\_\_\_\_\_. *Tudo bem, Stony Brook?* [you.stonybrook.edu/tudobemstonybrook/](http://you.stonybrook.edu/tudobemstonybrook/)