



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

**UMA ANÁLISE DESCRITIVA SOBRE AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

EVITANI RODRIGUES WILC

Foz do Iguaçu
2023



UNILA

Universidade Federal
da Integração
Latino-Americana

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

**UMA ANÁLISE DESCRITIVA SOBRE AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

EVITANI RODRIGUES WILC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Janaína Dias Amato

Foz do Iguaçu
2023

EVITANI RODRIGUES WILC

UMA ANÁLISE DESCRITIVA SOBRE AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e
História da Universidade Federal da Integração
Latino-Americana, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialização em Ensino e
Aprendizagem de Línguas Adicionais título de
Licenciatura em Letras

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr^a Laura Janaina Dias Amato
UNILA

Prof. Dr^a Ana Paula de Araújo Lopes
UNILA

Prof. Dr^a Gisele Gonçalves
UNIOESTE/SMED

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha família por todo apoio e compreensão durante doo percurso.

Agradeço a minha professora orientadora, Laura, pela atenção e paciência.

Agradeço também ao meu Bem, parceiro, amigo de todas as horas.

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito abordar as perspectivas em torno do processo de formação de professores em contexto de PLA, além de pontuar os desafios e aspectos comparativos atrelados ao perfil formativo desses futuros profissionais. Tal abordagem se dará a partir de uma breve análise, a qual terá como instrumento base o Projeto Pedagógico Curricular - PPC de quatro Instituições de Ensino Superior que atualmente ofertam o curso de licenciatura, português como língua não materna. Ainda acerca disso vale salientar que abordaremos alguns conceitos que permeiam esse campo do saber. Considerando as diversas nomenclaturas que são direcionadas ao português enquanto língua não materna, se faz necessário apresentá-las ainda que o foco desta pesquisa seja o conceito de PLA. Analisando esse panorama, é importante frisar que o contexto educacional do país se caracteriza por uma diversidade cultural e linguística significativa, fator essencial que justifica a formação desse perfil específico de profissionais que engloba a área da educação, analisando a necessidade e a realidade de salas de aulas tão heterogêneas. Este estudo destaca-se pela importância de evidenciar a existência de uma diversidade linguística e cultural significativa no contexto educacional plural, bem como um meio de incentivar futuras pesquisas e produções acadêmicas em torno desta temática, além disso apresenta-se uma reflexão da língua portuguesa sob uma perspectiva não materna. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de dados documentais educacionais, o trabalho identifica perspectivas otimistas na formação de professores, considerando o avanço entorno a temática além da valorização desses profissionais, um potencial para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária no que tange o aspecto linguístico. Espera-se que este estudo contribua para o debate e o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a qualidade do ensino de Português como língua adicional no Brasil.

Palavras-chave: Desafios da Formação em PLA. Nomenclaturas. Currículo.

LISTA DE SIGLA

CPLO – COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

DCNEP – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LA – LÍNGUA ADICIONAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LE – LÍNGUA ESTRANGEIRA

PLA – PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

PLAC – PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

PLE – PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

PFOL – PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

PLH – PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA

PLM – PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

PLNM – PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

PPC – PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR

PSL – PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNILA – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 HISTÓRICO E ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE ENSINO SUPERIOR	18
2.1.1 Primeiro momento: Contextualização das IES.....	20
2.1.2 Segundo Momento: Análise dos currículos – PPCs	22
2.1.3 Recomendações das DCNEP e a Formação de IES aos cursos de PLA.....	34
3 EXPLORANDO AS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DE PORTUGUÊS ENQUANTO PLA.....	42
3.1.1 Definições e Nomenclaturas que permeiam o campo de PLNM	47
3.1.2 Português como Língua Materna - PLM	51
3.1.3 Português como Língua não Materna - PLNM	52
3.1.4 Português como Língua Estrangeira - PLE.....	52
3.1.5 Português como Língua Adicional - PLA	53
3.1.6 Português como Segunda Língua - PL2.....	54
3.1.7 Português como Língua de Herança - PLH	54
3.1.8 Português como Língua de Acolhimento – PLAc.....	55
3.1.9 Processo de ensino e aprendizagem em PLA.....	56
3.1.4 Terceiro Momento: Teoria dos currículos X PPCs	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Português como língua adicional no Brasil é um tema de crescente encorajamento no contexto educacional do país, dada a diversidade linguística e cultural presente em sua sociedade. Com um vasto território e uma população composta por diferentes grupos étnicos e imigrantes de diversas origens, o Brasil se configura como um verdadeiro conglomerado de línguas, que se expressam e se mesclam em um cenário plural. Nesse contexto, a formação de profissionais da educação com habilitação no ensino dessa língua é fundamental, sobretudo em contexto educacional.

Muito se fala na importância de se aprender mais de uma língua, isso não se remete somente no âmbito do conhecimento, mas também nas inúmeras possibilidades que a interação pode proporcionar, dentre elas citamos a integração, substantivo que tem em sua essência o ato de integrar/compor/tornar algo inteiro, quando associamos o significado dessa palavra ao ato de comunicar, temos a possibilidade de acessar outras culturas, valores, saberes que somente são assimilados tendo o contato com uma língua, sem contar que é por meio desse contato que ampliamos nossa aprendizagem.

Embora tudo isso faça muito sentido, para nós brasileiros falantes de português, ao mesmo tempo nos causa um certo estranhamento ao pensarmos tais aspectos atrelados ao ensino de Português como língua adicional, pois embora essa abordagem de ensino já venha sendo discutida por diversos autores no cenário acadêmico, para muitos talvez seja um terreno desconhecido e, justamente, essa inquietação me levou a pesquisá-lo. Tive o primeiro contato com esse termo nesta especialização em Ensino – Aprendizagem em Línguas Adicionais, embora já tenha tido minha primeira formação em pedagogia, formação essa que, me permitiu ter contato com métodos acerca do processo de alfabetização. No entanto, talvez o mais próximo que tenha chegado a pensar foi o processo de alfabetização para alunos surdos, considerando que estes já teriam contato com a comunicação via sinalização¹, reconhecida como Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Resenhas a parte, retomo aqui o direcionamento ao qual este estudo se construiu, primeiramente cabe aqui evidenciar que a presente pesquisa está organizada em três seções, sendo eles: capítulo 1 – Análise de currículos de IES para formação em PLA/PLE

¹ De acordo com a Lei 2403/22 altera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir conteúdo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos da educação básica (da pré-escola ao ensino médio).

e Estudo da arte PLA/PLE; capítulo 2 – Concepções das distintas abordagens do PLA; capítulo 3 – Perfil profissional a partir das Teorias de Currículo e Considerações.

Considerando tais evidências, esta pesquisa tem como objetivo explorar o perfil de formação de profissionais que irão atuar no ensino de Português como língua não materna, que aqui será intitulado como Português como Língua Adicional – PLA². Concomitante a isso buscaremos identificar as características que diferem as distintas nomenclaturas associadas ao PLA, bem como identificar dois pontos preponderantes que consistem nos objetivos e perspectivas de um possível perfil profissional, a partir das informações presente nos currículos das IES que promovem a formação desses profissionais e por fim traçar a partir de uma análise demonstrativa do perfil desses egressos em PLA.

Este estudo parte de uma análise bibliográfica e documental, de abordagem descritiva cujo intento visa o ato reflexivo, entorno de uma formação que de enfoque a diversidade cultural e linguística do Brasil, fator que se configura enquanto um importante patrimônio nacional, de acordo com Oliveira, Cavalcanti e Macedo (2021).

O Brasil no ano de 2020, conforme dados do relatório do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, recebeu migrantes de diversos locais, destacando, com maior número de ingressos em território brasileiro, são eles Venezuela; Haiti; Cuba; China; Angola; Bangladesh; Nigéria; Senegal; Colômbia; Síria dentre outros países não registrados os quais podemos supor como aqueles que compõem a América Latina, bem como outros continentes. Diante desses dados já de antemão evidenciamos quão grande são os desafios que comportam a formação de profissionais da educação, ao se deparam com uma multiplicidade de línguas maternas nas salas de aula.

Nesse contexto surge a necessidade de promover uma formação docente que contemple estratégias pedagógicas específicas para acolher e valorizar essa diversidade. Com base nessa perspectiva adentraremos a um estudo com vista aos cursos que visam a formação desse profissional.

É importante ressaltar que o ensino de Português como língua adicional atualmente está voltado para falantes que não apresentam o português como língua materna, independentemente de serem brasileiros ou não, problemática esta que tentaremos discorrer posteriormente. Ainda em relação a formação dos profissionais entendemos que esta deve considerar a diversificação presente em sala de aula, sobretudo seus contextos, especificidades e necessidades lhes permitindo acesso uma prática

² Conceito será explicado em capítulo 2

pedagógica contextualizada e inclusiva. Neste sentido, retomamos a relevância do processo de preparação dos egressos, e aqui destaca-se o ensino do português como Língua Adicional, o qual deve ser contínuo fator que os contemplará construir gradativamente a prática conceituada por Saviani (1999) como práxis social, a qual consiste na ação- reflexiva sobre as próprias práticas que neste caso incide na proposta de formação de professores para o ensino de PLA, fator esse que lhes permitirá visualizar a capacidade de adaptação e a abertura para a troca de experiências e saberes fortalecendo sua formação, além de valorizar seus espaços de atuação, bem como toda comunidade escolar.

Outro desafio a ser enfrentado é a disponibilidade de recursos e materiais didáticos adequados ao ensino de português como língua adicional. Fatores que acabam desestimulando os professores, já que por vezes os materiais disponibilizados não refletem a diversidade linguística e cultural do país, o que acaba por comprometer os resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a formação de professores para o ensino de PLA busca incorporar abordagens inovadoras que levem em conta as particularidades do ensino de línguas distintas.

E, portanto, concluímos que as perspectivas para a formação de professores no ensino de português como língua adicional são animadoras embora os desafios presentes se estendem para além do processo formativo desses profissionais. O Brasil é um país rico em diversidade cultural e linguística, fator esse que por si só esgota todas as justificativas atreladas a presente temática aqui apresentada, pois, para além das oportunidades de promoção e valorização desses profissionais, destaca-se o comprometimento humanitário presente neste contexto, por valorizar o outro como um sujeito pleno que tem sua língua materna, sua cultura, sua identidade as quais precisam ser reconhecidas e percebidas em todos os contextos, principalmente no âmbito educacional.

Entendemos que a valorização da diversidade se constitui no alicerce de uma construção sólida de uma educação inclusiva e de princípios que devem nortear não só o processo formativo, mas, exercida na prática pedagógica cotidiana nas escolas evitando a “adaptação forçada” segundo Strobel³ (2006).

³ Para mais informações consultar: A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. Artigo escrito por Karin Lílian Strobel (2006).

2 HISTÓRICO E ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo será organizado em três momentos, primeiro com a contextualização das instituições IES, segundo análise dos currículos – PPCs e terceiro um cruzamento de informações que buscam identificar qual a linha teórica os currículos analisados percorrem.

A análise realizada ainda que de forma Projeto/Proposta Pedagógica Curricular de quatro Instituições de Ensino Superior - IES, que ofertam cursos de licenciatura com habilitação para o ensino do Português língua não materna, visa observar objetivos e característica de cada curso.

Atualmente no Brasil, temos quatro instituições ofertantes do presente curso, sendo elas, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Federal da Bahia – UFBA e, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Cada uma destas IES apresenta entre si características próprias, dentre elas a própria denominação dada entre os cursos – cabe aqui ressaltar que o termo curso se remete à (graduação) no que consiste ao processo de formação, outro ponto a ser destacado, se remete ao perfil dos egressos desses cursos, bem como o público-alvo para qual se destina formação desse profissional.

Para uma melhor compreensão será apresentado um panorama geral em torno das instituições proponentes frisando os seguintes aspectos: identificação da instituição, nomenclatura do curso, objetivos da formação desses profissionais, assim como, possíveis características que possam nos dar pistas acerca da identidade ou perfil dos egressos de cada curso, no que condiz a sua/as habilitação/es.

Para tornar possível esta investigação nos respaldaremos da análise documental das Propostas Pedagógica Curricular das IES já supracitadas, alinhadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (DCNEP) de 2020.

Embora o documento DCNEP (2020) esteja em processo de construção, e esteja direcionado para a educação básica ainda é favorável utilizá-lo, pois além de ser uma normativa legal, ele nos possibilita ter uma visão do ensino plurilíngue, e nos auxilia enquanto parâmetro para a formação docente, que é justamente o que se espera com a perspectiva de uma formação em português língua não materna.

Acentua-se a importância de esclarecer a concepção de ensino plurilíngue, de acordo com a DCNEP, parecer nº 2 de 2020, segundo esse documento o ensino

plurilíngue consiste no direito da “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” se considerado o contexto nacional brasileiro, este entendimento está diretamente associado às comunidades indígenas e surda, mas que pode ser estendida a qualquer outra que, não tenha como língua materna o português.

Ainda sobre essa questão, vale frisar que a DCNEP (2020) se respalda no artigo 78 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que enfatiza a necessidade de ofertar um ensino na modalidade bilíngue e intercultural com vistas a especificidade apresentadas pelos povos originários, os quais trazem como heranças identitária e cultural sua a língua indígena, que não estão associadas a gramática presente na língua portuguesa, já que dispõe de estrutura própria, na escrita, na fala e na conceituação.

Embora, o artigo 78 da LDB (1996) esteja diretamente associado aos povos indígenas, este documento abre precedentes a outros grupos, que apresentam um contexto linguístico similar,

Esse esforço de categorização alcançou usos regionais da língua portuguesa, *línguas de migração*, práticas linguísticas diferenciadas de comunidades remanescentes de quilombos, línguas crioulas e duas línguas de sinais de comunidades surdas” (DCNEP. 2020, p. 04 grifo nosso).

Conforme destaque, as práticas linguísticas distintas presentes no Brasil se constituem mediante sob um contexto de diversidade plural tendo em vistas a miscigenação de povos que aqui estão inseridos, bem como o constante fluxo de migrantes que anualmente se instalam no país.

Em resumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020) têm como objetivo principal viabilizar uma educação que estime a diversidade linguística e cultural do Brasil, reconhecendo a importância de todas as línguas presentes no país com vistas a inclusão e representatividade de todos, independentemente de sua origem linguística.

Como já mencionado o panorama atual brasileiro, se constitui como um grande conglomerado linguístico, que se apresenta por meio de toda uma diversidade exclusiva, diversidade essa que acaba sendo refletida em todos espaço, sobretudo no campo educacional.

Defronte às questões que implicam o ensino-aprendizagem, retoma-se a necessidade de formar profissionais habilitados para o ensino de português sob o viés de uma língua não materna, momento em que enfatizamos aqui as quatro IES, UNB,

UNICAMP, UFBA e UNILA.

2.1.1 Primeiro momento: Contextualização das IES

A Universidade de Brasília – UNB⁴ é uma das principais instituições de ensino superior do Brasil e tem uma história interessante e rica. Citamos aqui algumas das principais informações da história da UNB. Fundada em 21 de abril de 1962. Sua criação foi parte do esforço do governo brasileiro de promover o desenvolvimento e a interiorização do ensino superior no país, além disso a implementação dessa instituição pode ser atrelada ao movimento de transferência da capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília ocorrida no ano de 1960.

