



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

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS
(EEALA)**

**NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
O TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR**

BRUNA DE ARRUDA PINTO

Foz do Iguaçu
2023



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

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS (EEALA)**

**NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR**

BRUNA DE ARRUDA PINTO

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 à obtenção do título de Especialista *Latu Sensu* em Ensino e Aprendizagem em Língua Adicional – Ênfase em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira

Foz do Iguaçu
2023

BRUNA DE ARRUDA PINTO

NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR

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 à obtenção do título de Especialista *Latu Sensu* em Ensino e Aprendizagem em Língua Adicional – Ênfase em Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira
UNILA

Prof.^a Dr.^a Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
UNILA

Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva
UFSC

Foz do Iguaçu, 14 de dezembro de 2023.

Nome completo do autor(a): BRUNA DE ARRUDA PINTO

Curso: ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS –
ÊNFASE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tipo de documento

(.....) graduação
(X) especialização
(.....) mestrado
(.....) doutorado

(.....) artigo
(X) trabalho de conclusão de curso
(.....) monografia
(.....) dissertação
(.....) tese
(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
(.....)

Título do trabalho acadêmico: NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR

Nome do orientador(a): Wagner Barros Teixeira

Data da Defesa: 14/12/2023

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública Creative Commons Licença 3.0 Unported.

Foz do Iguaçu, ___ de _____ de 2023.

Assinatura do Responsável

RESUMO

Este estudo aborda, de forma resumida, minha trajetória acadêmica e a experiência profissional como docente em Letras Português/Inglês, e a narrativa revela a surpresa ao me deparar com alunos imigrantes em uma cidade de pequeno porte no Paraná. Sendo atualmente professora na rede pública, destaco a importância de compreender as nomenclaturas relacionadas ao ensino de Português para lidar com desafios linguísticos e culturais. Nesse sentido, este estudo justifica-se pela necessidade de fornecer informações sobre nomenclaturas e orientações de ensino, visando auxiliar professores que enfrentam situações desafiadoras no ensino do Português a estudantes que não a possuem como Língua Materna. Portanto, as nomenclaturas, como PLNM, PFOL, PLA, PL2, PLE, PLAc, e PLH, são exploradas, enfatizando a importância da escolha adequada no contexto educacional. A pesquisa foi realizada em Corbélia/PR, uma cidade que apesar de pequena, possui uma presença significativa de imigrantes. O questionamento central foi como um glossário sobre nomenclaturas poderia contribuir para o trabalho docente na região. Na metodologia empregou-se a abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Os resultados indicam que o glossário facilitou a compreensão das nomenclaturas, contribuindo para o aprimoramento profissional dos docentes. No entanto, desafios foram identificados, sugerindo a necessidade de orientações mais específicas e atividades de formação continuada. O estudo destaca a promissora divulgação das nomenclaturas, mas ressalta a importância de estratégias específicas e colaboração contínua para superar desafios.

Palavras-chave: nomenclaturas; português como língua adicional; ensino de línguas; glossário.

ABSTRACT

This study addresses my academic journey and professional experience being teacher in Portuguese/English Languages. The narrative reveals the surprise of encountering immigrant students in a small town in Paraná. As a current teacher in the public school system, I emphasize the importance of understanding the nomenclature related to Portuguese teaching to deal with linguistic and cultural challenges. The study is justified by the need to provide information on nomenclature and teaching guidelines, aiming to assist teachers who face challenging situations in teaching Portuguese to students who do not have it as their primary language. Nomenclatures such as PLNM, PFOL, PLA, PL2, PLE, PLAc, and PLH are explored, pointing out the importance of appropriate choices within the educational context. The study took a place in Corbélia/PR, a small town but that has a relevant presence of immigrants. The central question was how a glossary of nomenclatures could contribute to teaching work in the region. The methodology employed a qualitative approach, literature review, and action research. The results indicate that the glossary facilitated the understanding of nomenclatures, contributing to the professional development of teachers. However, challenges were identified, suggesting the need for more specific guidelines and ongoing training activities. The study highlights the promising dissemination of nomenclatures but indicates the importance of specific strategies and continuous collaboration to overcome challenges.

Keywords: nomenclatures; portuguese as an additional language; language teaching; glossary.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1 Língua Primeira

L2 Segunda Língua

LA Língua Adicional

LE Língua Estrangeira

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

LM Língua Materna

LP Língua Portuguesa

LS Língua de Sinais

PFOL Português para Falantes de Outras Línguas

PL2 Português como Segunda Língua

PLA Português como Língua Adicional

PLAc Português como Língua de Acolhimento

PLE Português como Língua Estrangeira

PLH Português como Língua de Herança

PLM Português como Língua Materna

LMN Língua não materna

MERCOSUL Mercado comum do Sul

SIPLE Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 DESENVOLVIMENTO	12
1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS.....	15
1.2 NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
1.2.1 <i>Português como Língua Materna (PLM)</i>	18
1.2.2 <i>Português como Língua não Materna (PLNM)</i>	18
1.2.3 <i>Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)</i>	20
1.2.4 <i>Português como Língua Adicional (PLA)</i>	21
1.2.5 <i>Português como Segunda Língua (PL2)</i>	22
1.2.6 <i>Português como Língua Estrangeira (PLE)</i>	25
1.2.7 <i>Português como Língua de Acolhimento (PLAc)</i>	28
1.2.8 <i>Português como Língua de Herança (PLH)</i>	31
1.3 ENSINANDO PORTUGUÊS EM CONTEXTOS PLURAIS.....	34
2 METODOLOGIA.....	39
2.1 ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO.....	41
2.2 O QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	42
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	43
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES.....	62
APÊNDICE A: PROPOSTA DE GLOSSÁRIO.....	62
APÊNDICE B: VERSÃO FINAL DO GLOSSÁRIO.....	66
APÊNDICE C: MODELO DE TCLE.....	68
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO.....	69

INTRODUÇÃO

No ano de 2021, obtive minha graduação em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pelo Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz (FAG), localizado também em Cascavel. No ano de 2022, iniciei meu programa de especialização em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu, Paraná. Durante o decorrer do curso de especialização, foram ministradas aulas e promovidas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Ao serem apresentadas algumas nomenclaturas, pude observar que as informações e debates sobre esse tema já eram conhecidos e amplamente discutidos por alguns colegas em Foz do Iguaçu, algo que, até então, não havia sido abordado em minha trajetória acadêmica.

