

# Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva

Giselle Menezes Mendes Cintado

Universidade Pablo de Olavide UPO, Sevilha, Espanha

e-mail: [gmenmen@acu.upo.es](mailto:gmenmen@acu.upo.es)

**Resumo:** Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões sobre enfoques pedagógicos vinculados ao ensino da gramática e da linguística nas aulas de Português como língua estrangeira na Universidade de Huelva, entre 2010 e 2012, para um público-alvo constituído por alunos provenientes da região da Andaluzia e de outras cidades espanholas, assim como por alunos estrangeiros oriundos de diversos países europeus através do Programa Erasmus. Para este trabalho utilizaremos, entre outros, noções e conceitos encontrados em Possenti (2006) – vinculados ao tema da gramática normativa em contraste com a gramática comunicativa; em Alonso Rey (2012) – sobre questões relativas à transferência na aprendizagem do português por falantes de espanhol –, além das perspectivas para o ensino da LP nos dias atuais por Ilari/ Basso (2006). O nosso principal fundamento teórico, no entanto, vem das ideias de Matte Bon (<sup>3</sup>2000a, <sup>3</sup>2000b, 2010) a respeito da gramática comunicativa.

---

## Como citar este capítulo:

Cintado, Giselle Menezes Mendes (2025): «Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 148-166. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-g



**Palavras chave:** Gramática Comunicativa; Variação Linguística; Língua Portuguesa, Português como Língua Estrangeira; Erasmus; Espanha

**Zusammenfassung:** In diesem Artikel werden Reflektionen zu pädagogischen Ansätzen zum Grammatik- und Linguistikunterricht im Unterricht in Portugiesisch als Fremdsprache an der Universität Huelva aus den Jahren 2010 und 2012 vorgestellt. Die Studierenden kamen in der Mehrzahl aus der Region Andalusien, aber auch aus anderen Regionen Spaniens. Hinzu kamen Studierende aus anderen europäischen Ländern, die im Rahmen des ERASMUS-Programms in Huelva studierten. Dazu werden theoretische Modelle von Possenti (2006) zum Gegensatz von normativer und kommunikativer Grammatik herangezogen sowie der Ansatz von Alonso Rey (2012) über den Transfer vom Spanischen auf das Portugiesische bei spanischsprachigen Portugiesischlerner\*innen, und schließlich die von Ilari/ Basso (2006) aufgezeigten Perspektiven des Portugiesischunterrichtes. Der Schwerpunkt liegt jedoch beim Ansatz zu einer kommunikativen Grammatik von Francisco Matte Bon (<sup>3</sup>2000a, <sup>3</sup>2000b, 2010).

**Schlagworte:** Kommunikative Grammatik; sprachliche Variation; portugiesische Sprache; Portugiesisch als Fremdsprache; ERASMUS; Spanien

## 1 Introdução

Seguir uma ou outra regra, segundo Possenti (2006: 74) não é indicação de inteligência, isto é, “não indica maior ou menor sofisticação mental ou capacidade comunicativa”. Escolher um livro de gramática para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa (LP) na Universidade de Huelva (UH), no sul da Espanha, entre 2010 e 2012, não foi tarefa fácil, posto que muitos dos universitários matriculados nesse curso esperavam um material de estudo com pouca ênfase na gramática e maior destaque para a oralidade. De fato, nas primeiras semanas de aula, houve uma análise do uso efetivo

da gramática no curso aqui citado, de forma que o seu estudo não fosse visto como mais espinhoso, mas que tivéssemos uma concepção clara de que, quando falamos de gramática ou do seu ensino, os aprendentes percebam que “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas” (Possenti 2006: 30).

Segundo Matte Bon (<sup>3</sup>2000a: VII), “a maioria dos manuais de gramática considera a língua como um sistema de regras de combinação de palavras em frases”.<sup>1</sup> No primeiro semestre das aulas aqui analisadas, foi intencionalmente que não utilizamos um livro ou um manual específico de gramática como material a ser seguido, pois nossa intenção era levar em consideração o uso de materiais autênticos em LP e o conceito de *Gramática Comunicativa* (doravante GC), tal como exposto por Matte Bon (<sup>3</sup>2000a):

Uma gramática comunicativa implica acima de tudo uma concepção diferente de linguagem e análise gramatical.