A UNB está localizada na capital do Brasil, Brasília, que foi projetada e construída especificamente para ser a sede do governo brasileiro e abrigar instituições governamentais e culturais, incluindo a universidade. De acordo com as informações contidas na plataforma *online* da instituição, “a construção do campus brotou do cruzamento de mentes geniais” tendo Darcy Ribeiro (1922-1997) como aquele que decidiu as bases da instituição, Anísio Teixeira (1900-1971) que esquematizou o modelo pedagógico e arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012) o que transformou as ideias em um prédio de estrutura belíssima.

A UNB é conhecida por sua ampla oferta de cursos e é composta por vários campi, todos localizados em Brasília, campus Darcy Ribeiro / Faculdade UnB Ceilândia / Faculdade UnB Gama e Faculdade UnB Planaltina. O campus principal é o Darcy Ribeiro, onde estão localizados a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação.

Esta universidade formou muitos alunos notáveis, como ministro Gilmar Mendes, e a jornalista Mirian Leitão dentre outras, figuras proeminentes na política, nas artes, na ciência e em muitos outros campos.

A Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP⁵, foi fundada em 5 de outubro de 1966, em Campinas, estado de São Paulo, Brasil.

Atualmente a UNICAMP é uma das principais universidades do Brasil e oferece uma ampla variedade de cursos de graduação: ao todo soma-se 66. Além de pós-graduação e pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Ela é composta por diversos

⁴ Dados retirados da plataforma online da Instituição (A UnB/História/Missão). Para mais informações acessar o endereço eletrônico. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb?menu=423>

⁵ Informações retiradas da plataforma online da instituição (História). Para mais informações acessar o endereço. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/historia>

institutos, faculdades e centros de pesquisa, cada um com foco em disciplinas específicas, e está distribuída em vários campi ao redor da cidade de Campinas. Ao que se remete aos campi, atualmente são três, sendo em Campinas, Piracicaba e Limeira, todos na região de São Paulo.

A UNICAMP é conhecida por sua excelência em pesquisa e inovação, com uma série de institutos e laboratórios de pesquisa de ponta. A universidade tem uma forte presença na produção de pesquisa científica e contribui significativamente para o avanço do conhecimento em diversas áreas.

A Universidade Federal da Bahia - UFBA⁶, muitas vezes referida como "Universidade da Bahia", é uma importante instituição de ensino superior no estado da Bahia.

A UFBA foi criada em 1946, a partir da fusão de diversas instituições de ensino superior que já existiam na Bahia desde 1808. Ela é uma das universidades mais antigas e prestigiadas do Brasil.

Atualmente UFBA oferece uma ampla variedade de cursos, só de graduação são 102 em diversas áreas do conhecimento, incluindo ciências exatas, humanas, sociais, saúde, artes e engenharia. A universidade é composta por quatro campi sendo dois em Salvador, capital do estado, e, os outros dois em Vitória da Conquista e Camaçari.

Esta universidade mantém uma forte tradição de contribuição no campo da pesquisa científica e cultural.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA é uma instituição de ensino superior nova, localizada em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Ela foi criada com o objetivo de promover a integração e cooperação acadêmica entre os países da América Latina.

Criada em 2010, como parte de uma iniciativa do governo brasileiro para fortalecer os laços entre os países latino-americanos e promover a colaboração acadêmica e cultural na região, desempenha um importante papel social na formação e especialização de profissionais nas mais distintas áreas do conhecimento.

Em conformidade com os dados disponibilizados pela instituição, atualmente a UNILA oferece uma variedade de cursos sendo vinte e nove só de graduação, além de pós-graduação em diversas áreas, desde o campo das ciências sociais, humanas, ciências exatas, ciências da saúde e engenharia e artes. A universidade tem uma

⁶ Para mais informações acessar a plataforma online da instituição. Disponível em: <https://www.ufba.br/historico>

abordagem interdisciplinar em sua oferta acadêmica, enfocando temas relacionados à integração regional, sustentabilidade e diversidade cultural.

O perfil institucional da UNILA é conhecido por seu caráter internacional, com uma proporção significativa de estudantes estrangeiros matriculados em seus cursos. Isso reflete o compromisso da universidade em promover a diversidade cultural e a colaboração entre estudantes de diferentes países da América Latina, esse movimento permite a materialização e a integração de uma proposta de ensino comprometida.

Um dos principais objetivos da UNILA é promover a integração regional e o entendimento mútuo entre os países latino-americanos. Para isso a universidade realiza atividades acadêmicas e culturais que visam fortalecer os laços entre os povos da região.

Assim como outras universidades federais no Brasil, a UNILA também está sempre engajada em atividades de pesquisa e extensão, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas e para o desenvolvimento social e econômico da região.

Após essa breve contextualização das instituições, seguiremos com a análise dos currículos destas IES, no que tange aos cursos de formação destinados habilitação ao ensino de português como língua não materna.

2.1.2 Segundo Momento: Análise dos currículos – PPCs

O fator migratório há décadas tem se tornado uma constância mundial, isso se dá por diversas decorrências, as quais a depender da motivação acaba por adotar definições distintas, a exemplo disso a citamos os temos: imigrante, migrante, refugiado, deslocados⁷.

Segundo Saniele (2021), no Brasil o índice imigrantes em termo gerais, vem se elevando gradativamente, a autora destaca que o número de imigrantes em 2021 aumentou em 24,4%, esse dado é referente a um estudo realizado entre os anos de 2011 a 2020, essa informação confirma a constância migratória sobretudo no que tange o território brasileiro.

Frente a este panorama, é importante destacar que os espaços educacionais são os que mais absorvem essa realidade, tendo em vista que essa questão perpassa pelas instituições de ensino, já que o direito à educação é universal e, no Brasil, esse direito

⁷ Informações disponíveis em: <https://brasil.un.org/pt-br/167538-quando-usar-o-termo-migrante-refugiado-ou-pessoa-deslocada>

também se configura como uma garantia, sob o viés de proteção de direitos, conforme a Constituição Federal de 1988, a qual deu origem às demais leis como, por exemplo, a Lei nº 9394/96 e Lei nº 8069/90⁸, logo, se observa a necessidade de um conhecimento específico que possa minimamente promover um acolhimento as todas estas diversidades, como já especificado em ambientes educacionais. Importante destacar que esse acolhimento se dá a partir da interação, mas que interação e como proceder? Esses questionamentos dentre outros, se tornaram preponderantes, tais demandas, inflaram a necessidade de se pensar em cursos e que viessem ao encontro com a possibilidade de comunicação inclusiva direcionada a pessoas que não dispõem do português como língua materna.

Segundo informações contidas na plataforma digital da Celin/UFPR, a demanda relacionada a instituição de cursos direcionados ao ensino de língua portuguesa a falantes de outras línguas já era uma realidade na instituição desde 1995, quando foi criado o primeiro curso de português enquanto LE. Ainda nesta IES destaca-se a implementação do Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe Bras) no ano de 1999, entretanto a partir de 2012 se tem uma imersão significativa de alunos advindos de outros países, em contexto de refúgio, deslocados, como migração. Essas questões reacendem a necessidade de profissionais habilitados em ensinar o português para grupos que trazem outras línguas maternas que não o português.

Perante esse horizonte direcionaremos nossa reflexão as IES que atualmente ofertam cursos de formação inicial, em nível de graduação, para professore(a)s de português como língua estrangeira ou adicional no Brasil. Sobre isso Rodrigues, Cruz e Mendes (2020) enfatizam que

Há, atualmente, o movimento de muitas universidades brasileiras planejando o oferecimento de cursos de licenciatura plena em PLE, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Ceará (UFCE), somente para citar algumas. No entanto, até o momento, apenas quatro universidades mantêm cursos para a formação de professore(a)s dessa área, aqui citados em ordem cronológica do seu surgimento: 1) Universidade de Brasília - UnB (Português Segunda Língua); b) Universidade Federal da Bahia – UFBA (Português Língua Estrangeira / Segunda Língua); c) Universidade

⁸ Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.
Lei nº 8069/90 – Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Estadual de Campinas – UNICAMP (Português Língua Estrangeira); d) Universidade da Integração Latino-Americana - UNILA (Português Língua Adicional) (RODRIGUES;CRUZ & MENDES, 2020, p. 650).

Considerando que em todo o território brasileiro temos apenas quatro IES que ofertam cursos direcionados para a formação de professore(a)s que atuarão na perspectiva do ensino de português como LE e/ou LA, acreditamos que é interessante observar o que está explicitado nos PPC destas quatro IES.

O Projeto Pedagógico Curricular consiste em um documento que estabelece as diretrizes e objetivos para a formação dos estudantes no campo ou área de estudo sobre o qual o curso se apresenta, que neste caso infere-se ao curso de português como línguas estrangeiras e/ou adicional. A princípio este documento na perspectiva de curso de português LE e/ou LA tem por objetivo formar professores para o ensino e a difusão dessa língua (português) em um contexto “não nativo”, desse modo espera-se que os futuros profissionais com esta formação se tornem mediadores do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mas para além sempre tendo o entendimento de que é necessário valorizar a identidade cultural de seus alunos, como já abordado por Almeida Filho (2005).

Quando não há o contato, a urgência da interação comunicativa, a LE pode permanecer estrangeirizada. Quando se busca a comunicação, o contato pode ser viabilizado em salas de quase-imersão onde se criam oásis de vivências da língua-alvo. Essa condição alça a aprendizagem de uma LE para o nível mais implícito da aquisição que precisamos compreender bem para escaparmos do determinismo de ter de ensinar linguagem apenas racional e explicitamente. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. s/p).

De acordo com esse autor, o profissional no ensino de LE e/ou LA deve dispor desse entendimento, pois do contrário poderá desempenhar um ensino distante, superficial, com foco no determinismo e não na vivência, uma vez que a construção de sentido perpassa pela experiência individual subjetiva, por meio de registros (lembranças)⁹. Em vista disso é de grande significação que o PPC possa trazer em sua estrutura curricular, além de informações de praxe como, a carga horária das disciplinas, os objetivos educacionais, as competências, a capacitação, as atividades práticas e as estratégias de ensino-aprendizagem, a essência, teorias que nortearão o processo formativo.

⁹ Conceito filosófico sobre lembrança. Livro *História e Memória* de Jacque Le Goff (1994). Para mais: *Memória e história*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. (LE GOFF, 1994, p.423).

E, por essa questão optou-se por analisar os PPC dos quatro cursos enfatizados, iniciaremos com o PPC da UNILA, titulado como Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História.

O presente documento traz de modo geral diretrizes e objetivos atrelados à formação dos estudantes no campo das línguas espanhola e portuguesa enquanto línguas estrangeiras. Dentre os produtos contemplados no projeto, estão:

1. Objetivos do Curso: Defini as metas educacionais a serem alcançadas pelos alunos ao longo do curso, como a competência comunicativa nas línguas espanhola e portuguesa, a compreensão das culturas associadas a esses idiomas e a capacidade de ensinar essas línguas a falantes de outras línguas.
2. Perfil do Egresso: Apresenta as habilidades, conhecimentos e competências que o aluno deve adquirir ao final do curso, enfatizando sua formação como professor e interlocutor cultural.
3. Matriz Curricular: Exibe a organização das disciplinas ao longo dos períodos letivos, destacando as disciplinas específicas de língua e cultura espanhola e portuguesa, assim como de formação pedagógica e práticas de ensino.
4. Atividades Práticas e Estágios: Detalha as atividades práticas, como alcançar vivências em contextos educacionais, que visam proporcionar experiências reais de ensino e aprendizagem.
5. Recursos e Infraestrutura: Descreve a infraestrutura disponível na instituição para apoiar o curso, como laboratórios de línguas, bibliotecas, materiais didáticos etc.
6. Avaliação: Especifica os critérios e métodos de avaliação dos alunos, incluindo avaliações de desempenho acadêmico e prático.
7. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Informa os requisitos para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, que pode abordar temas relacionados ao ensino e à pesquisa nas línguas espanhola e portuguesa.

No que diz respeito ao perfil desse profissional, o documento estabelece dois capítulos que detalham estas informações, sendo o capítulo 5 dos objetivos gerais e, no tópico 5.2 dos objetivos específicos e conclui com o capítulo 7, principiaremos com

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I. Formar profissionais para atuar, na América Latina e em outros continentes, no ensino de: a) português como língua adicional/estrangeira;

b) espanhol como língua adicional/estrangeira; c) poéticas latino-americanas.

II. Oferecer uma sólida formação com base intercultural e interdisciplinar para futuros(as) professores(as) de espanhol e português como línguas estrangeiras/ adicionais, bem como de literaturas latino-americanas, capacitando-os(as) para a interpretação crítica de diversas formas de discurso e para a atuação participativa em cenários contemporâneos multilíngues e multiculturais.

III. Favorecer a integração sociocultural dos povos e etnias latino-americanas por meio da capacitação de professores(as) de línguas estrangeiras/adicionais cuja atuação esteja pautada por uma visão crítica transregional e pelo domínio teórico das relações sócio-históricas entre literatura e sociedade, entre idiomas e seus respectivos falantes na América Latina.

IV. Desenvolver estratégias interdisciplinares de Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Literatura, com vistas à geração, ao desenvolvimento e à articulação de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento e a integração da América Latina;

V. Implantar, na região da tríplice fronteira, espaços de criação e reflexão crítica sobre o ensino de línguas estrangeiras e sobre a literatura latino-americana, com projetos abertos à participação de comunidades transfronteiriças;

VI. Constituir-se como uma instância de referência na produção de conhecimentos sobre o espanhol e o português como línguas estrangeiras na América Latina, assim como sobre a Literatura Latino-Americana, por meio da realização de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão pautados na articulação entre literatura, língua e sociedade; VII. Promover o intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e cultural com instituições universitárias, centros de pesquisa, órgãos governamentais e organizações nacionais e internacionais na grande área de Linguística, Letras e Artes. (BRASIL, 2020, p.11).

Considerando os elementos presentes neste tópico, evidencia-se que o curso tem como principal objetivo formar profissionais capazes de atuar no ensino de português e espanhol como línguas adicionais/estrangeiras, nos países da América Latina como um todo, como em outros continentes, desde que tenham autorização para tal função. Realça também a importância de uma formação intercultural e interdisciplinar, que viabiliza a estes futuros professores uma ampla interpretação da sociedade, sob um viés crítico, diferencial que possibilita transitar entre contextos multilíngues e multiculturais contemporâneos, tendo em vista que essa é também uma característica identitária da universidade, pois, essa realidade se faz presente nos corredores da instituição.

Já no quesito perfil profissional enfatizado no capítulo sete do PPC (2020) observa-se uma busca pela formação de um profissional que possa promover a integração sociocultural dos povos latino-americanos, por meio da valorização e reconhecimento das diversas culturas presentes em um contexto de sala de aula, de modo que não seja influenciado a sobrepor uma à outra, e por isso a construção da visão crítica explícita no

capítulo cinco dos objetivos, mais precisamente no tópico 5.2 do PPC (2020) pois entende que uma visão crítica “transregional” presume um conhecimento acerca das relações sócio-históricas que estão intrínsecas nas literaturas presentes nas diversas línguas.

Além disso, propõe que o professor crie e implemente estratégias sob as vias da interdisciplinaridade por meio dos eixos ensino, pesquisa e extensão com o intuito de evidenciar a língua e as políticas que implicam todo o repertório de ensino-aprendizagem.