No presente momento, trabalho como professora na rede pública estadual do Paraná, sob a Secretaria de Estado da Educação (SEED), na cidade de Corbélia. Leciono as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em minha experiência como docente leciono aulas para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o NEM (Novo Ensino Médio).

Corbélia é uma cidade de tamanho consideravelmente pequeno com poucos habitantes, fica localizada na região oeste do Paraná, fazendo parte da região metropolitana de Cascavel. O qual eu não concebia a possibilidade de, em algum dia, necessitar ensinar a língua portuguesa a um estudante que não o estivesse aprendendo como sua Língua Materna.

Contudo, ao longo de minha experiência lecionando na rede pública, deparei-me com três situações em que alunos provindos de outros países demandaram minha atenção. A primeira é uma estudante de 12 anos, criada na Inglaterra e alfabetizada em inglês, mas que cresceu utilizando o português para se comunicar com seus pais. O segundo caso refere-se a um estudante de 11 anos, nascido e criado no Paraguai, cujo pai casou-se com uma brasileira, e, assim, ele adquiriu conhecimento no idioma português por meio do convívio com sua madrasta. O terceiro e mais recente caso é referente a uma estudante de 15 anos, a qual a família se mudou do Paraguai para a cidade de Corbélia, a família e a estudante enfrentam grandes dificuldades em estabelecer uma comunicação

efetiva com a equipe pedagógica e diretiva do colégio, devido à ausência de conhecimento prévio da Língua Portuguesa.

Além desses casos, possuo duas alunas que são irmãs e de nacionalidade argentina, as quais vivem no Brasil há bastante tempo e adquiriram uma boa fluência na língua portuguesa, porém mudaram-se para o Brasil, fugindo dos problemas que possuíam no outro país, sem conhecimento nenhum do português e passaram por um complicado processo de adaptação. Atualmente, elas são grandes ajudantes com os estudantes que chegam sem conhecimento da língua.

Com isso, considerei importante a iniciativa de fornecer informações acerca das nomenclaturas empregadas e das orientações de ensino que cada uma delas sugere, especialmente pensando na adaptação necessária a qual esses estudantes necessitam, para professores que tenham interesse em compreender como orientar o ensino do Português em tais situações.

Nesse sentido, este estudo se justifica pela possibilidade de auxiliar os professores que eventualmente se depararão com situações desafiadoras, nas quais precisarão estar preparados para melhor orientar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos. Entender o significado das nomenclaturas pode auxiliar os docentes a compreender e pesquisar mais as possíveis formas e auxiliar o estudante no processo de ensino e aprendizagem.

As nomenclaturas utilizadas para referir-se ao ensino de Português estão se expandindo, e compreende-se que a escolha da terminologia certa implica em alguns fatores no contexto de ensino, principalmente na metodologia de ensino. Por exemplo, quando o foco está na preservação da língua portuguesa e cultura de origem em comunidades de imigrantes lusófonas, o termo Português como Língua de Herança destaca a herança cultural transmitida por meio da língua.

A importância de discutir as nomenclaturas surge, especialmente, para transmitir a informação sobre elas para futuros docentes que ainda não tiveram acesso a essa discussão ou, para professores, que possuem imigrantes em diferentes situações contextuais e sociais na sala de aula.

Ao compreender as nomenclaturas, os professores podem pesquisar mais sobre o ensino de Português para Falantes de outras línguas, identificar e superar as dificuldades comuns enfrentadas pelos alunos imigrantes no aprendizado do Português. Isso vai além das barreiras linguísticas, incluindo

aspectos culturais e didáticos que impactam a integração dos estudantes em um novo contexto educacional.

A ênfase nas habilidades comunicativas práticas, muitas vezes associada a essas nomenclaturas, permite que os professores desenvolvam atividades que promovam a aplicação real da língua em situações cotidianas. Além disso, o conhecimento das abordagens pedagógicas específicas vinculadas a essas nomenclaturas possibilita a escolha de métodos de ensino mais alinhados aos objetivos e estilos de aprendizado dos alunos imigrantes.

Em resumo, a familiaridade com as nomenclaturas capacita os professores a oferecer um ensino mais adaptado e inclusivo para estudantes imigrantes, promovendo um ambiente de aprendizado que atenda às suas necessidades individuais e estimule um progresso significativo na aquisição do Português para falantes de outras línguas.

Considerando a realidade regional, em 2017, um relatório elaborado pela Polícia Federal para uma imprensa de notícias sediada em Cascavel, cidade situada no oeste do Paraná, indicou que, naquele ano, Cascavel foi considerada a cidade com maior número de imigrantes haitianos em todo o estado. Segundo o relatório, o número de haitianos registrados em Cascavel era de 2.228, enquanto o de paraguaios era de 527 e argentinos de 86 (CATVE, 2017). Em 2022, Cascavel recebeu o título de "Cidade que acolhe bem os imigrantes" concedido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), instituição filiada ao Sistema das Nações Unidas (ONU).

Isto posto, é necessário ressaltar que boa parte das universidades presentes na cidade de Cascavel desenvolvem projetos de extensão destinadas ao ensino do português para os imigrantes, os quais contam com a participação de estudantes universitários que são futuros docentes. Contudo, essas informações e questionamentos nem sempre alcançam todos os educadores e professores em exercício.

Diante desse panorama, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: de que maneira uma intervenção, por meio do compartilhamento de um glossário, sobre diferentes nomenclaturas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa contribuiria para o trabalho docente em Corbélia/PR? Essa pergunta se desdobrou em perguntas específicas para melhor entender o problema proposto: 1. Quais nomenclaturas estão relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa? 2.