A linguagem e a comunicação linguística funcionam como um sistema de contextualização no qual tudo o que apareceu antes constitui uma chave para a interpretação e uma base para cada ato de enunciação subsequente. Assim, não há repetição de coisas que já foram ditas ou que são cultural ou socialmente pressupostas e, quando se repetem, são escolhas e decisões estratégicas por parte do orador, sempre significativas. Por outro lado, tudo o que surgiu no mundo da comunicação entre dois interlocutores ajuda a compreender as intenções comuni-

---

<sup>1</sup> Todas as citações de originais em língua estrangeira foram traduzidas por nós.

cativas do que está sendo dito. A gramática não pode limitar-se a estudar os operadores que funcionam como mecanismos de contextualização, como se vivessem em contextos únicos, isolados de todo o resto e sem levar em conta tudo o que já apareceu no pequeno universo comunicativo no qual cada um de seus usos está inserido (Matte Bon <sup>3</sup>2000a: VII, tradução nossa).

A preocupação com relação ao conhecimento das regras gramaticais também introduz nas aulas de LP, na maioria das vezes, a associação entre a forma “correta” de falar e escrever um idioma e a ideia do uso correto da Gramática Normativa (GN). Sobre esse aspecto, aponta Possenti (2006):

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). É importante que fique claro que seguir uma ou outra regra de uma gramática produz avaliações sociais do tipo “é culto”, “é inculto”. Mas, certamente, seguir uma ou outra regra não indica menor ou maior inteligência, maior ou menor sofisticação mental ou capacidade comunicativa (Possenti 2006: 73).

Então, por que estudamos a gramática tradicional? O seu ensino é fundamental? A aula de português tem sido sinônimo de aula de gramática? Por que, geralmente, os alunos não gostam de estudar gramática? Se a gramática se refere à linguagem, é possível estudá-la sem estudar as regras gramaticais? Neste mesmo sentido, as ob-

servações de Ilari/ Basso (2006: 223) vêm ao encontro do uso e da concepção da GN nos dias atuais:

No que diz respeito à complexidade dos fenômenos considerados, a concepção de língua que emana das gramáticas não vai além do período gramatical, deixando de fora, por conseguinte, todos os fenômenos que dizem respeito à textualidade. Com isso, a gramática comete dois grandes equívocos: 1) acaba querendo explicar como fenômenos internos à sentença muitos fatos de língua que na verdade dizem respeito à organização de sequências mais amplas, e 2) contribui para fortalecer a ideia (equivocada, mas infelizmente forte em nossa sociedade) de que qualquer produção textual que contém construções condenadas pela gramática prescritiva é automaticamente um mau texto (Ilari/ Basso 2006: 223).

Na circunstância que era a nossa, no curso aqui citado, de aprendizagem de língua portuguesa por estrangeiros, em relação com o uso da gramática, era importante aceitar num grupo internacional de aprendentes de PLE da UH, diferentes sotaques, léxico variado e, principalmente, o uso de uma LP não pertencente, exclusivamente, ao binômio Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB). Transcorria um ambiente de grande curiosidade por parte dos discentes em relação ao estudo de uma LP com vozes mais plurais, ou seja, não havia um contentamento geral da aprendizagem sem a busca do conhecimento sobre um espaço lusófono fortalecido pela diversidade e pelos aspectos linguísticos, culturais e identitários da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e as suas diásporas. A acolhida neste curso, com temáticas relacionadas à variação e à diversidade linguística da LP, foi bastante favorável, lem-

brando-nos que as variantes linguísticas podem ser vistas como “um fenômeno normal que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em variação” (Ilari/ Basso 2006: 151), quer se trate de variação no tempo (diacrônica) ou, principalmente, quer se trate de uma língua falada em diferentes regiões de um mesmo país ou até em países diferentes (variação diatópica). Por outra parte, se a padronização de qualquer norma ou regra (neste trabalho, regras gramaticais) é vista como necessária, apoiamo-nos no raciocínio de Bortoni-Ricardo (2005):

Se a padronização é impositiva, não deixa de ser também necessária. Ela está na base de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação do seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico. Pesquisas na área de planejamento linguístico mostram que existe uma correlação positiva entre o grau de padronização linguística de um país e seu estágio de modernização. O problema não parece estar, pois, na existência de um código-padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele (Bortoni-Ricardo 2005: 14).