O Curso fomenta a formação de professores(as) para o Ensino, a Extensão e a Pesquisa em Espanhol e Português como línguas estrangeiras/adicionais, concentrando discussões teóricas e analisando práticas. Do mesmo modo, está à frente dos estudos e debates acerca das políticas linguísticas da Universidade e da promoção do bilinguismo. (BRASIL, 2020, p.18).

O recorte traz implícito o perfil que se espera de um profissional no ensino de LE e/ou LA, sobretudo quando se trata de uma região fronteiriça, na qual há uma incidência significativa no que consiste à circulação e difusão das línguas, sob esse entendimento podemos associá-lo enquanto um espaço literalmente de contato, é justamente dentro destes espaços que se tem a necessidade de criar ambientes de reflexão crítica entorno do ensino de línguas estrangeiras, cujo intuito é a mobilização social para esta questão tão relevante e ao mesmo tempo translúcida.

O próximo PPC a ser analisado se remete ao da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) nominado como curso de licenciatura em Letras - Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira. De acordo com o PPC, de forma mais específica item II – Dos objetivos gerais e específicos do curso, destaca-se que este curso foi criado alinhando-se aos novos parâmetros instituídos pelo MEC, reformas ocorridas entre 2005 e 2017, bem como para suprir demandas evidenciadas na sociedade já que como destacado em Saniele (2021) a informação que, em um curto espaço de tempo, o Brasil elevou gradativamente a porcentagem de imigrantes no país, esse cenário desencadeio a construção de medidas de acolhimento, em todos os aspectos dentre eles no campo educacional.

Segunda as informações apresentadas no PPC (s/d) a licenciatura em PLE/PL2 tem como foco a promoção de ações que integrem o ensino e pesquisa de modo a garantir aos graduandos uma formação pautada em ações reais, mediante atividades que possibilitem uma aprendizagem dinâmica e de maneira crítica no que versa a linguagem em suas distintas configurações.

O Curso de Licenciatura em Letras – PLE /PL2 tem o intuito de formar profissionais da educação com habilitação à docência, logo professores. Este documento ainda guiado pelo princípio de formar um profissional comprometido, capaz de organizar e revisar consecutivamente seus métodos de ensino de forma contextualizada, conforme expresso no documento, tendo como base a reflexão teórica autônoma e crítica.

Ao que tange o perfil do profissional conforme explicitado no item III Sobre o Perfil Profissional presente na PPC (s/d) da UNICAMP, notabiliza-se

[...] que o profissional formado em Letras deve adquirir, em seu processo formativo, competências que o tornem aptos a lidar com o ensino da língua portuguesa nos contextos oral e escrito, e em suas manifestações literárias. Uma licenciatura deve permitir a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa e de suas literaturas. Espera-se deste profissional:

- a) atuar criticamente no ensino de língua portuguesa e de suas literaturas, na Educação Básica, o que envolve tanto a prática docente quanto a gestão do ensino;
- b) uma reflexão aprimorada sobre a linguagem, em termos de sua estrutura e de seu funcionamento, levando em conta as variedades históricas, sociais e culturais das línguas;
- c) ser capaz de propor e lidar criativamente com as metodologias de ensino de linguagem; e
- d) inserir-se nos campos de pesquisa da área. Espera-se, deste modo, que o profissional consiga ter uma atuação autônoma e versátil, e ao mesmo tempo crítica e sofisticada. (BRASIL/PPC/UNICAMP, s/d, s/p).

Conforme enfatizado pelo documento, a formação do profissional em Letras - PLE/PL2 procura desenvolver competências que o qualifique a mediar o ensino da língua portuguesa tanto no caráter normativo que se configura na escrita coloquial, quanto na forma oral que se remete à fala.

Segundo o documento, o perfil desejado abrange a competência de operar criticamente no ensino tanto da língua assim como das bibliografias literárias presente no campo da educação, essa reflexão tange as “estruturas e variações históricas, sociais e culturais,” conforme destacado no documento, essa abordagem diz respeito à forma a ser utilizada, de modo que as metodologias possam criar condições de ensino-aprendizagem considerando as diferentes linguagens contidas nas diferentes culturas, sem desconsiderar a riqueza presente em cada uma, pautados no respeito e na autonomia de cada indivíduo.

Este documento também evidencia os campos possíveis de atuação desses profissionais, em conformidade com as informações esta licenciatura viabiliza uma ampla área de atuação, além de

[...] atuarem na docência em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estando também capacitados a prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e Linguística Aplicada. O formando em nosso Curso de Licenciatura em Letras poderá, além disso, também se inserir profissionalmente em vários campos vinculados ao conhecimento e à prática de modalidades textuais, como a indústria editorial, as políticas linguísticas, a crítica literária, a tradução, a edição e revisão de textos, a assessoria ou consultoria em todos estes campos, além de áreas fronteiriças das artes e das ciências humanas. (BRASIL/PPC/UNICAMP, s/d, s/p).

Salientamos que os elementos mencionados na citação estão inferindo unicamente a respeito do campo de atuação do profissional em língua portuguesa, entretanto na sequência denota-se as demais possibilidades, quando associamos a formação em PLE/PL2

Caso opte por obter também a habilitação em “Português como L2/LE”, o licenciado em Letras de nosso Instituto poderá também atuar como docente em contextos de ensino-aprendizagem de português (i) como L2 para alunos que não dominam a língua portuguesa em diferentes contextos bilíngues (contexto de imigração, de surdez, indígena, de fronteira etc.) e que estão cursando o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio em escolas da rede oficial de ensino do país; (ii) como LE em países estrangeiros cuja língua oficial é o espanhol (contextos de proximidade tipológica), em especial nos países que compõem o Mercosul; (iii) como LE em outros países estrangeiros; (iv) como L2 para alunos estrangeiros de convênios em universidades brasileiras e (v) como L2 em países que têm o português como uma de suas línguas oficiais, isto é, em países da CPLP – Comunidades de Países de Língua Portuguesa. Esse profissional estará, além disso, habilitado para se engajar em atividades que envolvem políticas de promoção e de gestão da língua portuguesa, tanto em nosso país, quanto no Exterior. (BRASIL/PPC/UNICAMP, s/d, s/p).

Podemos neste recorte, observar um ponto interessante a ser destacado, entre ambos os PPC tanto da Unicamp (s/d) quanto da UNILA (2020) o profissional formado em LE e/ou L2 é habilitado ao ensino em outros países, no entanto cabe uma observação, o Licenciado pela UNILA poderá atuar em todo contexto da América-latina, desde que tenha revalidado seu diploma, enquanto da Unicamp especificamente na Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP, PPC (s/d), desde que tenha seu diploma revalidado.

Este PPC (s/d) também além disso, enfatiza que estes profissionais devem dispor de um caráter reflexivo e crítico, sempre embasado em teorias adquiridas em seu

processo formativo as quais são específicas, como a diversidade cultural, inclusão dentre outras situações.

O seguinte documento se remete ao PPC da Universidade Federal da Bahia – UFBA. É fundamental mencionar que o documento a ser analisado certamente não é o que se encontra em vigência, pois, embora tivéssemos esforços em buscar na página institucional a nova versão, não foram suficientes para encontrá-la, sendo assim optou-se por desenvolver a análise no presente PPC o qual tem como data o ano de (2005).

Este documento inicia-se evidenciando que, o curso de Letras da presente instituição é o mais antigo em vigência desde 1941, o documento relata sobre as três denominações do curso sendo, Letras Vernáculas (Licenciatura e bacharelado), Letras Vernáculas como uma Língua Estrangeira (Licenciatura), Letras Língua Estrangeira Moderna Clássicas (Licenciatura e Bacharel) e Letras Clássicas (Bacharelado).

No tópico quatro do documento temos objetivos do curso, no qual se apresenta de forma geral a intencionalidade deste, sobre isso enfatiza que as formações em Letras desta IES, se objetiva a formar educadores em “Letras português e/ou língua estrangeira” com habilitação para atuar tanto no ensino fundamental quanto ensino médio, considerando a Lei 11.114/05¹⁰ certamente esse documento atualmente faça inferência ao ensino fundamental II que corresponde do 6º ao 9º ano.

Em seguida no tópico cinco do PPC (2005) se tem o perfil do graduado em Letras por esta IES, em linhas gerais esclarece que este profissional deve apresentar domínio acerca da língua oral e escrita, deve também ter,

Domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis de registros de linguagem;
 capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais em língua culta;
 [...] capacidade de analisar, descrever e explicar sincronicamente e/ou diacronicamente estrutura e funcionamento da língua;
 Capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;
 Domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literária e cultural em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais;
 Domínio histórico-cultural necessário a reflexão sobre conceito e tipos de expressões textuais;
 [...] atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção

¹⁰ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – modifica a LDB ao amplia o Ensino Fundamental de 8 para nove anos de duração, com ingresso de crianças a partir dos seis anos de idade.

do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias... (BRASIL/PPC, 2005, p.15-19).

O recorte acerca dos perfis desses profissionais se deu na intenção de realçar os aspectos que mais dialogam com a formação em Letras –LE, já que como mencionado o documento utilizado provavelmente não esteja atualizado e por esta questão não traga separadamente os aspectos de cada campo do saber, e por tal motivos buscou-se destacar partes que dialogam com o perfil do licenciado em Letras – LE.

No artigo "Discurso-Cultura-Identidade e a formação de professores de língua estrangeira" Amato (2014) aborda a relação entre discurso, cultura, identidade e formação de professores de línguas estrangeiras. Nesse estudo a autora destaca a importância de uma abordagem intercultural na formação desses professores, enfatizando como a língua está intrinsecamente ligada à cultura e à identidade dos falantes.

Ao compararmos as produções atreladas a formação desse profissional se observa que embora o PPC esteja desatualizado ele nos remete aos mesmos argumentos tencionados nos dias atuais, que é justamente pensarmos em professores de línguas estrangeiras com habilidades no ensino-aprendizagem mas, ao mesmo tempo que tenham domínios em diferentes conhecimentos, no que condiz as variedades linguísticas, capacidade de analisar criticamente, domínio histórico- cultural de modo a considerá-los sempre enfatizando os fatores identitários de seus alunos. Tendo como norte a abordagem intercultural que vise promover a compreensão mútua entre diferentes culturas sempre pelas vias da interdisciplinaridade, possibilitando um ensino pautado na habilidade comunicativa que transcende a mera aquisição linguística.

Para finalizar abordaremos o PPC da Universidade de Brasília – UNB, antes cabe uma breve contextualização acerca da instituição, embora já relatado, de acordo com as informações presentes na plataforma online da IES, está foi criada no ano de 1961 por meio da Lei nº 3.998/61 implementada pelo então presidente na época João Goulart (1919-1976).

Está universidade dispões de quatros *campi*, que atuam tanto na modalidade presencial quanto *online*. Sobre isso destacamos na figura seguinte um quadro em que são apresentados os diversos cursos atrelados ao campo da linguagem.

Quadro 3 – Cursos na área de linguagem da UNB

Turno	Código do Curso	Código da Opção	Nome da Habilitação
Diurno	51	4111	Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Bacharelado)
		4120	Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)
		4219	Língua Francesa e Respectiva Literatura (Bacharelado)
		4227	Licenciatura em Língua Francesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)
		4316	Língua Inglesa e Respectiva Literatura (Bacharelado)
		4324	Língua Inglesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)
		4430	Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura)
	639	4511	Tradução – Inglês (Bacharelado)
		4529	Tradução – Francês (Bacharelado)
	1465	4090	Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação – LEA-MSI (Bacharelado)
345	698	Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua – LSB/PSL (Licenciatura)	
Noturno	779	4146	Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)
	825	4154	Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura)
	914	4553	Língua e Literatura Japonesa (Licenciatura)
	1414	4626	Tradução – Espanhol (Bacharelado)
EaD	1147	4910	Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)

Fonte: Elaborado pela IES – UNB, disponível em: <<http://www.il.unb.br/graduacao/secretaria-de-graduacao>>

No quadro é possível contabilizar 16 graduações atreladas ao campo da linguagem em suas diversas configurações. No entanto nos interessa evidenciar o curso com código 4430 que traz a nomenclatura Português do Brasil como Segunda Língua aplicado na modalidade presencial e diurna.

O PPC (2023) se encontra na plataforma da instituição em uma configuração suprimida, desse modo utilizaremos a data de inferência dado ao ano de acesso a plataforma, considerando este formato tentaremos extrair a maior quantidade de informações possíveis. No que condiz ao perfil desse profissional contido neste fragmento.

Inicialmente o documento dispõe que este profissional necessariamente deve considerar importância da relação entre discurso, cultura e identidade, já que esses são eixos preponderantes em todo processo formativo em línguas estrangeiras.

O PPC (2023) destaca a necessidade de uma abordagem intercultural na formação desses professores, a qual deve ir além do ensino de gramática e adentrar a abordagem intercultural, segundo o documento visa promover a compreensão mútua entre diferentes culturas e desenvolver habilidades comunicativas entre os alunos.

O PPC (2023), enfatiza que os próprios professores devem adotar uma postura

reflexivo/ crítica em relação à suas identidades culturais, com a finalidade de conciliar da melhor forma as diversidades com intuito de promover a inclusão em sala de aula.

Essa perspectiva dialoga com Bulla e Kuhn (2020) as autoras aos enfatizar a diversidade presente em sala de aula, fator que eleva as dificuldades já existentes no processo de ensino, suscitam a necessidade de uma abordagem inclusiva de modo que estes alunos que para além de entraves presentes no processo de aprendizagem, ainda se deparam com uma questão a língua, se sintam acolhidos. Esta visão está associada intrinsecamente conexa a formação desse profissional, mas para que isso se torne recorrente é necessário evidenciar a importância da ampliação de políticas linguísticas.

Desse modo entende-se que formação de professores deve ser sensível às questões em torno da diversidade cultural, a visibilidade dessa questão tenderá a preparar os professores para lidar com situações evitando assim possíveis choques culturais que poderão acontecer em algum momento. Para finalizar o perfil desse profissional, em resumo, o PPC (2023) reforça a relevância de uma formação que integra discurso, cultura e identidade.

No que tange a questão sobre as competências e habilidades desses profissionais não se observou distinção dos demais outros três documentos analisados embora apresente uma supressão nas informações apresentadas na plataforma, em linhas gerais, denota-se a preocupação de uma formação que possa abranger o ensino-aprendizagem de português como LE,

O Curso tem o objetivo geral de preparar os futuros/as profissionais para atuarem em seu campo profissional, sempre com base em uma visão teórica e crítica, portanto os princípios norteadores do currículo se articulam com base em três eixos principais:

- a) capacitação do formando para o domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita e
- b) a formação teórica na área da linguística e da literatura para que este seja capaz de desenvolver, organizar e continuamente rever criticamente e de forma autônoma sua atuação profissional. (BRASIL/PPC/UNB, 2023, p. s/p - online).

Com base nas análises aferidas nos quatro PPC das referidas IES, podemos contundentemente reiterar que o perfil do professor de Português como Língua Estrangeira (PLE) é de extrema importância para garantir um ensino eficaz e bem-sucedido aos alunos que buscam aprender o idioma no contexto de PLE.