Como o contato com o glossário sobre essas nomenclaturas apoia o trabalho de docentes em Corbélia/PR?

Para responder aos questionamentos levantados, este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do compartilhamento desse glossário para o trabalho docente em Corbélia/PR e, como objetivos específicos, 1. realizar levantamento com base em revisão bibliográfica sobre nomenclaturas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa; 2. elaborar um glossário com base nesse levantamento; e 3. avaliar as contribuições desse glossário para o trabalho dos docentes participantes da pesquisa.

Tal discussão implicou analisar as nomenclaturas, discernir os variados contextos que elas envolvem e a elaboração de um glossário informativo com as principais nomenclaturas para os professores que desejam compreender de maneira clara e objetiva o significado de cada uma.

Essa pesquisa apresenta relevância pedagógica com base na intenção de disseminar informações sobre a diversidade de nomenclaturas que estão relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa aos docentes e, portanto, justifica-se. Além disso, também assume relevância social ao considerar contextos plurais para o ensino da Língua Portuguesa e, principalmente, as variadas relações que os usuários/estudantes têm com esse idioma, também se justificando.

Essa pesquisa foi realizada utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, em que investigadores que empregam abordagens qualitativas buscam compreender as razões por trás dos fenômenos, destacando o que é apropriado, sem recorrer à quantificação de valores ou trocas simbólicas. Eles não se sujeitam à validação por meio de evidências empíricas, uma vez que os dados analisados são de natureza não-métrica, envolvendo elementos suscitados através de interações. Além disso, esses pesquisadores adotam diversas abordagens para explorar e interpretar o fenômeno em questão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

O enfoque metodológico mencionado foi apoiado por pesquisa bibliográfica para fazer o levantamento do Estado da Arte sobre as terminologias relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, bem como suas diversas aplicações nas práticas pedagógicas. Para análise e compreensão das nomenclaturas escolhidas, foi feita pesquisa descritiva, com análise bibliográfica.

A seleção dessas metodologias se justificou pelo fato de que é por meio da revisão dos materiais previamente produzidos sobre um tema específico que se estabelecem os alicerces iniciais para qualquer pesquisa científica.

Com o propósito de identificar as teorias associadas às siglas e as diretrizes de ensino que cada uma delas sugere, incorporando teorias e conceitos, foi selecionado um conjunto de nomenclaturas, que incluem: Português como Língua Não Materna (PLNM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Português como Língua de Herança (PLH). É de extrema importância salientar que essas nomenclaturas apresentadas não abrangem todas as existentes para descrever o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, algumas outras designações, como Português Instrumental (PI), Português para Fins Específicos (PFE), entre outras, não foram contempladas na pesquisa. Isso não diminui sua relevância, mas se fez necessário delimitar o escopo da investigação.

Na sequência, com aporte da pesquisa-ação, foi elaborado glossário informativo com base no levantamento realizado sobre as nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e, como forma de intervenção, foi compartilhado esse material com um grupo de professores participantes da pesquisa. Esse grupo é formado por 3 docentes de uma escola pública localizada em Corbélia/PR.

Esses docentes responderam a um questionário sobre as contribuições do glossário para seu trabalho. O questionário (vide apêndice D) possui 7 perguntas e foi aplicado via *Google Form*.

Para organizar o texto, além deste Capítulo Introdutório, apresento um Capítulo de Desenvolvimento, em que faço breve levantamento do Estado da Arte sobre nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e sobre o ensino dessa língua em contextos plurais; um Capítulo de Metodologia, em que apresento o percurso metodológico percorrido; um Capítulo de Análise, em que reflito sobre os dados oriundos da aplicação do questionário aos participantes da pesquisa; e, ao final, um Capítulo de Considerações Finais. Por fim, trago as Referências e os Apêndices.

1 DESENVOLVIMENTO

Ao longo deste capítulo, estão delineados os fundamentos teóricos que orientam a análise subsequente. A estrutura se desdobra inicialmente na exposição dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, seguida por um breve panorama histórico do ensino de Português para falantes de outras línguas no Brasil. Em seguida, se desenvolve a análise das nomenclaturas escolhidas. Por fim, a discussão se estende para compreender o ensino do português em contextos plurais, abordando as complexidades e particularidades inerentes a essa modalidade educacional.

Nos dias presentes, o cenário educacional enfrenta consideráveis desafios, especialmente no ensino de línguas, que lida com uma variedade de fatores, como, por exemplos, o geográfico, de saúde, social, cultural, educacional, entre outros. Diante disso, levando em conta que o mundo possui grandes diversidades étnico-cultural, é necessária uma atenção para tal diversidade, uma das propostas da Linguística Aplicada é expandir essa área interdisciplinar para alcançar uma relação de novos saberes com colaboração de outras áreas, estabelecendo uma teia de ligação entre elas e com isso compreendendo diversos cenários.

A Linguística Aplicada (LA) teve origem durante a Segunda Guerra Mundial, na década de 40, impulsionada pela necessidade dos soldados de aprender os idiomas dos inimigos e aliados. Esse contexto crítico levou a experimentações inovadoras no ensino de línguas, marcando o início da LA como campo de estudo. Inicialmente, a Linguística Aplicada estava fortemente voltada para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês. No entanto, ao longo das décadas, o campo evoluiu de maneira significativa. Moita Lopes destaca a posição "indisciplinar" da LA, ressaltando que não se trata de uma nova verdade, mas sim de uma evolução (Moita Lopes, 2009).

A natureza descritiva da linguística, ao analisar as estruturas e a evolução das línguas, apresenta limitações quando se trata de teorizar sobre o ensino de línguas. Isso ocorre porque a linguística, ao se concentrar na explicação objetiva das características linguísticas, muitas vezes deixa de oferecer orientações práticas para o ensino eficaz, assim, a LA se expandiu para diversas áreas interdisciplinares ao longo do tempo, buscando superar as limitações da

linguística tradicional e incorporar abordagens mais práticas e efetivas para o ensino de línguas. O campo continua a evoluir, adaptando-se às demandas e desafios contemporâneos no cenário educacional e linguístico (Moita Lopes, 2009).