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre o contexto de aprendizagem gramatical no curso de português na UH, entre 2010 e 2012.

## **2 Aulas de PLE na UH: expandindo fronteiras em um contexto multicultural**

Devido ao número razoável de estrangeiros (em especial do Programa Erasmus<sup>2</sup>) nas aulas de Português como língua estrangeira (PLE) entre 2010 e 2012 na UH, o ambiente era multicultural e cheio de variações na fala e escrita da LP ali estudada. Os aprendentes vinham da Hungria, Polônia, Alemanha, Itália, Inglaterra, Venezuela e Espanha. A docente, do Brasil. O contexto estava relacionado ao estudo da LP e as suas variantes, tendo a maioria dos aprendentes estudado nas aulas de PLE nos seus respectivos países, com materiais didáticos oriundos de editoras portuguesas ou brasileiras, além de pesquisas em forma de seminários sobre a LP falada nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e o português falado em Timor-Leste para os níveis A2 e B1 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> O Protocolo Erasmus, Ação Erasmus ou ainda Programa Erasmus foi estabelecido em 1987; é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes, docentes e funcionários do Ensino Superior entre Estados-membros da União Europeia e Estados associados, que permite, entre outras coisas, que os alunos estudem em outro país entre três e doze meses.

<sup>3</sup> O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR; cf. Conselho da Europa, 2001), assim denominado no PE, ou *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (MCER), designado deste modo no PB, divide o domínio de uma língua estrangeira em três categorias, cada uma com duas subdivisões: I. Falante básico – PB/ Utilizador Básico – PE (A1 Iniciante PB, Inicial PE; A2 Básico), II. Falante independente – PB/ Utilizador independente – PE (B1 Intermediário PB, Intermédio PE; B2 Usuário independente) e III. Falante proficiente – PB/ Utilizador competente – PE (C1 Proficiência operativa eficaz – PB/ Fluente eficaz – PE; C2 Domínio pleno – PB/ Fluente estruturado – PE).

Os alunos do curso de nível B1 tinham estudado em seus países tanto a variante europeia como a brasileira da LP. Havia sempre um rol de perguntas comuns dos aprendentes em relação à norma culta ou à gramática descritiva, se esta estava voltada ao ensino do português para falantes de espanhol (já que era um curso lecionado em Huelva, uma cidade a 60 km da fronteira com o sul de Portugal), ou se a aprendizagem poderia contemplar simultaneamente o estudo de variedade(s) do português não falado somente no Brasil ou em Portugal. Além disso, no começo do curso do ano letivo de 2010-2011, prevalecia sempre o questionamento sobre as diferenças lexicais e morfológicas entre o PB e o PE. Dessas indagações, surgiram trabalhos e pesquisas dos próprios aprendentes em relação ao que é falado e compreendido (ou não), na LP, por portugueses e brasileiros, trabalhos estes que chegaram a conclusões próximas às de Bagno (2001: 37), quando afirma que “a LP em Portugal e no Brasil é aparentemente a mesma na forma e na organização das palavras. O uso dessas palavras pode ter significados e efeitos diferentes nos dois países”. Esse contexto de variação deve ser levado em consideração no ensino-aprendizagem da língua, especialmente quando o quadro discente for constituído por alunos que tenham tido professores de diferentes nacionalidades, como é o caso dos alunos do Programa Erasmus referidos neste trabalho.

A grata surpresa de encontrar um grupo tão variado de alunos estrangeiros nesse curso de PLE também gerou a busca de como trabalhar, por exemplo, os temas gramaticais. Muitos dos alunos traziam a ideia de que uma aula de segunda língua (SL) de qualidade deveria conter muitos exercícios, questões de múltipla escolha, in-

interpretação de textos com exercícios repetitivos de localização, preenchimento e cópia de partes ou palavras desses textos (“Procure no texto a palavra que...”, “Localize no texto o trecho que...”, “Preencha os espaços em branco...”, “Assinale com um x”, “Combine a coluna A com a coluna B”, etc.).