Dentre as evidências que corroboram para construção desse perfil dos professores de português enquanto LE destaca-se as competência e habilidades linguística e cultural

elementos fundamentais, para desenvolvimento do conhecimento o qual será aprofundado por meio da prática cotidiana, considerando que é justamente por meio desse contato que são elencadas as metodologias de ensino, a chave que norteará esse profissional ao mesmo tempo que o estimulará a busca pela pesquisa, já que o professor independente das etapas ou modalidades de ensino é um pesquisador permanente.

No tópico a seguir, busca-se observar as aproximações entre os PPCs das instituições já supracitadas juntamente as recomendações contidas na proposta inicial que visa a implementação das Diretrizes Curriculares para oferta de Ensino Plurilíngue – DCNEP (2020).

2.1.3 Recomendações das DCNEP e a Formação de IES aos cursos de PLA

Este tópico tem como intuito destacar a educação, subentendida como um direito absoluto comum a todos, sobretudo no que se refere à Educação Básica, a qual é assegurada legalmente pela própria Constituição Federal (1988) artigo 205, mas o que isso implica no ensino do Português como Língua Adicional/PLA? Antes de responder, vale destacar que o sistema de ensino brasileiro é constituído por níveis de ensino, sendo este Educação Básica e Ensino Superior. Considerando esse aspecto, esta investigação demonstra a necessidade de compreender a relevância da formação de profissionais em PLA, já que estes possivelmente retornarão para o âmbito da Educação Básica enquanto docentes, sem contar que esta etapa antecede o Ensino Superior, no qual teremos a formação dos profissionais que posteriormente sairão com a habilitação no ensino da Língua Portuguesa enquanto adicional, que por conseguinte irão retornar para o âmbito da Educação Básica, mais precisamente no Fundamental II e Ensino Médio, portanto estamos diante de um ciclo formativo.

O Brasil, por se tratar de um país diverso e receptivo, tem testemunhado um aumento significativo na procura pelo aprendizado do Português como Língua Não Materna. Isso reflete a crescente importância econômica, cultural e acadêmica do país em escala global. Diante desse contexto, à análise do currículo das instituições de ensino superior associada às recomendações iniciais contidas na DCNEP (2020) tornam-se um instrumento-chave para avaliar não apenas a abrangência e a qualidade do ensino, mas também para compreender como essas instituições incorporam a diversidade linguística e cultural em sua estrutura pedagógica. Lembrando que, embora as DCNEP (2020) seja um documento voltado para o contexto da educação básica, não podemos deixar de

considerá-lo, isso porque os profissionais habilitados ao ensino de PLA, serão os possíveis profissionais que atuarão intrinsecamente neste contexto educacional da educação básica como já mencionado.

Sendo assim, entendemos que os documentos utilizados para esta reflexão estão intimamente entrelaçados, seja pelo seguimento, seja pela interação, isso porque todos comungam de um objeto comum, a língua/linguagem enquanto um meio de comunicação, é também um veículo de cultura e identidade que precisa ser considerado em todo processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o processo de ensino de PLNM não se limita ao mero domínio linguístico, mas estende-se à compreensão das nuances culturais, sociais e históricas que moldam a língua portuguesa. A análise curricular permite não apenas identificar a efetividade do ensino linguístico, mas também avaliar como as instituições incorporam esses aspectos culturais em suas práticas/teorias pedagógicas.

Neste contexto, este estudo ao explorar e apresentar a estrutura curricular das instituições de ensino superior que oferecem PLNM no Brasil em concomitância as recomendações observadas na DCNEP (2020) possibilitam visualizar a interpelação incorporada entre os documentos. A análise dos presentes documentos permite identificar e vislumbrar propostas para construção de práticas educacionais mais inclusivas, no quesito comunicativo linguístico de modo que sejam adaptadas às necessidades dos aprendizes, a exemplo disso salientamos o PLA. Entendemos que diante do papel estratégico que a língua portuguesa desempenha na esfera internacional, conforme destaca Schlatter, Bulla, Costa (2020), aprimorar o ensino de PLNM não apenas eleva a qualidade da educação oferecida, mas também fortalece a posição do Brasil como um centro de excelência no acolhimento e promoção da diversidade linguística e cultural.

Inicialmente é importante mencionar que nosso sistema de ensino brasileiro com o passar do tempo vem se readequando conforme as demandas, e para torná-lo mais claro e efetivo alguns documentos normativos vão sendo elaborados, dentre estes citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se estendem a todas as etapas, níveis e modalidades da educação nacional.

No que condiz o âmbito da educação básica, ao qual as DCNEP (2020) discorrem, é válido mencionar que já existe desde (2013) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, este documento traz os princípios e deveres da educação, que segundo este o ensino visa propiciar o pleno desenvolvimento humano, considerando suas condições de liberdade, dignidade e sobretudo respeitando e valorizando as

diferenças.

No entanto para que isso se torne tangível é necessário que estes princípios e deveres estejam intrínsecos e alinhados ao processo de formação dos profissionais da educação, o artigo nono das DCNEB (2023, p. 09) enfatiza a formação e a valorização dos profissionais da educação, o que nos possibilita identificar que já em 2013, se intencionava a necessidade de uma formação adequada aos profissionais que atuam na educação básica.

Mediante as informações apresentadas, é possível identificar que o anseio por uma formação que dialogue com as necessidades e realidades de sala de aula é tão contemporânea quanto atual, pois uma década após a implementação desse documento, e ainda se percebe as mesmas demandas, eu diria que, atualmente se apresenta de forma ainda mais expressiva, principalmente se considerarmos o acréscimo de migrantes presentes em toda a extensão brasileira, conforme dados apresentados pela OBMigra (2021).

Mediante a essa realidade, temos no ano de 2020 a apresentação de uma proposta que se remete as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (DCNEP) documento que visa direcionar o ensino de PLA no Brasil tendo em vista “o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues [...] explicita direitos linguísticos às populações indígenas e às populações surdas” DCNEP, 2020, p. 01-02).

De acordo com esse documento, observou-se que existem comunidades de indivíduos, ou melhor que sempre existiram, mas que por muito tempo foram simplesmente invisibilizados. Público este que hoje está presente em salas de aula, e demanda uma abordagem de ensino particular, individual já que grande parte apresenta uma língua materna um pouco ou muito distinta do Português língua oficial do Brasil. E se somam a estas comunidades os imigrantes e refugiados, que também emergem um caráter plurilinguístico distinto, fator esse que torna nosso país tão diversificado que pode ser associado a um fenômeno translinguístico, conforme é identificado por (GARCIA, 2009, p. 73 apud DCNEP, 2020, p. 08).

[...] Para nós, translinguagem inclui, mas excede o uso e o contato linguístico entre falantes bilíngues. Mais do que focar na língua – no sentido em que o conceito de monolingüismo é geralmente abordado –, translinguagem quer iluminar a dificuldade de delimitação entre as línguas no contexto bilíngue. O que temos é um continuum linguístico. (GARCÍA, 2009, p. 73, TRADUÇÃO NOSSA).

É importante destacar que as DCNEP (2020) têm como intencionalidade a

[...] superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes. E que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional. Com efeito, é crescente a percepção internacional do papel estratégico das línguas enquanto instrumentos de cultura e de conhecimento do mundo, assim como dos benefícios da realidade plurilinguística enquanto signo de respeito às alteridades e de pertencimento às diferentes expressões da trajetória humana na terra (CATALÁ, 2010 apud DCNEP, 2020, p. 08-09).

O fragmento acima dialoga de forma fluida com os quatro Projetos/Propostas Pedagógica Curricular - PPCs, já é possível inferir nestes documentos a mesma intenção por assim dizer. Os PPCs são documentos direcionadores que norteiam os cursos de formação de profissionais em nível superior, neste caso nos referimos aqueles direcionados ao PLA, o qual os habilitará ao ensino enquanto docentes.

Embora a estrutura de ensino brasileira tenha tardado a se mobilizar no que tange ao aspecto plurilíngue, é também visível o esforço em se construir uma rede de ensino-aprendizagem entrelaçada às necessidades e realidades locais, ainda que otimista se tenha o entendimento que a sistematização por completo desse sistema provavelmente se estenda por mais um tempo, mas já se tem um início principalmente no que implica o ensino de PLA por meio das DCNEP (2020).

Tanto os PPCs quanto as DCNEP (2020) estão direcionados para a educação de qualidade e humanitária, pois possibilita ter uma visão do ensino plurilíngue, por meio da habilitação/formação do docente, sobretudo do profissional da educação que irá atuar no ensino do português língua não materna.

Acentua-se a importância de esclarecer a concepção de ensino plurilíngue, de acordo com a DCNEP, parecer nº 2 de 2020, destaca que o ensino plurilíngue consiste no direito da “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” se considerando o contexto nacional brasileiro, este entendimento está diretamente associado às comunidades indígenas e surda, mas que pode ser estendida a qualquer outra que, não tenha como língua materna o português.

Ainda sobre essa questão, vale lembrar que a DCNEP (2020) se respalda no artigo 78 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que enfatiza a necessidade de ofertar um ensino na modalidade bilingue e intercultural com vistas a especificidades apresentadas pelos povos originários, os quais trazem como heranças identitária e cultural sua a língua indígena, que não estão associadas à gramática presente na língua portuguesa, já que dispõe de estrutura própria, na escrita, na fala e na

conceituação.

Sobre esse tema, é válido lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue as DCNEP (2020) fundamentam-se no artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB (1996). Este artigo sublinha a importância de proporcionar um ensino na modalidade bilíngue e intercultural, especialmente para atender às particularidades dos povos originários naquele momento histórico e persiste atualmente.

Considerando que esses povos carregam consigo, parte de sua herança identitária e cultural, suas línguas indígenas, as quais não estão vinculadas à gramática presente na língua portuguesa, já que dispõem de uma estrutura própria, como já mencionado, tanto na escrita quanto na fala e conceituação.

Apesar de o artigo 78 da LDB (1996) focar no ensino direcionado aos povos indígenas, atualmente é possível interpretar que esse documento abre precedentes para outros grupos com contextos linguísticos semelhantes, que não têm o português como língua materna. Entende-se que talvez essa flexibilização ocorra por meio da proposta de implementação da DCNEP, a qual abrange “uma categorização ampla que inclui usos regionais da língua portuguesa, línguas de migração, práticas linguísticas específicas de comunidades remanescentes de quilombos, línguas crioulas e duas línguas de sinais de comunidades surdas” (DCNEP, 2020, p. 04).

Como destacado, as diversas práticas linguísticas presentes no Brasil surgem em um contexto de pluralidade, influenciado pela miscigenação de povos e pelo contínuo fluxo de migrantes que se estabelecem anualmente no país.

Em resumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue têm como objetivo central promover uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural do Brasil. Isso implica reconhecer a importância de todas as línguas presentes no país, visando à inclusão e representatividade de todos, independentemente de sua origem linguística.

Defronte a estas questões que implicam no ensino-aprendizagem, retoma-se a necessidade de formar profissionais habilitados para o ensino de português sob o viés de uma língua não materna, momento em que retomamos aqui as quatro Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso de formação em nível superior com habilitação

para docência, na área de ensino de português como língua não materna são elas: Universidade de Brasília (UNB), Universidade de Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA).

Iniciamos com o PPC (2023) da UNB, de antemão reiteramos que o intuito dessa análise visa observar as aproximações entre os documentos, considerando o PPC como instrumento orientador a formação superior direcionada aos cursos de PLA, e as DCNEP como dispositivo coordenador do ensino de língua portuguesa na rede básica de ensino.

De acordo com dados presentes na plataforma *online* da UNB, mais especificamente, a plataforma do Instituto de Letras dessa instituição, sucintamente é possível identificar neste documento que a formação deste profissional, tem como finalidade a preparação para o ensino, pois traz o termo “preparação profissional atualizada” o que nos leva a subentender que esse curso se dinamiza segundo as necessidades de ensino.

De face para essa informação, as DCNEP (2020) citam que, para que haja de fato um ensino plurilíngue, é necessário que se estabeleça uma formação frente às demandas atuais, sendo, portanto, necessário focar nesse aspecto, logo uma formação articulada às reais necessidades de sala de aula, como por exemplo, o ensino para um contingente de alunos diversos, em suas culturas, hábitos, língua e etnia.

No tópico 3. Recomendações ao Ministério da Educação item 3.2.2. demonstra que é necessário fomentar uma política de educação plurilíngue que percorra desde a formação inicial (graduação) e persista na continuada (especializações) para os professores, as quais poderão ser realizadas nas Instituições de Educação Superior - IES.

A articulação entre as dimensões formativa e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, implica no desenvolvimento de uma ação coordenada e ao mesmo tempo integradora no que se remete ao exercício efetivo da formação, ao considerarmos ambos os documentos, DCNEP (2020) e o PPCs (2023) se identifica a intencionalidade de uma valorização das diferenças entre a comunidade de falantes e não falantes, que compartilham ou não compartilham o uso de uma língua durante a formação e posterior na prática em sala de aula.

Ainda no que se refere aos múltiplos aspectos que orbitam em torno do conceito de linguagem e por conseguinte o ensino–aprendizado destas, destaca se um trecho contido no PPC da UNICAMP (2019) sobre a formação do profissional que irá atuar no ensino do português na perspectiva de língua de aquisição. Segundo esse documento, é

significativo que este profissional tenha acesso em seu processo formativo aos elementos intrínsecos que permeiam o ensino-aprendizagem sendo

(psíquico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico) a familiaridade com as perspectivas teóricas correntes nas investigações linguísticas e literárias, uma visão profissional atualizada e a percepção de diferentes contextos multiculturais e étnicos. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências políticas de sua atuação no mundo do trabalho. (BRASIL/PPC UNICAMP, 2019, p. 06-05).

Os pontos evidenciados no presente documento dialogam com a preocupação referenciada no artigo 3. Recomendações ao Ministério da Educação, DCNEP (2020) item

3.3) Recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz. (BRASIL/ DCNEP, 2020, p. 20).

Observa-se a partir do trecho citado que existe um alinhamento entre ambos documentos, pois quando mencionamos a formação desses profissionais, se está inferindo na complexidade exigida, por diversas questões, sobretudo no que consiste o ensino de uma língua, como já evidenciava Fontana; Camargo, e Nunes (2022) ao pontuar o ensino e PLAc, neste contexto é de grande relevância entender o aprendente, pois questões emocionais, psicológicas, sociais, políticas dentre outras, como destacado no PPC (2019) da Unicamp, e portanto de fato é necessário uma “modernização” em relação aos cursos de licenciatura para que tenhamos um ensino humanizado.

O compromisso com a formação desses profissionais, também é um anseio aparente no PPC da UNILA (2020), ao pensar no ensino de língua portuguesa enquanto língua de aquisição, no que tange a formação, este documento reconhece a importância da integração social do aluno, pois para além da formação, a universidade tem o comprometimento com a responsabilidade social, que consiste na finalidade da formação.

No PPC (2020) a formação desses futuros profissionais é demandada por uma integração com foco no plurilinguismo, mas ao mesmo tempo sem a intencionalidade de imposição de uma língua, mas sim da manutenção de ambas tanto as de aquisição quanto a materna, intimamente alinhada aos preceitos apresentados na DCNEP (2020) que defende uma proposta de ensino plurilíngue na educação básica.