O ensino de línguas é uma área multifacetada, influenciada por uma série de fatores como a motivação do aluno, métodos pedagógicos, interação social, contexto cultural e outros elementos. Enquanto a linguística pode esclarecer a estrutura da língua, ela pode negligenciar aspectos emocionais, psicológicos e motivacionais que desempenham um papel crucial na aquisição de uma segunda língua.

O ensino de línguas, sendo uma área multifacetada, é profundamente influenciado por diversos fatores, entre os quais se destacam a motivação do aluno, métodos pedagógicos adotados, interação social, contexto cultural e uma série de outros elementos interligados. Embora a linguística desempenhe um papel vital ao esclarecer a estrutura da língua, é importante ressaltar que ela, por si só, pode negligenciar dimensões igualmente essenciais, tais como os aspectos emocionais, psicológicos e motivacionais que desempenham um papel crucial na aquisição eficaz de uma segunda língua.

A abordagem de Rajagopalan (2003), amplia nossa compreensão sobre os fatores subjetivos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de idiomas, indo além da mera análise linguística. Ao considerarmos a interseção entre os componentes linguísticos e os aspectos emocionais, psicológicos e motivacionais, podemos fortalecer o desenvolvimento holístico dos alunos. Essa abordagem integrada reconhece que o ensino de línguas vai além da simples transmissão de regras gramaticais, envolvendo a construção de confiança, a motivação intrínseca e a conexão cultural.

Portanto, ao integrar os insights fornecidas pela linguística com a perspectiva enriquecedora de Rajagopalan (2003) sobre autoestima e língua estrangeira, os educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais completo e eficaz para os alunos. Essa abordagem mais abrangente reconhece e valoriza não apenas a estrutura da língua, mas também os aspectos emocionais e psicológicos que moldam a jornada de aprendizado de uma segunda língua.

Além disso, o ensino contemporâneo de línguas destaca o

desenvolvimento de habilidades comunicativas práticas, um aspecto que nem sempre é coberto adequadamente pela abordagem tradicional. O foco na descrição pode não ser suficiente para guiar o desenvolvimento dessas habilidades no contexto do uso real da língua.

A diversidade de contextos de aprendizado, que incluem salas de aula tradicionais, imersão cultural e aprendizado online, também apresenta desafios únicos que a linguística pode não abranger completamente. Além disso, a pragmática, que lida com o uso da linguagem em situações específicas, é muitas vezes subvalorizada na linguística tradicional, prejudicando sua aplicação direta no ensino de situações comunicativas reais.

Enquanto a linguística é fundamental para entender a estrutura da língua, é necessário complementá-la com abordagens pedagógicas mais abrangentes que considerem a complexidade do ensino de línguas, levando em conta fatores emocionais, pragmáticos e contextuais para promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Um dos importantes objetos de pesquisa da LA é o estudo de práticas específicas do uso da linguagem em contextos específicos. Signorini (2004, p.101), afirma que “[...] a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas[...]”. Em outras palavras, procura entender as questões ligadas ao uso prático da língua no ambiente em que o indivíduo vive.

Com isso, existe uma compreensão interdisciplinar das orientações, crenças, identidades, ideologias e assim por diante, que permeiam o contexto real dos estudantes, e com isso, compreender também qual a melhor forma de aplicar o ensino e aprendizagem daquela língua específica falada em uma situação específica.

Kleiman (2004, p. 53) explica a diferença da pesquisa dos linguistas aplicados em relação à linguística tradicional,

[...] os linguistas aplicados justificando a multi, a inter, a transdisciplinaridade pelo fato de que aquilo que a pessoa ouve, fala, lê e escreve em diferentes situações, em diferentes contextos institucionais, com propósitos diferentes e com diferentes graus de domínio da situação estará sujeito às determinações da vida social; portanto, situação, instituição, objetivos e competências que podem condicionar o uso que os indivíduos fazem de seus repertórios linguísticos devem ser incluídos nas descrições dos fatos.

Dito isso, é crucial entender que ao ensinar uma nova língua, é essencial

analisar situações específicas para compreender os contextos que os estudantes estão inseridos e ter clareza sobre como ela será ensinada e qual abordagem e metodologia será adotada. Um exemplo é pensar a abordagem do ensino de Língua Portuguesa, assim como deveria ser em todas as Línguas preceptivas de outras nacionalidades, as quais necessitam adotar uma perspectiva intercultural, humanitária e multidisciplinar.

1.1 Breve contexto histórico do Ensino de Português para falantes de outras Línguas

Rocha (2019) elenca o desenvolvimento do ensino de Ensino de Português para falantes de outras Línguas no Brasil, no decorrer dos anos, da seguinte forma: em 1957 houve a publicação do primeiro livro didático com esse objetivo, de Mercedes Marchant titulado “*O ensino de Português para Estrangeiros*”, sendo editado e utilizado até os anos atuais, pela editora Sulina, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Entretanto, foi apenas a partir dos anos 80, com a Linguística Aplicada ganhando espaço e com os primeiros artigos do professor Almeida Filho tratando sobre Língua Portuguesa, que houve grandes mudanças no que compreende o ensino de línguas no Brasil.

A partir da década de 1990, surgiram diversas iniciativas voltadas para o ensino do Língua Portuguesa e a formação de professores. Nesse mesmo período, houve um aumento significativo no número de publicações e eventos científicos dedicados ao ensino do Português para falantes de outras línguas. Além disso, foi fundada uma associação científica exclusiva para essa área, a SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira):

A criação desta nova associação científica no espaço acadêmico brasileiro sinaliza um momento em que pesquisadores, docentes, alunos e professores de língua, reunidos em um encontro científico nacional de Linguística Aplicada (congresso organizado pela ALAB), manifestam, através de uma minuta de estatutos, a decisão coletiva de institucionalizar uma prática profissional como nova área de conhecimento científico (Zoppi-Fontana, Diniz, 2008, p. 100).