Sobre este aspecto, Souza/ Azevedo (2004: 8) apresentam um ponto de vista crítico, segundo o qual muitos exercícios e questionários são “empobrecedores e simplistas, [...] não exploram as potencialidades do uso criativo da língua”; os autores observam ainda que a esses exercícios e questionários “associam-se estratégias rotineiras”.

Diante da vasta gama de teorias sobre a forma e significado no processamento de uma SL, optamos por incorporar uma análise da interação verbal que fosse além de tarefas isoladas ou sequenciadas, tendo a intenção de incorporar (e concretizar) a ideia de que a aprendizagem metalinguística defina:

con claridad hasta donde debe estar comprometida la tendencia natural del individuo de concebir la lengua meta como un vehículo de transmisión de información a la vez que sugiere distintas opciones pedagógicas (Lorenzo 2004: 36).

É importante salientar que os espanhóis matriculados neste curso (oriundos, na sua maioria, da região da Andaluzia e, particularmente, da Província de Huelva) também nos motivaram a observar o mito da facilidade no processo de ensino-aprendizagem de PLE pelos falantes de espanhol. Nas palavras de Alonso Rey (2012: 64), questionar essa ideia é indagar “se os alunos espanhóis realmente pensam que aprender português seja fácil”. Faz-se patente, ainda se-

gundo Alonso Rey (2012: 66), que a proximidade da LP com a Língua Espanhola (LE) gera a seguinte equação: “posto que é muito parecido, é muito fácil”. Além disso,

o mito da facilidade é uma percepção do aprendiz sobre o processo de aprendizagem, esse processo é visto pelo aluno como uma tarefa fácil [...] o descuido ou a despreocupação com relação a esse processo – como se não fosse necessário colocar um grande empenho na tarefa – [...] faz com que se diminua a atenção que se lhe dedica (Alonso Rey 2012: 66, tradução nossa).

Notamos, no segundo ano do curso de português na UH, que os alunos hispanofalantes (em especial por meio dos seminários<sup>4</sup> que apresentaram sobre diversos temas e das aulas-viagens ao Algarve), buscaram a desvinculação da provável facilidade entre o seu idioma e o do país vizinho (Portugal), para desenvolver a aprendizagem da língua-alvo (português) em um sistema de atuação linguística com

---

<sup>4</sup> Os principais temas dos seminários apresentados nas aulas de PLE na UH entre 2010 e 2012 são Literatura de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde/ Literatura Portuguesa/ Literatura Brasileira/ O Fado/ A MPB e a Bossa Nova/ Danças Portuguesas/ Danças e Festas Populares do Brasil/ O Algarve/ Lisboa, Sintra, Cascais, Fátima, Porto e Coimbra – História e Cultura/ As ilhas portuguesas – sua história e sua gente/ A Culinária Portuguesa/ A Culinária Brasileira/ A Culinária dos PALOP/ A importância da Língua Portuguesa nos dias atuais/ O português como língua de estudo nas empresas e multinacionais espanholas/ Timor-Leste: história, cultura e gastronomia/ A Língua Portuguesa nos PALOP/ Literatura Brasileira Contemporânea/ As vozes femininas na Literatura Portuguesa, Brasileira e dos PALOP/ A influência dos povos indígenas no português falado no Brasil/ A influência dos povos africanos no português falado no Brasil/ A música contemporânea em Portugal/ Danças do Norte de Portugal/ Danças do Sul de Portugal/ Os grandes desportistas portugueses/ Os grandes desportistas brasileiros/ A importância dos mariscos e peixes na culinária portuguesa.

menos discrepâncias. Nesse contexto, é possível aprender uma língua sem criar conflitos (Bortoni-Ricardo 2005: 206), “desde que seja implementada em sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível”, já que “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”.

Alguns exemplos, citados pelos próprios alunos após o estudo da GC, dizem respeito à análise *in loco* de alguns diálogos que raramente são vistos nos livros convencionais, sendo mais comuns no dia a dia dentro e fora de sala de aula, como as seguintes passagens, adaptadas de Matte Bon (<sup>3</sup>2000b: 243; 248):

I – Por favor, posso passar?

– Sim, pode.

II – Posso passar?

– Sim, sim, passa, passa!