Para finalizar destacamos o PPC da UFBA (2005) segundo este documento ainda no ano de 2004, a UFBA tencionou a criação de um conjunto de ações afirmativas, que

tenham como enfoque dar visibilidade aos alunos, afrodescendentes/ indígenas/ remanescentes e quilombolas. Nesse sentido a formação em Letras Vernáculas tem o intuito de formar profissionais que atuarão no ensino de português na educação básica. Já nas DCNEP (2020) além dos grupos já citados, este documento acrescenta outros dois, sendo a comunidade surda e de imigrante, que atualmente integra o perfil de alunos em sala de aula, e, portanto, requer um ensino plurilíngue.

Em resumo, pode-se afirmar que atualmente temos um conjunto de normativas legais que estão articuladas e que dialogam entre si, em busca de construir uma educação de qualidade que possa atender crianças, adolescentes ou adultos de qualquer condição, social, étnica ou linguística, pois tem como foco principal a formação de profissionais com condições necessárias para atuar no processo de ensino-aprendizagem de PLA com responsabilidade e ética.

Alicerçados na presente investigação, adentraremos em seguida a uma breve análise em torno das diversas configurações das nomenclaturas que orbitam em torno do conceito de língua portuguesa enquanto não materna. Ao explorarmos estas nomenclaturas é possível identificar as particularidades presentes em cada uma, e ao mesmo tempo verificar a complexidade presente em cada conceito, os quais, ora se aproximam, ora se esquivam, fator que demanda um esforço significativo ao tentar compreendê-los, sobretudo no que tange a forma de uso adequado de cada um associado ao contexto de uso.

3 EXPLORANDO AS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DE PORTUGUÊS ENQUANTO PLA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos, os quais se remetem a contribuições conceituais referentes ao estado da arte ou do conhecimento que norteia essa pesquisa nominada como “Uma análise descritiva sobre as perspectivas e desafios da formação de profissionais para o ensino de português como língua adicional”¹¹.

Conforme já sinalizado, este estudo pretende apresentar um recorte analítico em torno do processo de formação de profissionais que atuarão no ensino do português como língua não materna entendido por nós como PLA, além de evidenciar os demais conceitos que permeiam essa área, além de apresentar, ainda que brevemente, uma análise atrelada as informações já pontuadas nos documentos normativos que estão direcionados a formação de profissionais com habilitação do ensino de Português enquanto língua não materna - PLNM no Brasil, bem como um possível perfil dos mesmos.

Antes de adentrarmos, destaco ao leitor que o PLNM por vezes poderá adotar diferentes nomenclaturas as quais versam perspectivas conceituais a depender do contexto no qual o indivíduo está inserido, um adendo, adotaremos termos indivíduo sempre que nos referimos aquele que já possui uma língua materna que não seja o português, pois, já o termo “falante de outra língua”, ao nosso ver exclui a pessoa surda.

Também sofre a influência da finalidade para qual se apresenta o interesse na aprendizagem do português, essa e outras questões, serão aprofundadas a diante.

Retomando, sob esse viés entende-se que PLA é uma língua que irá se somar a uma possível língua materna, ou seja, aquela à qual já é predominante por este indivíduo, no entanto ocorre que, há no Brasil diversas comunidades de “falantes e não falantes” que não possui o português como língua materna, cito aqui a exemplos dos refugiados, imigrantes e surdos que tiveram o primeiro contato com a sinalização, bem como povos originários que dispõem da sua língua própria, dentre outras situações, e portanto frisamos mais uma vez que o ensino da língua portuguesa irá depender da intencionalidade sendo este elemento que irá confirmar ou não o emprego de uma nomenclatura.

Mediante o presente cenário adentraremos a seguir de modo a explorar o termo língua portuguesa a partir dos seus contextos de uso, tendo em vista que a definição do

¹¹ Em nota destaca-se que, embora as diversas configurações em que se apresentam o português enquanto língua não materna. Denota-se a por parte da autora sua filiação ao Português como Língua Adicional – PLA.

conceito se altera de modo muito particular. A exemplo disso é necessário externar aqui algumas das definições que são associadas ao português língua não materna, as quais podem ser evidenciadas a partir das seguintes siglas: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Português como Língua de Herança (PLH).

Conforme é possível evidenciar os termos são diversos, e estão associados ao contexto de uso como já mencionado, o qual pode manter a definição ou alterá-lo, se consideramos as inúmeras nomenclaturas adotadas para explicar a aquisição de uma língua a partir de uma intencionalidade fim. Para melhor compreender este cenário buscou-se tecer um estudo com pauta na contextualização de nomenclaturas diversas atreladas ao termo português no Brasil, tendo em vista que a depender do público e necessidade, modifica-se o termo e a abordagem de ensino. Além disso busca-se evidenciar aspectos normativos que respaldam os cursos de Português como Segunda Língua (PSL) e/ou Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil.

Importante destacar que este estudo, não tem o intuito de esgotar as discussões a respeito do tema, mas de contribuir para o enriquecimento da temática aqui explicitada sob a ótica acadêmica, no que se refere aos campos da pesquisa e produção de conhecimentos.

Sendo assim, reforço como este tópico se organiza, a partir das considerações de autores que têm seus repertórios de estudos e diálogos em torno da temática aqui abordada, considerando a relevância dessas contribuições, enquanto fator imprescindível para sustentação científica e construção do repertório conceitual desse estudo. E por esse motivo designa-se a elaboração do capítulo em questão que apresenta inferências significativas no que tange a temática enfatizada, a qual consiste na formação do profissional de ensino do Português para falantes de outra (as) língua (as) no contexto brasileiro.

Para construir esse entendimento utilizamos as contribuições de Leffa (2001), Jordão (2006; 2014), Rojo (2010), Leffa e Irala (2014), Amato (2014), Lopes (2018), Schlatter; Bulla e Costa (2020), Bulla e Kuhn (2020), além de outros documentos normativos como o Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

Jordão (2006) destaca a relevância de reconhecer as bases teóricas que estão sustentando um determinado conceito. Como esta pesquisa se remete a concepções de

ensino-aprendizagem da língua portuguesa, resgata-se o entendimento que, o aporte teórico em torno desta temática emerge dos estudos científicos, que traz duas vertentes atreladas ao campo dos estudos linguísticos, sendo as teorias estruturalista e pós-estruturalista. Para esta autora a teoria estruturalista se apresenta como um sistema organizado e estruturado em que estabelecem relações entre si, no que tange ao ensino de língua, essa abordagem percebe a comunicação enquanto um instrumento de interação entre o sujeito e o mundo. Já a teoria pós-estruturalista, de acordo com Jordão (2006), emerge em contraponto a visão precedente, por meio de um movimento de superação da perceptiva anterior, o pós-estruturalismo considera as práticas de uso da linguagem como um instrumento passível de adaptações, pois, compreende que o saber se dá a partir da experiência, das interações e sentidos, logo a linguagem consiste em um instrumento representativo que se constrói mediante as trocas culturais, as quais proporcionam aos sujeitos processos dinâmicos, experiências, entendendo que a língua e a cultura são instrumentos indissociáveis.

Visto isso, entende-se a língua enquanto instrumento de transformação que possibilita ao ser humano a habilidade de se desenvolver, mediante a interação.

Para Leffa (2001), a interação entre seres humanos é uma característica exclusiva da condição humana, pois, a capacidade da articulação linguística interativa alavanca a acessão do conhecimento, permitindo assim a inserção social, política e econômica do ser humano, logo podendo-se observar o seu desenvolvimento como um todo, sobretudo no contexto atual do mundo globalizado.

Leffa (2001) destaca que é necessário enfatizar um ensino que possibilite ao sujeito o despertar de uma visão crítica, emancipadora, do contrário se tornará uma mera massa de manobra, sem um campo de visão que lhe permita identificar seu papel em sociedade, isso significa dizer que é importante que o aprendiz tenha conhecimento acerca de como se opera o espaço no qual está inserido, sobre este aspectos, exemplifica-se, a estrutura de acesso a saúde pública, a inserção nos espaços de escolarização, meios de regularização documental, dentre outras questões que o possibilitará ter acessos às políticas públicas que permitam a promoção e permanência em um determinado local, neste caso em outro país no qual está se inserindo.

No entanto, é de grande valia manter seus saberes, valores sociais e culturais, principalmente sua língua, ou seja, os conhecimentos que irão ser adquiridos por este indivíduo, seja uma segunda língua, hábitos sociais ou culturais devem se somar aos saberes que já se tem, esse fator lhe permitirá ter uma visão do todo podendo associar,

ou questionar. Nesta perspectiva, uma língua se apresenta a outra em pé de igualdade, evitando uma hierarquia entre estas.

Esse entendimento vai ao encontro com as inferências de Rojo (2010). Esta autora discorre sobre a importância do ensino-aprendizagem sob o viés do multiletramento, uma abordagem que articula diversos instrumentos que conduzirão o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva crítica e reflexiva, a qual tem como objetivo produzir sentidos e questionamentos ao aprendiz, essa abordagem visa construir conhecimentos claros e significativos, rompendo com a aprendizagem instrumental que se resume a comandos descontextualizados da realidade, que não possibilita ao aprendiz estabelecer uma relação entre o conteúdo e sua prática cotidiana.

Sobre essa questão, Leffa (2001) discorre sobre a necessidade de se preparar o professor, neste caso aquele que irá conduzir a aprendizagem da língua portuguesa enquanto uma língua a somar a outra, para que se torne um ator importante em sala de aula, possibilitando ao aluno uma visão voltada a ação reflexiva, sobretudo no que tange o ensino da língua. Este autor destaca o caráter de distinção entre treinar e ensinar que também se associa ao entendimento de superar o ensino instrumental e mecânico indissociável da realidade.

Com relação às definições conceituais relacionadas às nomenclaturas, Jordão (2014), em uma análise acerca das nomenclaturas utilizadas para a língua inglesa no Brasil, destaca que, estas abordagens se constituíram historicamente em decorrência das demandas, as quais estão atreladas as relações de contato e de troca, que se fazem pertinentes em situação de uso da comunicação enquanto instrumento de sociabilização, isso significa que conforme o contato entre o sujeito e a língua se tem a necessidade de adequar a configuração específica, ou melhor a nomenclatura em referência frente ao termo a ser aplicado. Para tal distinção Jordão (2014) utiliza a função de aquisição e função de interação, em virtude das inter-relações da língua.

No artigo escrito por Leffa e Irala (2014) os autores abordam questões relevantes ao ensino de língua estrangeira na contemporaneidade, explorando aspectos conceituais e metodológicos. Para Leffa e Irala (2014), o ensino de línguas na atualidade é um desafio, tendo em vistas constantes mudanças associadas a fatores como; diversidade cultural e linguística, globalização e tecnologia. Estes elementos demandam do profissional que irá ministrar o ensino da língua uma abordagem atualizada e reflexiva, pois cada situação ou contexto requer uma “técnica” de ensino direcionada segundo a demanda apresentada pelo aprendiz.

Importante destacar que os autores enfatizam os conceitos de interculturalidade, plurilinguismo e competência comunicativa, visão que se estende para além da habilidade, um conceito também muito difundido entre os pesquisadores, sobre isso cabe inferir as contribuições de ambos, competência comunicativa e habilidade.

Para Leffa e Irala (2014), o ensino de língua atualmente não se remete apenas a competência linguística, que seria talvez a principal habilidade no que tange o processo de aquisição de uma língua. Mas, para estes autores a competência comunicativa se amplia, soma-se a habilidade que está atrelada a relação “sujeito/língua” (ibid. p. 24).

Com base nisso compreende-se o uso da língua interação, e para isso os autores pontuam metodologias e estratégias que podem auxiliar o ensino, neste caso mencionam o uso de atividades, de instrumentos digitais, de tecnologias que proporcionem ações comunicativas cuja finalidade é desenvolver habilidades comunicativas no transcorrer do processo de aprendizagem de uma língua. Desse modo entende-se que a competência comunicativa está associada a interação, já a habilidade seria a interação, mas também a socialização em que o indivíduo se insere em um contexto de experiênciação.

Leffa e Irala (2014) destacam a pertinência da formação continuada para professores com o intuito de avançar frente aos desafios que o ato de ensinar proporciona aos educadores na contemporaneidade.

Já Lopez (2018) reitera a ação da aquisição do idioma local a refugiados forçados, demarcando a interação como forma de integração e ao mesmo tempo de inclusão, fator que torna a inserção social uma oportunidade de recomeço, entretanto para que isso ocorra de fato, é necessário romper o muro da aprendizagem, o qual demanda profissionais preparados, além de programas de ensino linguístico. Sobre essa questão retomamos as contribuições de Leffa e Irala (2014) sobre o diálogo que traçam em prol da formação continuada de profissionais que estão inseridos neste cenário de ensino e aprendizagem de língua. Ainda com vistas a esse panorama de ensino destacamos as reflexões de Bulla e Kuhn (2020) que enfatizam os desafios dessa formação acerca do professor que se dispõe ao ensino de Português como língua não materna.

No que tange a análise realizada em torno dos documentos normativos de quatro instituições que ofertam o curso de licenciatura de Português no Brasil na perspectiva de ensino de PLA/PLE os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) enfatizados nesta pesquisa denotam inicialmente que a formação de professores para o ensino de português como língua não materna (PLNM) se apresenta como uma formação de extrema importância por inúmeras razões, tendo em vista que esta desempenha um papel

fundamental na promoção do ensino, sobretudo para os estudantes estrangeiros.

Salienta-se nas entrelinhas dos PPCs analisados alguns motivos que justificam a importância dessa formação.

Primeiro seria no atendimento às necessidades dos alunos, pois, ao proporcionar uma formação adequada a estes profissionais, permite-se que compreendam as necessidades específicas dos alunos que estão aprendendo o português como língua adicional ou estrangeira¹², já que durante o processo formativo o profissional pode refletir sobre questões pertinentes que estão intrínsecas ao seus alunos, como por exemplo, considerar as origens linguísticas, os objetivos da aprendizagem, a idade e o nível de proficiência. Todos estes elementos permitirão a este futuro profissional traçar e adaptar as estratégias de ensino, assim como de materiais com a finalidade de melhor atender às necessidades individuais dos alunos.

Outro ponto a ser salientado se remete a promoção da qualidade do ensino: já que estes profissionais tendem a construir habilidades e o conhecimento necessários para criar ambientes de ensino prático. A partir de estratégias metodologias pedagógicas atualizadas e flexíveis a necessidades.

Visto isso, encerra-se este tópico que, teve o intuito de apresentar os principais autores e conceitos que permeiam a esfera do ensino de PLA, além de pontuar ainda que sucintamente objetivos e características presentes no PPCs analisados.

O próximo tópico tem como intencionalidade explanar sobre as abordagens de ensino que versam as diferentes nomenclaturas (siglas) presentes no contexto de PLNM, ressalta-se que a releitura se dará a partir dos conceitos já construídos pelos autores aqui explicitados.

3.1.1 Definições e Nomenclaturas que permeiam o campo de PLNM

Para construção desse capítulo, o qual se objetiva a identificação das nomenclaturas diversas que orbitam o conceito de língua portuguesa atualmente, cujo desafio consiste em delimitar suas características, uma tarefa árdua tendo em vista que, um conceito por vezes acaba por atravessar outro, e, portanto, a necessidade de investigar produções acadêmicas já presentes que estão atreladas ao campo do saber

¹² Destaca-se que a partir das análises realizadas nos quatro documento (Projeto/Proposta Pedagógica Curricular – PPCs foi evidenciado que o entendimento de Português Língua não materna e associada tanto a PLA quanto PPE.

que, aqui se remetem as definições conceituais de língua portuguesa.