A criação da associação no âmbito do MERCOSUL representa um significativo passo político na preservação e promoção da diversidade linguística e cultural entre os países membros.

Ao contextualizar historicamente, é crucial remontar ao Tratado de Assunção, marco inicial do MERCOSUL em 1991. Este tratado estabeleceu as

bases para uma união aduaneira e política entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A partir desse momento, uma série de desenvolvimentos políticos desdobraram-se, culminando na criação da mencionada associação.

A associação, portanto, não é apenas um fato isolado, mas um indício de um compromisso mais amplo de preservar as línguas minoritárias no contexto do bloco. O reconhecimento político dessas línguas, como o Português, indica uma mudança em direção a uma maior formalização e integração nas esferas políticas e culturais, consolidando-se como parte fundamental da identidade do MERCOSUL. Assim, a criação da associação emerge como um ponto crucial nesse processo, destacando a relevância política e cultural desse avanço no âmbito da diversidade linguística no MERCOSUL.

Essa iniciativa representa um marco importante porque denota o reconhecimento, por parte da comunidade acadêmica, da importância de formalizar e estudar uma prática profissional específica no campo da Linguística Aplicada.

Ao longo dos anos, em decorrência dessas mudanças, diversas terminologias foram sendo estabelecidas e consolidadas para descrever esse tipo de ensino. A fim de aprofundar o entendimento sobre essas nomenclaturas, torna-se imprescindível examinar a origem histórica delas e compreender as particularidades de cada uma, especialmente no que diz respeito às metodologias e abordagens que podem estar associadas a esses termos.

No contexto do ensino de línguas, as metodologias e abordagens representam sistemas organizados e estruturados que orientam o processo de ensino e aprendizagem. As metodologias compreendem técnicas específicas, estratégias e procedimentos adotados pelos professores para facilitar a compreensão e aquisição da língua pelos estudantes. Por outro lado, as abordagens dizem respeito aos princípios e filosofias mais amplos, elas esboçam como a língua é concebida e ensinada, concentrando-se em elementos como comunicação, interação social, aprendizado contextualizado e relevância cultural. Segundo Almeida Filho (2021),

Metodologia era conjunto de ideias de ensinar organizado num modo de ensinar que tinha proveniência ideacional, mas que se materializava num método reconhecível por seus procedimentos estabilizados. A ideia de abordagem (demonstrada por Anthony num artigo seminal de 1963) como algo maior e mais abstrato e, portanto com maior força no conjunto da operação de ensino aprendizagem de línguas transformou

substancialmente a disciplina autônoma Ensino de Línguas e bem menos a multimilenar profissão de ensinar idiomas (Almeida Filho, 2021, p. 127).

Desse modo, é possível dizer que a metodologia inclui um conjunto de conceitos sobre métodos de ensino, não apenas no nível abstrato, mas também em forma de procedimentos padronizados e estáveis. Em outras palavras, assim como citado, a metodologia representa a teoria do processo de ensino e aprendizagem aplicada na prática da sala de aula.

Em contrapartida, a abordagem não se limita apenas à metodologia, ela proporciona uma visão teórica abrangente e aprofundada sobre como o ensino e a aprendizagem de línguas acontecem. A abordagem representa uma filosofia que fundamenta os métodos de ensino, incluindo perspectivas sobre o processo de aprendizado, os papéis dos professores e dos estudantes, e as atividades que se mostram eficazes. Almeida Filho (2021), destacou que a introdução da ideia de abordagem, demonstrada no artigo de Anthony de 1963, teve um impacto profundo na autodisciplina do Ensino de Línguas. Isso implica que essa nova perspectiva teórica mudou significativamente a forma como linguistas e educadores abordam o ensino de línguas (Almeida Filho, 2021).

1.2 Nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa

As nomenclaturas utilizadas no campo do ensino de Língua Portuguesa denotam as distintas categorias de indivíduos aprendizes da língua portuguesa em contextos em que ela não constitui a sua língua materna. Tais categorizações foram surgindo conforme a complexidade e a diversidade de situações em que o português está sendo ensinado para falantes de outras línguas, a qual pode estar sendo adquirido por necessidade, interesse, integração social ou outras razões. Estas nomenclaturas foram desenvolvidas com o intuito de fornecer uma classificação e mediação, apesar de as vezes essa grande variação causar confusões, elas permitem uma compreensão mais precisa e uma abordagem mais límpida às necessidades educacionais e sociais desses estudantes, fornecendo assim aspectos que facilitam a compreensão em si.

A descrição das nomenclaturas foi sistematicamente estruturada, iniciando-se pela abordagem das designações mais abrangentes e progressivamente transitando para aquelas associadas a contextos mais

específicos.

1.2.1 Português como Língua Materna (PLM)

Antes de adentrarmos na análise das definições das terminologias relacionadas ao campo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, faz-se apropriado abordar sobre a definição da Língua Materna. Segundo Cunha (2007), no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, são utilizados dois conceitos fundamentais: Língua Primária (L1) e Língua Secundária (L2). Com isso, é possível destacar que a Língua Primária (L1), se caracteriza pela aquisição na infância e por esse motivo é considerada também materna, geralmente, essa aquisição ocorre no âmbito familiar e está associada a um nível de proficiência linguística (Cunha, 2007).

Dessa forma, o conceito de Língua Materna, também sendo a Língua Primária, faz referência, à língua cuja principal fonte de transmissão é a unidade familiar, contudo, é importante ressaltar que a língua adquirida na infância nem sempre é a língua da mãe, crianças imigrantes, por exemplo, podem carregar duas Línguas Maternas, visto que aprendem a língua de seus pais oriundos de outros países e a língua adquirida como imigrantes se tiverem contato na primeira infância e seus primeiros anos (Cunha, 2007). Essa língua pode tanto ser aquela inicialmente adquirida na infância quanto a língua é dominante na comunicação do falante (Cunha, 2007).