Para os hispanofalantes (a maioria dos alunos aqui considerados), a segunda frase é a mais utilizada no cotidiano, sendo inclusive considerada muito mais trivial do que a primeira. Os próprios alunos, na aula-viagem à região do Algarve (às cidades de Faro, em 2011, e de Tavira, em 2012), perceberam, em especial quando faziam um pedido ou pediam licença, o uso mais corriqueiro da primeira frase, sem acentuar o começo da sentença com o verbo, mas com alguma expressão de cortesia. Comparemos, igualmente, os dois exemplos abaixo, adaptados de Matte Bon (<sup>3</sup>2000a: 16):

III – Neste verão, vou a Lisboa.

IV – Neste verão, irei a Lisboa.

Segundo o autor (Matte Bonn <sup>3</sup>2000a: 16), no espanhol, o presente do indicativo (exemplo III) é mais frequentemente usado na língua falada, tanto formal como informalmente – o que sugere a ideia de uma ação “mais programada”, em contraste com o futuro (exemplo IV), que serviria à indicação de uma “predição menos programada”.

Em Português, certos autores analisam o futuro do presente como a expressão de um fato que vai ou não ocorrer após o momento em que se fala (Faraco/ Moura 2003: 229), enquanto outros, como, por exemplo, Cunha/ Cintra (<sup>3</sup>2001: 460), observam que, “se o emprego do presente pelo futuro empresta ao fato a ideia de certeza, o uso do futuro pelo presente provoca efeito contrário, por transformar o certo em possível”. Tivemos alguns alunos estrangeiros que só conheciam duas modalidades do futuro: o *futuro do presente* e o *futuro do pretérito*. De acordo com Cereja/ Magalhães (1999: 153), o primeiro expressa a ideia de uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao tempo atual, enquanto, para o segundo, trata-se da ideia de uma ação que ocorreria desde que certa condição tivesse sido atendida.

Outra observação com relação à gramática, muito comum durante as aulas, era feita pelos alunos Erasmus em relação ao verbo *haver*, pois alguns deles, que já tinham estudado português em outros centros/ universidades, tinham aprendido que, no sentido de *existir*, deveria ser substituído pelo verbo *ter*. Era interessante o fato de que, nesse caso, como se sabe, o que ocorre é uma utilização mais coloquial do verbo *ter* na sua forma impessoal, quando significa *haver* – um uso que é muito comum no registro coloquial do PB, mas

não exclusivo desse país. Com efeito, estudos sobre norma e variação, comprovam o uso dos verbos *ter* e *haver* existenciais no português falado em outros países.<sup>5</sup>

Assim, a adaptação ao uso de uma regra que parecia ser “mais correta” do que a outra, simplesmente foi colocada como uma variação da LP (e não como um erro), geralmente como um uso mais comum no Brasil do que em Portugal. Por exemplo, dizer “Onde há uma loja neste bairro?” ou “Onde tem uma loja neste bairro?”, ou ainda “Há adoçante?” e “Tem adoçante?” são, então, possibilidades para a utilização, na fala e na escrita, dos verbos *haver* e *ter*. De qualquer modo, quando tomamos por foco novamente a questão do que é falado (e compreendido) na LP por alunos de diversos países que estudam/ estudaram o PE ou o PB, citamos um exemplo de Bagno (2001: 37) sobre o uso dos verbos *ter* e *haver*:

Um amigo meu, brasileiro, entrou numa loja em Lisboa e perguntou ao vendedor: “Tem filme para máquina fotográfica?” O vendedor, muito gentil, respondeu: “Ter, temos, mas não há”. Meu amigo ficou confuso, e não é para menos. Ele não sabia que os portugueses não usam o verbo *ter* com o sentido impessoal de *haver*, como nós brasileiros fazemos (e como eles, portugueses, faziam na Idade Média). Assim, o vendedor entendeu a pergunta com: “[Vocês] têm filme para máquina fotográfica?” Por isso respondeu: “Ter, temos [normalmente], mas [agora, neste momento] não há [filme na loja para vender]” (Bagno 2001: 37).

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, Cardeira/ Mira Mateus (2007: 53-57), para o PE continental e Bazenga (2011: 8), para o PE insular.