Em decorrência do processo de globalização¹³ que se iniciada em meados do século XV, o mundo passa a se “unificar” sobretudo nas áreas sociais e econômicas. Mas para que isso se torne possível um campo específico teve grande influência para a consolidação destas ações, que se denomina por comunicação/interação, portanto, o conceito de globalização que aqui se infere a comunicação como mecanismo de integração a qual se possibilita via a interação, uma prática unicamente humana (LEFFA, 2001), pois sem esta via seria impossível promover essa “integração”.

Com base nesse entendimento, abordaremos o papel da língua não enquanto sistema, mas sim como instrumento de comunicação social (Jordão, 2006), mais especificamente da língua Portuguesa no âmbito de PLNM, isso porque, antes de adentrar o PLA, se faz necessário ter o entendimento de que o indivíduo possivelmente se encontra na esfera do PLNM, terminologia que permeia objetos de estudo desta pesquisa (formação em PLA ou PLE, a depender a instituição/ diversidade de nomenclaturas/ possível perfil dos egressos desses cursos).

Antes de adentrar nessa seara, se torna relevante destacar que o Português enquanto língua de comunicação pode apresentar diferentes configurações a depender do contexto no qual está sendo utilizado, bem como para a finalidade a qual se objetiva usá-lo (JORDÃO, 2014), questão que infere na forma de uso, ou seja, a intencionalidade aplicada ao uso e ao ensino da língua, neste caso do Português, traz um fim específico e, a partir desta compreensão discorre este capítulo.

Para isso, será ponderado primeiro a partir de conceitos e contribuições de autores como Jordão (2013), Bulla e Kuhn (2020), que irão tratar acerca das definições de uso da língua, assim como as nomenclaturas atribuídas ao Português.

Com base nas contribuições de Bulla e Kuhn (2020) a língua portuguesa, língua oficial do Brasil, pode adotar diferentes configurações a depender das formas de uso, no que condiz em exemplificar o português para fins específicos, de comunicação, de ensino, de aprendizagem etc.

Desse modo a comunicação pode ser direcionado como forma de interação entre pessoas, para fins de localização, para dar ou pedir informações, para locomoção, trabalho, estudo. No entanto como definir a nomenclatura “correta” para cada situação? Para isso iremos apresentar no próximo tópico as definições das esferas que dispõem

¹³ O termo globalização neste contexto infere-se ao crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, em concomitância com a emergente propagação das ferramentas digitais.

maior evidência no campo de estudo e pesquisa em torno do PLNM.

Importante frisar que este estudo tem como foco o ensino de PLA e/ou PLE, ambos os termos visam o ensino de Português como língua não materna, questão que se torna visível nos PPCs, o fator chave entre ambos está na finalidade para qual cada um se destina.

A priori é possível dizer que o português como língua adicional – PLA refere-se ao ensino e aprendizagem do português como uma língua de aquisição interacional, destinada a pessoas que já têm uma língua materna. Nesse caso, o português não substitui a língua materna, mas é adquirido com a finalidade de se comunicar em situações específicas, como viagens, negócios, estudos, ou para fins de enriquecimento pessoal. O português como língua adicional é frequentemente ensinado em escolas de idiomas, cursos de idiomas ou programas de educação.

No caso do português como língua estrangeira - PLE Bulla e Kulm (2020), argumentam que neste caso o português se direciona para práticas de estudo, logo ensino e aprendizagem, o modelo PLE está voltado para pessoas que não têm uma ligação direta com o país ou com a cultura na qual português é a língua materna. Geralmente, os alunos de português como língua estrangeira são estrangeiros que estão aprendendo a língua para se comunicar em um contexto fora do país onde o português é falado. Essa aprendizagem pode ser motivada por razões acadêmicas, profissionais, de turismo, entre outras. Muitas vezes, o ensino de português como língua estrangeira envolve aulas especializadas e materiais de aprendizagem adaptados para atender às necessidades desses alunos.

Em resumo, a diferença entre "português como língua adicional" e "português como língua estrangeira" está relacionada à finalidade de uso. Enquanto o PLA se refere ao ensino de português para pessoas que já têm uma língua materna diferente, independente da nacionalidade, o PLE direciona geralmente ao ensino de português para estrangeiros que, não têm uma conexão prévia com a língua ou cultura portuguesa. Ambos os casos envolvem aprendizagem do português, mas com finalidades e os objetivos distintos.

Bulla e Kuhn (2020) relatam que essas terminologias, em torno do português e demais línguas emergiram ao final da década de 1980 no Brasil, momento no qual se inicia nas universidades a ministração de cursos que trazem o termo “línguas estrangeiras modernas” os quais teriam como intento a socialização destas. No quadro abaixo é possível visualizar as principais siglas que serão apresentas na sequência.

Quadro1: Definições do Português (ensino-aprendizagem) a partir de contextos de uso.

SIGLA	DEFINIÇÃO	REFERÊNCIA
PLE	“Uma língua estrangeira é definida como um idioma não falado pela população de um determinado local”.	Fontana, Camargo e Nunes (2022).
PFOL	“Português para Falantes de Outras Línguas”.	Bulla e Kulm (2020, p. 5).
PLNM	“PLNM assim como o PLE têm como principal característica os movimentos migratórios presentes na globalização atual, caracterizada pela diminuição das distâncias espaciais e temporais e pelas porosidades das fronteiras nacionais”	Fontana, Camargo e Nunes (2022, apud Kumaravadivelu, 2006, p.4).
PLM	“A definição de língua materna deve considerar diversos fatores, como: a língua da mãe, a língua do pai, da comunidade em que se vive, a primeira língua a ser adquirida, a língua falada no cotidiano, a língua falada predominantemente na sociedade, a melhor dominada pelo indivíduo, e por fim, a língua em que ele se sente mais à vontade. São esses os aspectos fundamentais para se identificar a língua materna”	Fontana, Camargo e Nunes (2022, p.4).
PLA	“à utilização do termo adicional, diz respeito ao acréscimo de um conhecimento a outro, sendo este a língua nativa do falante, e é muito utilizado por diversos pesquisadores em universidades brasileiras quando escrevem e trabalham com a área.”	Fontana, Camargo e Nunes (2022, p.5).
PLAC	“PLAc ...é recente nos ensinos de português, pois, o seu foco é o ensino da língua para os refugiados, migrantes forçados ou transmigrantes. Segundo Pereira (2017) a expressão “língua de acolhimento” surgiu em Portugal após o aumento dos movimentos migratórios no país, principalmente nos anos 2000.”	Fontana, Camargo e Nunes (2022, p. 7).
PLH	“O PLH é a língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário”	Fontana, Camargo e Nunes (2022, p. 6).
PL2	O ensino de PL2 (alguns autores também utilizam P2L e outras variações) é descrito por Almeida Filho (2007; 2017) como “a língua da sociedade circundante e a língua através da qual a Diferentes	Fontana, Camargo e Nunes (2022, p.5-6).

	nomenclaturas de português como língua [...] O termo L2 é também uma referência a outras línguas ou línguas estrangeiras”.	
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Após a visualização, do quadro, abordaremos cada uma delas, com o intuito de facilitar a compreensão das diversas nomenclaturas, abordaremos ainda que brevemente, as principais definições dos termos: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Português como Língua de Herança (PLH), a partir das contribuições de Bulla e Kuhn (2020) e Fontana, Camargo e Nunes (2022).

3.1.2 Português como Língua Materna - PLM

De acordo com Fontana; Camargo e Nunes (2022) em sua pesquisa pode-se evidenciar que, para empregar o termo PLM, é necessário inserir dois fatores categóricos no que tange o status de língua para um indivíduo, sendo a questão psicolinguística e a sociolinguística. Para as autoras, psicolinguística está associada a interação entre os pares, e a sociolinguística grosso modo seria a relação língua sociedade (acordos, normas).

Para estas autoras a aquisição da primeira língua, ou língua materna, está associada ao incremento da informação do saber de mundo. O PLM traz consigo habilidades comunicativas, assim como valores individuais e culturais. Outro ponto evidenciado pelas autoras que está atrelado ao termo "língua materna" consiste no fato de que a PLM ou LM não está condicionado à língua falada pela família ou à primeira língua aprendida a qual pode ser a PLA e PLE.

Já para Almeida Filho (2005) Português como Língua Materna é entendida como (L1). Para este autor a L1 se refere a (primeira língua), essa portanto consiste na língua que uma pessoa adquire naturalmente desde o nascimento, ou nos seus primeiros anos de vida, no seu ambiente familiar ou cultural. Essa língua se define como aquela utilizada para se comunicar com sua família, amigos e na maioria das situações cotidianas.

Com base no exposto é possível visualizar uma distinção entre os autores citados, um defende a LM como sendo a primeira língua aprendida e utilizada em seu cotidiano

familiar, em contrapartida o outro autor defende que a LM não necessariamente pode ser aquela utilizada em contexto familiar. Desse modo arrisco aqui exemplificar nosso entendimento associando a LM enquanto PLM.

Exemplo: Mãe ouvinte PLM, filho surdo, LM a sinalizada.

No entanto, ambos os autores se aproximam ao destacar que geralmente a LM é aquela língua falada em casa com os pais e familiares, logo aquela que é predominante.

3.1.3 Português como Língua não Materna - PLNM

Segundo Fontana; Camargo e Nunes (2022) no que condiz PLNM, persiste dentro dessa esfera outras subdivisões que merecem atenção, segundo estas autoras o PLAc, PLH e PLE, estão associadas aos movimentos de migração, e desse modo estão entrelaçadas o termo PLNM.

Almeida Filho (2005) também destaca que o Português como língua não materna pode se definir como (L2), esse autor denota que, o português como língua não materna, frequentemente se referi a L2 (segunda língua) como aquela que uma pessoa aprende como segunda opção de língua, geralmente após já ter adquirido uma língua materna. Essa aquisição ocorre por meio de estudo, experiência ou exposição a um novo ambiente linguístico.

Almeida Filho (2001) salienta que, as pessoas que aprendem o português como L2 por vezes não a têm como sua língua principal e, portanto, enfrentam desafios adicionais na aquisição, como a aquisição de sotaque ou o domínio de regras gramaticais mais complexas. O português como L2 é comumente aprendido por estrangeiros que desejam se comunicar em países onde o português é a língua oficial

Exemplo: Individuo que tem PLM, e passa a aprender uma L2 por aquisição.

3.1.4 Português como Língua Estrangeira - PLE

Para Fontana; Camargo e Nunes (2022) o PLE se configura em uma língua alheia, a qual não é predominante como idioma local, tão pouco falada pelos habitantes de uma determinada localidade, sob essa perspectiva a PLE seria subentendida como uma

segunda língua que é apreendida como instrumento de acesso a novas possibilidades de aprendizagem, destacando que neste caso já existe por parte deste indivíduo uma LM (aqui entendemos como sendo a PLM)

Porém, a grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade. Detecta-se o ensino de PLE em universidades brasileiras para o ensino da língua aos intercambistas, nas universidades estrangeiras para os alunos com interesse de aprender a língua, ou para o ensino de português para fins específicos, como para negócios e questões profissionais. (FONTANA; CAMARGO E NUNES, 2022, p. 5).

Portanto, a PLE está direcionada para um fim, como citado acima, estudo ou trabalho.

Exemplo: Alunos PLE na grande maioria, estão atrelados ou associadas a questões de estudo ou trabalho.

3.1.5 Português como Língua Adicional - PLA

O Português enquanto PLA está associado ao acréscimo, algo que vem somar neste caso a língua como conhecimento, essa abordagem não está associada a uma finalidade, mas sim a valorização, inserção, integração entre os indivíduos que partilham ou não de uma língua “nativa”. Sobre isso consideramos a utilização desta como um campo de pesquisa, Fontana; Camargo e Nunes (2022).

A exemplo disso citamos a Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, pois sua política formativa e de ensino, impulsiona a valorização do PLA por meio da formação de profissionais habilitados ao ensino da língua portuguesa, e para além disso oferta a uma especialização no campo de ensino-aprendizagem em de PLA. De acordo com as autoras o PLA tem como intento não apenas a obtenção de uma nova língua, mas sobretudo proporcionar o indivíduo “autoconhecimento, interdisciplinaridade e a participação em novos contextos”. Fontana; Camargo e Nunes (2022) evidenciam que o PLA a depender da instituição pode ser abordado como português para indivíduos que dispõe de outras Línguas – PFOL.

Exemplo: Estrangeiro que por motivos aleatórios se muda para o Brasil, já tem LM e passa aprender o português em contexto de uso social.

3.1.6 Português como Segunda Língua - PL2

O português como segunda língua o PL2 se remete ao ensino da língua para o estrangeiro, Fontana; Camargo e Nunes (2022) estas autoras enfatizam que a principal diferença do ensino de língua estrangeira, de língua para estrangeiros e segunda língua são as variáveis que não estão na natureza das considerações linguísticas nem na fundamentação do processo de aquisição de uma língua nova, porém, é encontrada nas considerações circunstanciais do ensino e da aprendizagem, ou seja, na especificidade elencada em cada uma das abordagens.

Exemplo: Idem ao PLNM.

3.1.7 Português como Língua de Herança - PLH

O Português como língua de Herança - PLH entendida como uma língua adquirida no âmbito familiar ou de uma comunidade de origem que tenha sido deslocada, no qual sua língua não apresente preponderância, pois no ambiente linguístico que irá integrar já há a existência de outra língua majoritária. Conforme explica Bulla e Kulm (2020)

[...] Português como Língua de Herança (PLH) reúne trabalhos que enfocam comunidades de brasileiros que migraram para países em que o português não é língua oficial (ou uma das oficiais) e que desejam que seus filhos aprendam português (ver, por exemplo, Mota 2008 e Melo-Pfeifer 2018). A denominação língua de herança (heritage language - ver, por exemplo, Valdés 2005) é usada 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 - também referida como home language ("língua caseira/de casa" - ver, por exemplo, Schalley, Eisenchlas e Gagarina 2017) ou own language ("língua própria/sua língua" - ver discussão resumida em Hall e Cook 2012). (BULLA e KULM, 2020, p. 8).

Desse modo podemos perceber que, português enquanto PLH está atrelada a questões de conhecimento que, tem possivelmente a intenção de manter práticas de comunicação, com intuito de transmitir e manter fatores sociais, culturais que integram a

identidade dos familiares, considerando o distanciamento entre o sujeito e sua origem, pois como alude Bulla e Kulm (2020) o PLH preponderantemente estão atrelados a contexto de migração.

Fontana, Camargo e Nunes (2022) define a PLH como espaço de

especialidade da língua estrangeira e se caracteriza como um contexto em que a língua utilizada pelo indivíduo e a cultura que lhe são ensinadas não são próprias do local onde ele reside. O termo “herança” (MELO-PFEIFER, 2018) se refere ao desejo de preservação ou recuperação da língua e cultura nacionais como capitais herdados de pais nativos ou quando pelo menos um deles é estrangeiro(a) residente com a família num outro país (FONTANA, CAMARGO & NUNES, 2022, p. 6).