1.2.2 Português como Língua não Materna (PLNM)

A terminologia Português como Língua não Materna (PLNM) é utilizada no contexto do ensino do português, especialmente para descrever situações em que os indivíduos não têm o idioma como Língua Materna (LM). Esse termo é relativamente novo e atual, ainda carecendo de uma definição precisa em seu uso. No entanto, seu propósito fundamental é englobar variadas situações do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para aqueles que não a têm como LM.

Português Língua Não Materna é um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa. O uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português (Flores, 2013, p. 35).

Flores (2013) ressalta que o conceito de PLNM é abrangente e inclusivo,

abarcando diversas maneiras pelas quais pessoas que não têm o português como LM podem adquiri-lo, aprender e dominá-lo. Isso envolve diferentes cenários, como, por exemplo, indígenas que aprendem o PL2 e estudantes estrangeiros, professores, dentre outros que o estudam como PLE, entre outras situações. Flores (2013), também destaca que a nomenclatura PLNM é amplamente utilizada em Portugal.

No entanto, devido a esta abrangência conceptual podemos estar a falar de falantes muito diferentes quando nos referimos a falantes de PLNM: ao português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, ao português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, ao português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros ou ao português falado, por exemplo, por estudantes timorenses que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização (Flores, 2013 p. 35).

Isto posto, a definição abrangente de PLNM engloba uma diversidade de falantes, incorporando, cada um com origens e motivações distintas. PLNM é suficientemente amplo para incluir uma variedade extensa de contextos e participantes, como imigrantes, descendentes de imigrantes, estrangeiros em cursos formais de língua e até mesmo estudantes de países onde o português é uma língua oficial. Essa variedade ressalta a complexidade e a riqueza envolvidas no processo de aprendizagem de línguas.

Após considerar as análises realizadas sobre o conceito de PLNM e as outras nomenclaturas, fica evidente que a diversidade de falantes e contextos em que o PLNM é adquirido requer também uma abordagem pedagógica flexível e diversificada, que englobe a peculiaridade de cada estudante. Nesse sentido, a metodologia de ensino do PLNM deve ser sensível às diversas origens, motivações e contextos culturais dos aprendizes, levando em conta como ela muda por exemplo no processo de aprendizagem entre imigrantes e estrangeiros em cursos formais de língua. Nesse cenário heterogêneo, é essencial adotar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem a experiência linguística e cultural dos estudantes.

Em suma, assim como a nomenclatura abrange todos os aprendizes, ela exige uma abordagem educacional que priorize a diversidade e a adaptabilidade, aliada a uma compreensão profunda das necessidades individuais dos aprendizes.

1.2.3 Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)

A sigla PFOL, que significa Português para Falantes de Outras Línguas, é utilizada para caracterizar o processo de ensino de aprendizagem para estudantes a qual a LM não é o português. Tal nomenclatura tem sido empregada com o intuito de reconhecer a diversidade linguística e cultural presente no contexto brasileiro.

Silva (2016), ressalta a inadequação de limitar a necessidade de aprendizado do português apenas a estrangeiros, considerando a presença significativa de grupos dentro do próprio país que demandam atenção no processo de ensino e aprendizagem da língua. O autor destaca, especificamente, as comunidades indígenas. Diante da inadequada classificação dos indígenas como "estrangeiros" em seu próprio país, Silva (2016) defende a denominação mais apropriada da língua portuguesa (L2) e da metodologia de ensino para esse público, a qual o ensino era classificado como "Português Segunda Língua" (PSL).

Silva (2016) pontua que a sigla PFOL passou a ser utilizada para reconhecer diversidade linguística presente no Brasil

A sigla PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) passou a ser utilizada nesse âmbito inclusivo dos indígenas que, não sendo estrangeiros no Brasil, aprendem o português como segunda língua. Cada vez mais as universidades brasileiras vêm dedicando espaço à formação e ao aperfeiçoamento de profissionais no ensino de PFOL, sendo não poucos os grupos de estudos, eventos e disciplinas em nível de graduação e pós-graduação atualmente oferecidos no Brasil (Silva 2016 p. 96).

Vale destacar que, conforme mencionado pelo autor, em consonância com essa mudança na terminologia, as universidades brasileiras têm demonstrado um interesse e um compromisso crescente em relação à formação e aprimoramento de profissionais no campo do ensino de PFOL. Evidenciada pela oferta de grupos de estudos, eventos e disciplinas em níveis de graduação e pós-graduação no país, essas iniciativas refletem a importância atribuída à promoção da diversidade linguística e cultural no cenário educacional do Brasil.

Conforme Barros e Furtoso (2021, p. 12), “pensar no ensino dessa língua a falantes de outras línguas demanda que a realidade próxima – cultural, do mundo do trabalho, das relações interpessoais etc. – se tornem ponto de partida, de reflexão e de chegada”, com isso, a abordagem ao ensino de PFOL requer um enraizamento na realidade próxima do aprendiz. Tal perspectiva

destaca a importância de integrar a língua com a vivência dos aprendizes, buscando uma abordagem que vá além da instrução linguística convencional.

Assim, a inclusão de elementos culturais e a atenção às necessidades práticas do dia a dia tornam-se indispensáveis para uma instrução linguística autêntica e efetiva, refletindo a complexidade e a riqueza do processo de ensino e aprendizagem do PFOL.

1.2.4 Português como Língua Adicional (PLA)

O Português como Língua Adicional (PLA) é uma designação também relativamente contemporânea no campo do ensino de línguas. O termo "adicional" destaca que o Português está sendo aprendido além da língua materna ou das línguas já adquiridas pelo aprendiz, reconhecendo a diversidade de origens linguísticas dos estudantes. Pela definição de Leffa e Irala (2014),

[...] configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de "adicional" (Leffa e Irala, 2014 p. 32).