No decorrer de várias aulas com o estudo de textos literários (de diversos autores de países lusófonos), poemas e músicas, os alunos passaram a ter cada vez mais conhecimento de diferentes usos das regras gramaticais da LP nos países onde a língua é falada, sem taxarem essas diferenças como erros. Terminava, então, a falta de harmonia que fora constante no início do curso em relação ao que poderia ser o “melhor” português a ser estudado, se o PB ou o PE. Neste aspecto, o papel do docente foi interceder para que essas diferenças fossem respeitadas e direcionar os discentes a não confundirem *erro* com *diversidade* ou *variação linguística*, isto é, que percebessem, por exemplo, as distinções estudadas no PB “diante da magnitude territorial e da heterogeneidade cultural e social [...] no Brasil” (Silva 2004: 11).

De fato, constatamos, como bem observam Goulart/ Silva (1975: 159), que, no vocabulário, o PB tem várias palavras e expressões, os ‘brasileirismos’, “quase sempre de origem indígena ou africana, desconhecidos em Portugal. Além disso, certas palavras, comuns ao Brasil e a Portugal, têm significados diferentes nos dois países”.

Portanto, o estudo da LP e de suas variantes com os alunos da UH culminou em um grande (e prazeroso) esforço para tomarmos consciência de que a língua não está exposta somente ao componente extralinguístico (Matte Bon 2010) e não funciona unicamente no âmbito referencial.

### 3 Conclusão

Esperamos que o tema abordado neste trabalho propicie um interesse maior por pesquisas em torno da LP, valorizando a dimensão humana e sociocultural que a disciplina oferece, inclusive com as suas facetas gramaticais, já que o professor que leciona línguas estrangeiras poderá relacionar enfoques comunicativos com a gramática, harmonizando regras usadas na escrita e na oralidade, como bem afirma Matte Bon (2010),

Ao ouvir falar de enfoques comunicativos, muitos professores acreditam que “a gramática deixou de existir”. Além da ingenuidade dessa afirmação – já que todo sistema linguístico tem uma gramática (se se considera como gramática o sistema subjacente [ao uso da língua] e as regras que permitem o seu funcionamento) – e da concepção de gramática (quer dizer, o aparato conceptual que se usa para dar conta do sistema) que se manifesta na prática do professor de línguas, cabe esclarecer que aqueles que fazem tais afirmações se referem à apresentação implícita ou explícita da gramática. Nada justifica, sob o enfoque comunicativo, a inexistência de conceptualizações explícitas. O essencial é evitar atitudes rígidas e poder decidir [como e o que fazer], caso a caso, de acordo com as necessidades do público-alvo e com a natureza do problema considerado, sem negar a personalidade de cada indivíduo (Matte Bom 2010: 262, tradução nossa).

Por fim, resta-nos almejar que o estudo da gramática nas aulas de PLE perdure através de suas variantes, sem jamais, porém, apontar

uma variação como erro, com docentes que apresentem em classe distintos comportamentos de uso da língua – inclusive matizando a importância da pluralidade da LP nos dias de hoje. Como afirma Knopfli (2000),

Somos uma língua em expansão. Quer na África, quer no continente americano e mesmo na Europa, notamos um redobrado interesse pela sua aprendizagem [...]. Acresce que, como sabemos, as culturas lusófonas atravessam um momento de extraordinário dinamismo. Quem tem José Saramago e Jorge Amado, Mia Couto e Pepetela, Milton Nascimento e Gilberto Gil, Cesaria Évora e Madredeus, Walter Salles e Manoel de Oliveira, já conquistou, certamente, um sólido espaço específico no mercado cultural globalizado. Dir-se-ia assim que a cultura lusófona, de tão pujante, não precisaria de apoio e enquadramento para se afirmar mais ainda no contexto internacional (Knopfli 2000).

## **Referências bibliográficas**

Alonso Rey, Rocío (2012): *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Bagno, Marcos (2001): *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola.