Logo, a partir da ponderação citada, podemos supor que, a PLH é pertencente ao campo do PLE, ou seja, os dois conceitos se atravessam, e a distinção entre ambos pode estar associada o indivíduo e o contexto de uso, exemplo, um indivíduo descendente de brasileiros na China, aprendendo português está sob o conceito de PLH, por outro ângulo esse mesmo indivíduo em território brasileiro a trabalho ou estudo, cuja sua LM seja o mandarim, aprendendo o português estaria em contexto de PLE.

Exemplo: A PLH pode ser associado ao ensino de português para descendentes de brasileiros que residem em outros países.

3.1.8 Português como Língua de Acolhimento – PLAc

O termo português como língua de acolhimento – PLAc, talvez seja o mais objetivo, pois, está direcionado ao ensino de português para indivíduos específicos, como é o caso de refugiados, migrantes forçados ou transmigrantes. Fontana, Camargo e Nunes (2022) ao citar Pereira (2017) destacam que o termo “língua de acolhimento”

surgiu em Portugal após o aumento dos movimentos migratórios no país, principalmente nos anos 2000. Esses migrantes eram procedentes de países do leste europeu e dos continentes africanos e asiáticos, que estavam migrando para o país por diversos motivos, desde guerras até oportunidades de empregos. Segundo o autor, o PLAc surge como foco na aprendizagem, pois “era essencial à melhoria da qualidade de vida e à integração dos migrantes na nova sociedade em que se pretendiam inserir (FONTANA, CAMARGO & NUNES, 2022, p. 7).

Ainda de acordo com estas autoras, no Brasil essa nomenclatura se evidencia com

a inserção dos haitianos e venezuelanos, frente a esse gradativo aumento de inserção de pessoas, surge também a necessidade de buscar meios de se ensinar o português a essas pessoas.

No entanto vale ressaltar que, a distinção entre PLE e o PLAc está justamente no perfil desses indivíduos, por exemplo, enquanto no ensino de PLE se tem indivíduos alheios as cargas culturais, ideológicas que se encontram intrínsecas a língua que se pretende adquirir, isso não se estende ao perfil dos aprendentes de PLAc, pois além de já terem diversos aspectos que estão enraizados na construção de sua identidade, ainda precisam lidar com outros fatores externos e internos, como preconceito, exclusão, traumas, readaptação, elementos estes que precisam ser considerados durante o processo de ensino de PLAc.

Com essa definição finalizamos aqui ainda que de forma breve, as definições que entendemos serem imprescindíveis para a compreensão das distintas nomenclaturas que permeiam a esfera do ensino da língua português a partir dos contextos específicos de uso.

Exemplo: PLAc, geralmente está associado ao ensino do português para refugiados.

Na sequência adentraremos nas inferências de ensino e aprendizagem dessas terminologias, e como estão sendo construídas a nível de formação.

3.1.9 Processo de ensino e aprendizagem em PLA

Mediante as inferências atreladas as nomenclaturas e suas forma de usos, as quais nos permite uma reflexão, em torno dos distintos conceitos que são elencados por diversos pesquisadores da área, partiremos para identificação de como estes cursos, que visam o ensino de português sub uma abordagem de PLNM, vem sendo desenvolvido e pensados pelas IES.

A língua portuguesa vem ganhando inúmeras configuração quando associadas ao processo de ensino-aprendizagem, um desafio a ser pensado, sobretudo no contexto da formação desses profissionais que se propõe a prática de ensino. Segundo estes autores, se tem a partir da década de 1960, um período no qual o português passa a ser percebido enquanto língua e com isso se dá sua valorização, a partir daí se tem nos Estados Unidos, universidades que passam a ofertar cursos que visam o ensino – aprendizagem

da língua portuguesa.

No Brasil, no final da década de 1970 início de 1980, tem início a oferta de curso de PLA, Schlatter, Bulla, Costa (2020, p. 490). Estes cursos teriam como objetivo o ensino da língua portuguesa para estrangeiros. E assim, se iniciam na perspectiva de ensino-aprendizagem do PLA.

Moita Lopes (2019) destaca que a partir de estudos e pesquisas realizadas atualmente no campo da Linguística Aplicada¹⁴, o conceito de ensino de língua vem adotando novos sentidos, que estão para além da necessidade usual da língua, mas também de promover um diálogo com as diversas condições que o uso de uma língua está implicada, por exemplo, quando falamos sobre todas as inferências contidas no ato comunicativo, devemos considerar que não é apenas unicamente no interagir com o outro mas, ter ciência de quem é esse outro.

Dentro de um contexto de interação temos diversas intersecções, na abordagem de ensino-aprendizagem de uma língua esse aspecto faz toda diferença. Principalmente quando se trata de uma segunda língua ou uma língua adicional de que deve ser assimilada, sobretudo, quanto esta não ocorre unicamente ao bel-prazer do indivíduo, mas, sim por questões emergências citamos aqui, os refugiados de guerra, os perseguidos políticos, refugiados forçados, imigrantes que estão em busca de condições de sobrevivência devido a desastres naturais, dentre outras condições.

Sob este mesmo viés, retomamos a questão como deve se dar o ensino da língua adicional, as abordagens que devem ser levadas em consideração pelos profissionais, e, talvez algo ainda mais amplo como distinguir uma definição de língua que condiz a condição específica de cada aprendiz, Jordão (2013) entende que a língua estará sempre atrelada a uma necessidade pré-existente.

Para esta autora, antes da construção do repertório de curso é necessário focar no público da aprendizagem, de modo a entender a real necessidade do aprendiz ou a finalidade que ele busca em aprender a língua, tendo sempre em mente a necessidade de manter a língua materna, pois, há nesta significados, valores, regras e sentidos, que constituem a identidade desse indivíduo.

Ao pensarmos acerca do processo de ensino-aprendizagem em um contexto latino-americano, algumas especificidades acabam por se tornarem desafios a serem

¹⁴ Para mais, confira Moita Lopes. Da aplicação de Linguística à Linguística aplicada indisciplinar. Pereira, R. C; Roca, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 11-24.

superados, por exemplo, o caso do português e do espanhol. Sob uma visão ingênua temos no senso comum o entendimento que não existe muitas diferenças entre ambas as línguas, quando na verdade existem sim, embora o sotaque seja, o principal ponto comparativo é preciso se atentar às questões históricas que intrínsecas a esta, e tudo isso deve ser considerado durante o processo de ensino

[...] as especificidades para o ensino e a aprendizagem de português nesse contexto dizem respeito às relações que podem ser estabelecidas entre proximidades linguísticas e sócio-históricas. Isso inclui, por exemplo, refletir acerca dos usos das línguas nesse cenário em diferentes esferas de atuação, da necessidade de distinguir português e espanhol e para quais finalidades, das (im)possibilidades de intercompreensão, das demandas por determinados níveis de proficiência como marcadores de diferenças sociais, como porta de acesso ou barreira à cidadania, a bens culturais e à circulação em diferentes espaços sociais. Como sabemos, as relações de poder associadas ao uso das línguas são complexas e, ao mesmo tempo em que refletem e refratam relações mais amplas, histórico-político-culturais entre os grupos sociais implicados, possibilitam negociações no aqui e agora que demandam esforço e empatia para alcançar metas comuns, se assim for necessário ou desejado. (SCHLATTER, BULLA, COSTA, 2020, p. 495).

As ponderações acima, nos levam a acreditar que, quando não consideradas o método pode se tornar obsoleto, podendo funcionar perfeitamente para uma pessoa e ao mesmo tempo, não fazer o menor sentido para outra.

Quando se fala sobre o processo de ensino – aprendizagem de uma língua adicional temos que ter claro o que se busca nessa proposta.

O ensino de uma língua adicional, seja ela uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE), tem diversos objetivos e benefícios, que podem variar de acordo com as necessidades e interesses tanto do curso quanto dos alunos. Com base em Jordão (2014), Rojo (2013), Schlatter, Bulla, Costa (2020) e outros, pontuaremos alguns dos principais objetivos presentes no ensino de uma língua adicional:

Comunicação: o objetivo mais fundamental é adquirir a capacidade de se comunicar eficazmente em situações cotidianas ou profissionais em que a língua adicional seja necessária. Isso pode incluir a capacidade de falar, ouvir, ler e escrever no novo idioma; Leffa e Irala (2001).

Vantagem Profissional: O conhecimento de uma língua adicional pode ser uma vantagem significativa no mercado de trabalho. Podemos abrir portas para empregos e

oportunidades de carreira em empresas multinacionais, organizações internacionais e outros setores nos quais a comunicação intercultural é importante; Jordão (2013).

Enriquecimento Cultural: Aprender uma língua adicional pode fornecer uma compreensão mais profunda da cultura associada a essa língua. Isso pode levar a uma apreciação mais ampla das tradições, arte, literatura e história do país onde a língua é falada; Almeida Filho (2005).

Viagens e Turismo: Ter conhecimento de uma língua adicional pode tornar as viagens e o turismo mais seguros e enriquecedores. Os viajantes interagem com os habitantes locais, entendem melhor as atrações turísticas e podem navegar com mais facilidade em um ambiente estrangeiro; Jordão (2013).

Facilitação de Estudos Acadêmicos: Para estudantes, o domínio de uma língua adicional pode ser útil para a pesquisa acadêmica, a leitura de fontes em outros idiomas e a participação em programas de intercâmbio educacional; Bulla e Kuhn (2020).

Integração Social: Para imigrantes e expatriados, o aprendizado da língua do país de acolhimento é essencial para a integração social e cultural, o que pode facilitar a construção de relacionamentos e a participação na vida da comunidade; Fontana, Camargo e Nunes (2022).

Desenvolvimento Cognitivo: Aprender uma língua adicional pode estimular o cérebro e melhorar a capacidade cognitiva. Isso inclui o desenvolvimento da memória, da resolução de problemas e da flexibilidade mental; Fontana, Camargo e Nunes (2022).

Promoção do Pluri/Multilinguismo: A promoção do pluri/multilinguismo contribui para a diversidade linguística e cultural e pode ser vista como um ato de preservação cultural e promoção da compreensão intercultural; Amato (2014).

Com base nos conceitos apresentados, entende-se que o ensino de uma língua adicional visa ampliar as habilidades de comunicação, melhorar a empregabilidade, enriquecer a compreensão cultural e proporcionar diversas vantagens pessoais e profissionais. Os objetivos individuais podem variar amplamente, mas o aprendizado de uma língua adicional pode ser uma experiência útil em muitos aspectos da vida

O tópico seguinte visa apresentar uma reflexão em torno das teoria de currículo, que a nosso ver dialogam junto as inferências do capítulo 2, em que se analisa as perspectivas formativa de professores que atuarão no ensino de português como língua adicional no Brasil.

3.1.4 Terceiro Momento: Teoria dos currículos X PPCs

Com a intencionalidade de identificar uma linha teórica que mais se aproxime das PPCs, daremos início a uma tentativa de encontrar uma teoria de currículo que dialogue junto aos PPCs, para isso nos utilizaremos das contribuições de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo¹⁵, autores que dispõem de um amplo e vasto conhecimento no âmbito educacional.

Para compreender as dinâmicas educacionais e a estrutura curricular no contexto brasileiro, primeiro é necessário identificá-las. A concepção de currículo de ensino, estão divididas em Teorias e/ou Tendências pedagógicas, as quais formam dois grandes grupos denominadas como Liberais e Progressistas, que se remetem a um conjunto de pensamentos históricos e filosóficos que foram sendo construídos, com a finalidade de instituir um modelo de educação, logo de ensino, com o intento de estabelecer uma organização curricular em que se dispões vertentes filosóficas e culturais que nortearão os conteúdos, as abordagens de ensino, bem como a metodologia a ser adotada em sala de aula, essa organização visa formar o indivíduo que irá integrar a sociedade.

No que tange os dois grupos de Tendências curriculares pedagógicas citados acima; Liberais e Progressistas, se constituem a partir de modelos de ensino distintos, conhecidas mais comumente como: Tradicional, Renovada Progressista, Renovada não Diretiva (Escola Nova), Tecnicista, Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos (Histórico – Crítica).

Ao observarmos o quadro abaixo é possível identificar de forma clara e objetiva o que buscamos externar.

Figura 1 – Tendências Pedagógicas.

¹⁵ LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Pedagogia e Didática. 2018. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.



Fonte: Google imagens

Na imagem acima é possível identificar as subdivisões mencionadas¹⁶.

Saviani (1999) grande educador brasileiro, reconhecido por seu comprometimento com a educação sob uma abordagem crítica reflexiva a qual têm como princípio a formação cidadã, que leva em consideração o contexto real do aprendiz, suas vivências. Tendo como base a presente percepção teórica de ensino, nos apropriaremos das contribuições deste autor para a nortear nossas reflexões acerca da teoria do currículo, examinando suas concepções sobre a relação entre o processo educativo e a formação social, suas críticas às abordagens tradicionais do currículo, bem como seu papel na promoção de uma educação reflexiva, inclusiva, emancipadora e igualitária.

Na Perspectiva Histórico-Crítica de Saviani (1999) uma educação promovedora requer de seus mestres uma abordagem reflexiva capaz de visualizar para além da sala de aula, essa perspectiva adota a terminologia de histórico-crítica.

Em sua visão o currículo como um todo deve ser estabelecido a partir da realidade dos indivíduos pertencentes a sociedade, sempre associando o papel da educação no contexto das lutas de classe de modo a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Saviani (2004) menciona que o processo de “seleção do conhecimento” incorporado no currículo, devem ser pensados e organizados de modo que o aluno ao ter acesso a esse saber possa correlacionar ao seu cotidiano, e desse modo reconhecer sua

¹⁶ Ressalta-se de antemão que não será dada evidência as tendências liberais, mas sim as progressistas, tendo em vista ser a que mais se aproxima das inferências contidas nos textos das quatro IES analisadas.

realidade, para então enfrentar as problemáticas emergentes da sociedade.

Saviani (2004) percebe o processo de ensino a partir da problematização, na qual a prática educacional está situada no aluno e na sua realidade, logo os saberes a serem mediados precisam fazer sentido para o aluno que lhe permitirá compreender sua existência enquanto ser social, e seu papel sob a sociedade da qual faz parte.

Ao associarmos as definições junto aos documentos se observa duas questões, primeiro o posicionamento segundo a neutralidade, e para um bom sabedor a neutralidade não dispõe de uma existência concreta, logo mesmo afirmando-se neutro subjetivamente se entende o posicionamento preponderante, Saviani (2008).

Sobre isso destacamos aqui o presente trecho, retirado da PPC – UNILA (2010), item 6. no que remete aos Princípios Norteadores, e alguns termos em evidência que demanda nossa atenção, são eles: Qualidade acadêmica com ética e compromisso social/ Educação bilíngue: português e espanhol/ Interculturalidade/ Interdisciplinaridade/ Articulação entre teoria e prática. Com base nesses subtópicos que contemplam o item 6 do documento, se justifica por si mesmo o comprometimento pela qual a instituição se sustenta.

Saviani (1999) entende que a educação deve ser vista como um processo de mediação entre as contradições sociais. Isso significa que o currículo não pode ser neutro, mas sim como aquele que reflete as demandas da sociedade em que está inserido. Em sua perspectiva, a educação tem um papel essencial na reprodução das estruturas sociais, mas também pode ser uma força de transformação.