Consequentemente, o PLA parte do pressuposto de que o indivíduo já possui pelo menos uma língua, e alguns deles até mais de uma em seu repertório linguístico. Nesse cenário, passa a ser adequado referir-se a essa língua nova que está em processo de ensino e aprendizagem como adicional. Isso ocorre porque ela não substitui as línguas que o estudante já domina, muito menos as exclui, mas sim se integra ao seu conjunto de habilidades linguísticas já existentes.

Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo "para fins específicos", muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de "língua adicional" (Leffa e Irala, 2014, p. 33).

Em concordância com Leffa e Irala (2014) a principal sugestão da abordagem de língua adicional é adotar um conceito mais aberto e abrangente. Independentemente do motivo específico pelo qual o estudante está aprendendo a língua, essa língua é vista como uma valiosa adição ao repertório linguístico

existente dele, e será formada com base nessas línguas já existente. Essa visão mais ampla reconhece a diversidade de motivações que levam as pessoas a aprender línguas e enfatiza a importância da expansão do conhecimento linguístico de forma geral.

Língua adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno. Em grande parte, encaixa-se nos princípios do pós-método, defendidos por Kumaravadivelu (2006), incluindo a adesão à pedagogia crítica, o questionamento da ênfase no sistema linguístico e a substituição da abordagem comunicativa pelo ensino baseado em tarefas (Leffa e Irala, 2014 p. 35).

Pela perspectiva defendida por Leffa e Irala (2014) não apenas explora conceitos teóricos sobre a aprendizagem de idiomas, mas também se apoia em estratégias concretas, destacando a valorização do trabalho em equipe e, fundamentalmente, está enraizada na realidade social dos estudantes.

Isso significa que não se concentra apenas em ensinar as complexidades linguísticas, mas também questiona a ênfase tradicional no sistema linguístico isolado. Em vez disso, adota uma perspectiva ampla e contextual, substituindo a tradicional abordagem comunicativa pelo ensino baseado em tarefas, assim, o ensino de uma língua adicional não é apenas uma teoria abstrata, mas uma prática concreta que considera os nuances sociais e contextuais dos estudantes, promovendo uma compreensão mais profunda e eficaz das línguas. (Kumaravadivelu, 2006, apud Leffa e Irala 2014).

A utilização do termo PLA tem sido comum no Brasil, assim como PLNM é comum em Portugal. Ambos servem como nomenclaturas abrangentes que evitam excluir outras línguas faladas pelo indivíduo ou delimitar o território em que a língua será aprendida.

1.2.5 Português como Segunda Língua (PL2)

O termo Segunda Língua (L2), é relevante em diversas situações em que a LM difere da língua predominante em seu país, como ocorre, por exemplo, com indígenas brasileiros, brasileiros pertencentes a comunidades que falam línguas minorizadas de origem europeia ou asiática, bem como surdos cuja língua materna, ou a língua que deveria ser sua língua materna, é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outros cenários igualmente relevantes.

Usamos o termo L2 para identificar tanto a segunda língua como para nos referirmos a outras línguas. A segunda língua é a língua da sociedade circundante e a língua através da qual a comunicação com esse entorno se realiza (Cunha, 2007, p. 15).

Sendo assim, pela definição de Cunha (2007), a L2 pode se referir à língua falada na sociedade em que a pessoa está inserida, sendo o idioma que possibilita a comunicação com as pessoas e a cultura desse meio. Porém, a L2 não se limita apenas à segunda língua que alguém aprende, mas sim à língua que atua como meio de comunicação naquele contexto social específico.

Segundo Leffa e Irala (2014) no contexto tradicional, a distinção entre LE e L2 é primariamente determinada pela geografia e pela presença ou ausência da língua na comunidade do aprendiz. Se a língua estudada não é falada na localidade onde o estudante está residindo, ela é considerada uma LE para esse aprendiz, como, por exemplo, um francês que estuda português estando na França. Por outro lado, se a língua estudada é falada na comunidade do estudante, como, por exemplo, um estudante argentino que estuda português já estando no Brasil. Com isso, pode-se dizer que é comum utilizar o termo L2 quando se refere à língua que prevalece socialmente em um país e que é aprendida por pessoas de grupos minoritários ou imigrantes cuja LM é outra.

Por outro lado, PLAc parece direcionar-se especificamente à aquisição da língua predominante em um país, destacando desafios específicos enfrentados por indivíduos de grupos minoritários ou imigrantes. A escolha da terminologia não é arbitrária, e os pesquisadores podem ter adotado PLAc para enfatizar as dinâmicas sociais envolvidas na aquisição da língua predominante em uma comunidade. Esta decisão poderia refletir uma preocupação em destacar as experiências singulares de indivíduos que aprendem a língua predominante em um contexto sociolinguístico específico.

Ao questionar a opção por PLAc em detrimento de PL2, surgem reflexões sobre como os termos utilizados influenciam as percepções e políticas linguísticas. Além disso, levanta-se a questão de se o termo L2 é suficientemente abrangente ou se pode negligenciar aspectos importantes das dinâmicas sociais presentes na aquisição de uma língua adicional.

Essa interpretação mais ampla do termo L2 reconhece que, em ambientes multilíngues, as pessoas podem aprender e utilizar várias línguas em contextos distintos e não necessariamente em uma sequência em específico (Cunha,

2007). A esse respeito, Cunha enfatiza que,

No ensino de português como segunda língua em contexto de imersão no Brasil, onde a língua-alvo é a própria língua oficial e dominante, a necessidade de aprendê-la passa pelo desejo de participação efetiva na nova sociedade, o público alvo é composto por estrangeiros que migraram para o Brasil ou por brasileiros não lusofalantes (Cunha, 2007, p. 59).

Tendo em vista esse contexto imersivo no Brasil, em que o português é a língua oficial e dominante, o processo de ensino e aprendizagem torna-se importante para aqueles que buscam integrar-se na nova sociedade. De acordo com Cunha (2007), o público-alvo desse processo de ensino e aprendizagem pode ser formado tanto por estrangeiros que migraram para o Brasil, bem como por brasileiros que não possuem o português como LM.