Bazenga, Aline M. (2011): "Aspectos do português falado no Funchal e Variedades do Português". Comunicação apresentada no *III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*, Macau, Universidade de Macau [não publicada nas atas do evento], disponível online:

[https://www.researchgate.net/profile/Aline-Bazenga/publication/273203640\\_Aspectos\\_do\\_portugues\\_falado\\_no\\_Funchal\\_e\\_Variedades\\_do\\_Portugues/links/5af5a1caa6fdcc0c030c1331/Aspectos-do-portugues-falado-no-Funchal-e-Variedades-do-Portugues.pdf?\\_sg%5B0%5D=6dmpdQkPTNTrN5n2w6tHR5qBMxFOj22g382uun8JIFNMTXw3T1fZ9PT0UCca7sHfdpkzwsn222XxRsSC2TGJcZZVh0Xaai9vpYE.i2i5PbTt8544PxuxkIdArahFYhfcDSewQv8Sp3AGcBSccqyPSfktqiTp9IW-1aqxNQ9SstAr\\_8pVoggmGoPKiq&origin=profileContributionsPublicationsListItem&rtd=e30%3D&tp=eyJwYWdlIjoichJvZmlsZSJ9](https://www.researchgate.net/profile/Aline-Bazenga/publication/273203640_Aspectos_do_portugues_falado_no_Funchal_e_Variedades_do_Portugues/links/5af5a1caa6fdcc0c030c1331/Aspectos-do-portugues-falado-no-Funchal-e-Variedades-do-Portugues.pdf?_sg%5B0%5D=6dmpdQkPTNTrN5n2w6tHR5qBMxFOj22g382uun8JIFNMTXw3T1fZ9PT0UCca7sHfdpkzwsn222XxRsSC2TGJcZZVh0Xaai9vpYE.i2i5PbTt8544PxuxkIdArahFYhfcDSewQv8Sp3AGcBSccqyPSfktqiTp9IW-1aqxNQ9SstAr_8pVoggmGoPKiq&origin=profileContributionsPublicationsListItem&rtd=e30%3D&tp=eyJwYWdlIjoichJvZmlsZSJ9) (20/04/2023).

Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2005): *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Cardeira, Esperança/ Mateus, Maria Helena Mira (2007): *Norma e Variação*. Alfragide (Portugal): Caminho.

Cereja, William R./ Magalhães, Thereza C. (1999): *Gramática Reflexiva – Texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual.

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, disponível online:

[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)  
(23/08/2013).

Cunha, Celso Ferreira da/ Cintra, Luís Fernando Lindley (2001): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Faraco, Carlos/ Moura, Francisco (2003): *Gramática Nova*. São Paulo: Ática.

Goulart, Audemaro Taranto/ Silva, Oscar Vieira da (1975): *Estudo Dirigido de Gramática Histórica e Teoria da Literatura*. São Paulo: Editora do Brasil.

Ilari, Rodolfo/ Basso, Renato (2006): *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

Knopfli, Francisco (2000): "Língua Portuguesa e Globalização", in: *Folha de S. Paulo* [online] (17/03/2000), disponível online: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1703200009.htm>  
(17/03/2013).

Lorenzo, Francisco B. (2004): "Atención a la forma/ atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula de español como L2", in: Rushtaller, Stefan/ Lorenzo, Francisco B. (eds.): *La competen-*

*cia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 33-44.

Matte Bon, Francisco (<sup>3</sup>2000a [1995]): *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, Francisco (<sup>3</sup>2000b [1995]): *Gramática comunicativa del español. Tomo II: De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, Francisco (2010): "De nuevo la gramática", in: *MarcoELE* 10, suplemento: *Antología de las Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera (Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990)*, 246-266, disponível online: <https://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf> (23/08/2013).

Possenti, Sírio (2006): *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Silva, Rosa Virgínia Mattos e (2004): "*O Português são dois...*" – *Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola.

Souza, Renata Junqueira de/ Azevedo, Fernando Fraga de (2004): "Livro didático brasileiro e português: equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil", in: *Leitura: Teoria & Prática* 43, 5-16.



**Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache**

**Nr. 6**

**Gramática Comunicativa  
e Ensino de Português Língua Não Materna  
num Mundo Multilíngue**

**Estudos**

*In Memoriam*

**do Professor Doutor João Malaca Casteleiro**

**Thomas Johnen**

**Liliane Santos**

**Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.)**

**Zwickau  
Westsächsische Hochschule Zwickau,  
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle  
Kommunikation  
2025**

**ISBN: 978-3-946409-07-6**

**DOI: 10.34806/9783946409076**

## **Sumário**

### **O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – pioneiro da gramática comunicativa**

*Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmitt-Radefeldt .....8*

### **Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro – un pionnier de la grammaire communicative**

*Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt ..... 33*

### **João Malaca Casteleiro – ein Pionier der kommunikativen Grammatik**

*Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt ..... 59*

### **Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)**

*Jürgen Schmidt-Radefeldt ..... 88*

### **Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do Português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros**

*João Malaca Casteleiro ..... 95*

**Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo incluindo sinais interactivos**

*Jürgen Schmidt-Radefeldt* .....117

**Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva**

*Giselle Menezes Mendes Cintado*.....148

**As histórias digitais no contexto do ensino do Português no estrangeiro – um contributo para o fomento da comunicação**

*Fátima Isabel Guedes da Silva e Estela Pinto Ribeiro Lamas*..... .167

**O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis**

*Lilian dos Santos Ribeiro*..... 195

**Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum**

*Karin Weise*..... 223

**Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente**

*Alexandre do Amaral Ribeiro* ..... 266

**Algumas observações em torno da descrição da construções  
impressoais em português numa perspectiva comunicativa**

*Liliane Santos* ..... 292

**Respostas curtas assertivas numa gramática comunicativa  
do português**

*Thomas Johnen*..... 322

**Entdeckungen im ILB: «eucalipto». in aller Munde**

*Gunther Hammermüller*..... 384

**Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca  
Casteleiro**

*Jasmin Göthel, Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmidt-  
Radefeldt*..... 433

**Sobre as autoras e os autores deste volume/  
Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes**..... 475

**Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache**  
**(ISSN 2700-5968)**

<http://www.fh-zwickau.de/zwiksprache>

**Nr. 1:** Sabine Dieng-Weiß (2019): *Spanische Fachkräfte in der Krankenpflege in Deutschland: Erfahrungen und Erwartungen.*

ISBN: 978-3-946409-03-8; DOI: 10.34806/q7yr-7c44

<https://d-nb.info/1210446189/34>

**Resumen en español.**

**Nr. 2:** Julia Gelinski (2019): *Interkulturelle Erfahrungen deutscher Studierender in spanischen Unternehmen.*

ISBN: 978-3-946409-01-4; DOI: 10.34806/rfv9-b177

<http://d-nb.info/1216496854/34>

**Resumen en español.**

**Nr. 3:** Thomas Johnen (2019): *Nominale Anredeformen in Fernseh-wahlduellen: ein multilingualer Vergleich.*

ISBN: 978-3-946409-02-1; DOI: 10.34806/19wq-t276

<https://d-nb.info/1210449269/34>

**Resumo em português.**

**Nr. 4** Bao Trang Ngo (2021): *Integration der Vietnamesen in Ost-deutschland: Deutsche und vietnamesische Sichtweisen in qualitativen Interviews.*

ISBN: 978-3-946409-05-02; DOI: 10.34806/x4gd-gm78

<https://d-nb.info/123599273X/34> Trừu tượng trong tiếng Việt.

**Nr. 5** Thomas Johnen/ Christopher Mattern/ Jasmin Wunderlich (red.) (2023): *Portugiesisch - Globale Sprache des 21. Jahrhunderts: Kulturen, Literaturen, Wissenschaft und Wirtschaft: Abstracts der Vorträge auf dem 15. Deutschen Lusitanistentag, 19.-23. September 2023, Westsächsische Hochschule Zwickau; Português - Língua global do século XXI: Culturas, Literaturas, Ciência e Economia; Caderno de resumos do 15º Congresso Alemão de Lusitanistas, 19 a 23 de setembro de 2023, Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau.*

ISBN: 978-3-946409-08-3; DOI: <https://doi.org/10.34806/679p-3b04>;

<https://d-nb.info/1312838353>

**Nr. 6:** Thomas Johnen/ Liliane Santos/ Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro.*

ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076

### **Zusammenfassungen auf Deutsch**

**Nr. 7:** Carlos Roberto de Oliveira Lima/ Gabriel Silva Xavier Nascimento/ José Raimundo Rodrigues (Orgs.) (2025, no prelo/ im Druck): *Fontes para outras histórias da educação dos surdos.*

ISBN: 978-3-946409-09-0;

### **Abstracts in English; Zusammenfassungen auf Deutsch**