Articulação entre teoria e prática. Com a meta de promover a formação crítica do(a) futuro(a) docente, o conjunto da matriz curricular prevê a articulação interdisciplinar entre teoria e prática. As atividades metodológicas e didáticas articulam-se com a permanente reflexão sobre as práticas educacionais, retroalimentando o processo de produção, aplicação e difusão do conhecimento. Busca-se ampliar a autonomia dos(as) discentes, em sua qualidade de sujeito social e futuro(a) docente, por meio de um processo que se organiza segundo as seguintes etapas: instrução, organização, ação, transformação, avaliação, reflexão e compreensão. Por esse viés, a teoria induz a descoberta e a reflexão que, por sua vez, ressignificam a teoria (BRASIL/PPC/UNILA, 2020, p.14)

O trecho citado, rejeita qualquer forma tradicional, pelo contrário reafirma o compromisso de uma formação crítica e articulada, na qual dialoga entre seus pares, sociedade, instituição e público-alvo. Libâneo (2018) diria que as inferências estão em consonância com a proposta de formação crítica/reflexiva, pois este autor acredita que a

educação deve promover o pensamento crítico e a consciência social nos alunos que nesse caso serão os futuros profissionais que estão a frente dessa proposta de ensino, e importantíssimo frisar, uma formação integradora se ponderamos a rica diversidade de pessoas que transitam nesse espaço formativo.

Isso significa que a PPC (2020) da UNILA compreende claramente a necessidade de capacitar seus estudantes de modo que tenham maturidade para analisar criticamente a sociedade, compreender as desigualdades e buscar a transformação social, com vistas a uma educação de qualidade.

Sob essa mesma perspectiva destacamos a PPC – Unicamp (2019), mais especificamente seu art. IV

IV. COMPETÊNCIAS GERAIS E HABILIDADES ESPECÍFICAS: Nas diversas atividades em que poderá atuar, o graduado em Letras deverá colocar em prática competências gerais e específicas relacionadas ao ensino e ao domínio da língua portuguesa em suas manifestações oral e escrita. A uma boa capacidade de compreensão de textos em diversas modalidades *devem se somar uma reflexão crítica sobre a linguagem em seus múltiplos aspectos (psíquico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico)*, a familiaridade com as perspectivas teóricas correntes nas investigações linguísticas e literárias, uma visão profissional atualizada e a percepção de diferentes contextos multiculturais e étnicos. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências políticas de sua atuação no mundo do trabalho. Neste sentido, os conteúdos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Letras da UNICAMP buscam a favorecer uma experiência ampla, diversificada e exigente, em todos os aspectos. (BRASIL/PPC/ UNICAMP, 2019, p. 4-5, grifo nosso).

Neste pequeno trecho do documento, se observa que existe uma oposição à visão do currículo como mero instrumento de transmissão de conteúdo, muito pelo contrário destaca a necessidade de abordar um ensino que tenha a expertise de reconhecer as desigualdades sociais presentes na sociedade, em busca de contribuir para a formação crítica e emancipadora dos estudantes.

Libâneo (2018) diria que, essa abordagem de ensino pretendida neste PPC, corrobora com os objetivos Políticos e Sociais, pertinentes ao campo da pedagogia crítico-social dos conteúdos também inclui objetivos políticos e sociais, como a luta contra a opressão, a promoção da justiça social e a busca por uma sociedade mais igualitária.

Este documento, portanto, assim como o anterior dialoga com os princípios da formação crítica/reflexiva que são propostas tanto por Saviani (1999) quanto por Libâneo

(2018).

O próximo documento a ser analisado consiste no PPC da UNB (2022), a princípio este documento enfatiza a valorização do processo inclusivo, pois seu enfoque principal está sempre sendo direcionado a público-alvo, que nesse caso se remete a pessoa surda/o. Isso porque dispõem de um curso que traz como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais - Libras e como segunda Língua o português.

Diante disso é possível aproximar-se da concepção de Libânio (2018) que traz como diálogo e Interação, uma abordagem pedagógica focada na comunicação e na interação entre professores e alunos, cujo intencionalidade se dá na construção do conhecimento de modo coletivo, na qual permite aos alunos uma participação ativa e integradora, sobretudo se considerarmos o surdo tendo lugar de “fala” dentro do processo de aprendizagem.

A metodologia do curso, criado e implantado no IL/UnB, segue os procedimentos do que é exigido para uma formação inclusiva, com atendimento educacional especializado, mediante a atuação de profissionais concursados que detêm conhecimentos específicos no ensino da Língua de Sinais Brasileira, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, e na interpretação reversa de L1 → L2 e L2 → L1 (Ver Cap. III – Corpo docente e tutorial).

Ainda do ponto de vista de metodologias específicas, o curso oferece condições para a participação em atividades que deem melhores condições de vida autônoma, de comunicação alternativa no bilinguismo LSB-PSL, de participação em atividades, como conferências, cursos de curta duração, visita a feiras acadêmicas, entre outros. O enriquecimento curricular se dá, também, na dinâmica das aulas, por meio da adequação e da produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos óticos e não óticos, da tecnologia assistiva, com gravações e filmagens de trabalhos bilíngues, de exercícios por meio da plataforma Moodle, e de outros eventos que dizem respeito à vida escolar cotidiana, no espaço físico universitário (BRASIL/PPC/UnB, 2023, 15-16).

O fragmento destaca a importância de se ter repertório instrumental utilizado nessa formação, elemento que proporciona um diferencial, pois denota sua preocupação com a formação desse público específico.

Saviani (1999) esclarece que, a distinção entre um currículo crítico/reflexivo e o tradicional, está centrado nos objetivos de ensino, e nos instrumentos que serão utilizados para tal finalidade, que neste caso se configura como sendo a prática inclusiva.

A criação, implantação e fixação da licenciatura bilíngue em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB-PSL) está, essencialmente, em conformidade com o PPPI-UnB, à página 41, que

declara que: “O ensino de graduação constitui a base da formação superior para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, em que sobressaem o pensamento crítico e a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia. Esse princípio é complementado pela afirmativa de que as licenciaturas devem primar pelo desenvolvimento das competências e das habilidades relativas às diversas áreas do conhecimento, tratadas de maneira interdisciplinar e em perspectiva de educação científica em que o ensino se alie constante e consistentemente à pesquisa, em resposta às demandas da sociedade, e, principalmente, com visão prospectiva dessas demandas” (BRASIL/PPC/UNB, 2023, p.10).

Dentre as inúmeras contribuições de Saviani, situa-se a proposta de um currículo, baseada na compreensão crítica da realidade, mas também em uma formação de cidadãos, nas quais os aprendizes possam se tornar profissionais ativos e engajados, segundo este autor isso só será possível com uma formação cidadã como objetivo central da educação. Na qual os indivíduos ao compreenderem e transformarem sua realidade social, poderão atuar na promoção da consciência crítica, na participação política dentre outras áreas.

E aqui o pensamento que define a educação para este autor, dentre outros que compartilham dessa mesma abordagem no processo de formação cidadã, está atrelado a educação/ensino/formação, não é um fim em si mesma, mas um meio para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa.

Para finalizar apresenta-se aqui o último PPC, o qual se remete a UFBA (2005), cabe mencionar a impossibilidade de apresentarmos informações atualizadas desta IES, devido ao fato de não encontrarmos tais informações nas plataformas digitais, pesquisadas.

Esse documento assim como os demais supracitados, estão em consonância com a proposta de uma formação direcionada ao atendimento das demandas sociais que a depender do contexto vão emergindo.

No caso do PPC da UFBA (2005) descreve a necessidade de readequação do curso, considerando as alterações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - LDB de 1996, bem como em decorrência do significativo ingresso de estrangeiros no país naquele dado momento, tais demandas levaram a instituição readequar seu PPC, importante destacar que esse documento menciona a implementação da oferta desse curso no período noturno.

Elementos estes condizem com as informações dadas no transcrito desse estudo, dentre eles o fluxo migratório que ocorre em Portugal no ano 2000 citado por,

Fontana, Camargo e Nunes (2022, p. 7), momento no qual as autoras enfatizam o surgimento do PLAc.

Outra convergência entre este documento se dá em relação ao art. 4 da LDB (1996) no qual destaca a necessidade de o ensino ser flexível ou melhor, adequar-se as necessidades do educando, neste caso, podemos associar a implementação da oferta do ensino noturno ao aluno trabalhador.

Vale salientar que dentre todos os aspectos observados no que condiz ao Currículo aqui, na configuração do PPCs da IES, todos os quatro nos propiciaram a confirmação dessa proposta de ensino que enfatiza a importância da igualdade por meio da integração, da formação reflexiva, comprometida com a educação pública e de qualidade.

Encerramos com a leitura de Saviani (1999) e Libâneo (2018) que dispõem acerca do currículo a partir da nossa leitura.

Para Saviani (1999) entendemos que, este autor argumenta sobre a necessidade de se compreender a função social, a qual promoverá a igualdade no âmbito da educação, o que significa tratar todos os estudantes da mesma forma, mas ao mesmo tempo considerar suas desigualdades as quais se revelarão no transcorrer do processo formativo, dentre estas citamos o rendimento, a participação, as atividades, as dificuldades como um todo, sempre com o intento de garantir oportunidades iguais para todos

Já ao nosso ver, Libâneo (2018) entende que o currículo deve dispor de uma abordagem de ensino que transcende a transmissão passiva de informações, mas, sim como aquela que promove a reflexão/crítica do alunos, pois é mediante a essa construção e reconstrução que a formação passa a fazer sentido ao estudantes, considerando que é mediante esse processo que ele passará a compreender o mundo à sua realidade, e por conseguinte um belo dia se perceba questionando as estruturas sociais, e quem sabe se mobilizando pela busca de soluções, pois graças a sua formação crítica, atue enquanto agente intensificador, em busca de uma educação ampla e democrática para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre o processo de formação no âmbito do ensino PLA, despendeu um grande esforço, pois é um terreno muito dubio, atravessado por diversos conceitos, sobre os quais me arrisco associá-los a um campo transdisciplinar, que requer políticas educacionais que levem em consideração as diferentes necessidades e contextos dos estudantes, a fim de reduzir as disparidades sociais.

A formação de profissionais em Português como Língua Adicional (PLA) sob uma perspectiva crítica e reflexiva é essencial para o desenvolvimento de um ensino de línguas eficaz e culturalmente sensível. A importância dessa abordagem vai além de apenas transmitir a língua, envolvendo uma compreensão mais profunda do contexto e das necessidades dos aprendizes.

Entendemos que a formação de profissionais em PLA, orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, é crucial para atender às complexas demandas do ensino de línguas em um mundo globalizado. Essa abordagem não se limita à transmissão de regras gramaticais e vocabulário, mas busca fomentar um entendimento mais amplo das questões culturais, sociais e políticas que envolvem a aprendizagem de uma língua adicional. Esse fator não apenas enriquece a experiência do aluno, mas também o capacita a interagir de forma mais significativa em contextos interculturais.

Além disso, uma perspectiva crítica e reflexiva na formação de profissionais em PLA promove uma constante adaptação e melhoria das práticas pedagógicas. Ela incentiva os educadores a questionarem suas abordagens, a explorarem estratégias mais inclusivas e a considerarem o impacto das políticas linguísticas e sociais. Visto isso, é possível dizer que, o ensino de línguas adquire um caráter mais igualitário, combatendo estereótipos e desigualdades.

Em um mundo diversificado e interconectado, a formação de profissionais em PLA com uma visão crítica e reflexiva não é apenas uma escolha, mas uma necessidade. Ela contribui para a construção de sociedades mais inclusivas, promove a compreensão intercultural e capacita os indivíduos a navegarem de forma mais competente em um cenário global. Portanto, a importância dessa abordagem não pode ser subestimada, uma vez que influencia não apenas a forma como ensinamos, mas também como aprender e compreender o mundo ao nosso redor.

Portanto, a conclusão aqui apresentada deixa em evidência como a formação crítica e reflexiva de profissionais em PLA é fundamental para enfrentar os desafios

linguísticos, culturais e sociais de um mundo cada vez mais interconectado e diversificado.

Apesar dos desafios, há perspectivas otimistas na formação de professores para o ensino de Português como língua adicional no Brasil. Com o avanço das tecnologias educacionais e a disseminação de práticas inovadoras, novas oportunidades se apresentam para capacitar os docentes e promover a inclusão linguística.

Em síntese, a formação de professores para o ensino de Português como língua adicional no Brasil é um processo desafiador que requer empenho, investimentos e colaboração de diversos atores da sociedade. No entanto, ao enfrentar esses desafios de maneira proativa e comprometida, é possível vislumbrar um futuro promissor, com salas de aula mais inclusivas linguisticamente, no sentido de que todos os alunos possam ser atendidos segundo suas especificidades, nesse caso da língua, dispor de professores capacitados e uma educação equivalente a todos e de qualidade, que vise a valorização dos seus múltiplos alunos, independentemente de suas origens linguísticas e culturais, promovendo desse modo a integração linguística.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino**. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005.

AMATO, L. J. D. **Discurso-Cultura-Identidade e a formação de professores de língua estrangeira**. Mateus, Elaine; Oliveira, Nilceia Bueno de. (Org.). Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas. 1 ed. Campinas: Pontes, 2014.

BIZON A. C. C; DINIZ, L. R. **Uma Proposta Pós-colonial para a Produção de materiais didáticos de português como língua adicional**. Revista. Línguas e instrumentos linguísticos – N° 43 – jan-jun 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod1.pdf>

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. **ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados**. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras – Licenciatura/ Letras Vernáculas com Língua Estrangeira**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/1_ate_50.pdf

BRASIL. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua – Licenciatura** da Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414848

BRASIL. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras – Português como Segunda Língua – Licenciatura** da Universidade de Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/arquivos/graduacao/Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Licenciatura_em_Letras_UNICAMP-2019.pdf

BRASIL. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras**. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://portal.UNILA.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/nde/PPCLEPLE2018.1Apensao.pdf>

FONTANA, A.C; CAMARGO, B.S; NUNES, M.I. **Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna**. Revista de Estudos de Português Língua Internacional – Vol. 2, N. 1. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/evita/Downloads/flavioab,+63298+-+Diferentes+nomenclaturas+\(p.+2-10\).pdf](file:///C:/Users/evita/Downloads/flavioab,+63298+-+Diferentes+nomenclaturas+(p.+2-10).pdf)

JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J; IRALA, V. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIBÂNEO, J. C. **A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** Pedagogia e Didática. 2018.

LOPEZ, A. P. **A Aprendizagem de Português por Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil: Uma obrigação?** Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021.

RODRIGUES, L; CRUZ, S, O; MENDES, EDLEISE. **O português língua estrangeira (ple) / segunda língua (pl2) na ufba: institucionalização, desafios e prospecções.** Revista Estudos Linguísticos e Literários nº 68, Salvador: pp. 648-669, 2020.

ROJO, R. (org) **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANIELE, B.. **Número de imigrantes no Brasil cresce 24% em dez anos.** Radio Agência Nacional- Brasília, 2021. Disponível em: <[SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 32ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-12/numero-de-imigrantes-no-brasil-cresce-24-em-dez-anos#:~:text=Em%20dez%20anos%2C%20ocorreu%20um,da%20Justi%C3%A7a%20e%20Seguran%C3%A7a%20P%C3%ABlica.> Acesso em: 05 de jul de 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

SAVIANI D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15 ed. Campinas: Autores Associados; 2004

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SCHLATTER, M; BULLA, G. S; COSTA, E. V. **Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter.** ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020.