Entre os brasileiros não lusofalantes, estão, por exemplo, grupos indígenas, cujas línguas nativas geralmente são a LM, enquanto o português é aprendido como uma L2, para facilitar a comunicação entre as comunidades ou para lidar com assuntos relacionados à sociedade brasileira em geral. Além disso, há também a comunidade surda, nesse caso, a LIBRAS é o meio principal de comunicação. Para essas pessoas, o português pode ser considerado uma L2, especialmente se a Língua de Sinal (LS) for sua língua principal de interação.

Diferentemente de outros grupos que geralmente aprendem a língua de sua família como LM, muitos surdos não têm a oportunidade de adquirir uma língua acessível em casa. Isso se deve ao fato de que a maioria das famílias não utiliza a LS como meio de comunicação. Assim, a aquisição da LIBRAS por surdos pode ocorrer de diversas maneiras (Silva, 2017).

Ao considerar o ensino de PL2 para surdos, é fundamental priorizar uma abordagem educacional inclusiva que leve em consideração as limitações auditivas. No contexto do ensino de PL2 para estudantes surdos, a discussão teórica se concentra na necessidade de adotar uma abordagem educacional inclusiva.

Neste contexto, o objetivo é assegurar que a educação seja verdadeiramente inclusiva, proporcionando aos estudantes surdos as ferramentas e o suporte necessários para que possam desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas. Isso implica não apenas reconhecer as diferenças individuais, mas também adaptar as estratégias de ensino para promover um ambiente educacional que seja verdadeiramente acessível e enriquecedor para

todos os alunos, independentemente de suas capacidades auditivas.

Isso significa que para os aspectos fonético-fonológicos do português, que dependem da audição, poderem fazer parte do currículo, deve haver adaptações educacionais para torná-los acessíveis aos estudantes (Silva, 2017). Além disso, Silva (2017) ressalta que as aulas de PL2 devem ser ministradas na língua de sinais (LS), garantindo assim que o conteúdo seja apresentado de forma acessível para os estudantes, respeitando sua língua e cultura. Esta abordagem inclusiva é essencial para proporcionar uma educação eficaz e equitativa aos surdos, considerando suas necessidades linguísticas e sociais específicas (Silva, 2017).

Silva (2017), também destaca a publicação do Ministério da Educação de um livro destinado à capacitação de professores que ensinam PL2 para surdos. Esse livro orienta os professores a adotar a abordagem interacionista no processo de ensino e aprendizagem da L2. Através dessa abordagem, os professores recebem orientações sobre técnicas e métodos que podem empregar para criar um ambiente de aprendizado interativo, priorizando a comunicação eficaz e a interação social como elementos fundamentais.

Portanto, a discussão sobre a terminologia não é apenas uma questão de nomenclatura, mas também uma reflexão sobre como os termos utilizados na pesquisa moldam nossa compreensão das questões linguísticas e culturais, incentivando uma análise crítica das escolhas linguísticas e seus impactos.

1.2.6 Português como Língua Estrangeira (PLE)

A nomenclatura Português Língua Estrangeira (PLE) surgiu no contexto histórico e político do país marcado pelo aumento da demanda por cursos de português para estrangeiros e do desenvolvimento da Linguística Aplicada. Segundo Almeida Filho (2007),

Grande parte do ensino de PLE no Brasil se dá em escolas privadas de línguas e, particularmente, em universidades para estudantes visitantes, vindos principalmente da América Latina e África, mas também da Europa, Estados Unidos, Canadá e Oriente (Almeida Filho, 2007, p. 41).

O PLE refere-se ao ensino da língua portuguesa a pessoas que não a desenvolveram como LM. Nesse cenário, o termo LE indica, uma língua que não possui reconhecimento legal ou *status* oficial no território nacional em questão

(Cunha, 2007).

Um marco significativo na consolidação do PLE foi a criação do Mercosul em 1991. Após a criação do Mercosul, a integração econômica e política entre os países membros, que inicialmente eram Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, trouxe consigo a necessidade de comunicação efetiva entre essas nações. O português, como língua oficial do Brasil, tornou-se uma língua estratégica para ser ensinada como segunda língua nos países parceiros.

No contexto específico da Argentina e do Uruguai, seria necessário analisar as leis de ensino de línguas estrangeiras após a formação do Mercosul para entender como o português foi incluído nesse cenário. Os documentos legais, como diretrizes curriculares e regulamentos educacionais, seriam fundamentais para compreender a abordagem adotada por esses países em relação ao ensino do português.

Além disso, diversos fatores contribuíram para o fortalecimento do PLE a partir de meados da década de 90. Entre eles, destacam-se o estabelecimento da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1991, a introdução do exame de proficiência em PLE do Brasil, conhecido como CELPE-Bras, iniciada em 1993, e a inauguração do primeiro curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua na Universidade de Brasília (UnB) em 1997.

Nesse sentido, observa-se que o ensino de PLE mantém sua importância nas instituições de ensino superior, abrangendo universidades em todo o país. Essa modalidade de ensino é oferecida de forma regular, atendendo tanto a estudantes estrangeiros em programas de intercâmbio quanto estudantes com objetivos específicos e interesse na aprendizagem da língua portuguesa. Almeida Filho (2005) afirma que,

Produzir o ensino de uma língua estrangeira é viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional, mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontâneo tradicional, formalmente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares (Almeida Filho, 2005, p.11).

Portanto, é fundamental ressaltar de PLE também vai além da mera transmissão de conhecimento linguístico, ele engloba igualmente a criação de um ambiente propício para que os alunos alcancem competência na língua de

forma prática para o uso e interpretação cotidiana. Almeida Filho (2005), observa que esse processo geralmente é conduzido em um contexto educacional formal, em que diferentes dimensões, como metodologia de ensino, abordagens pedagógicas e filosofias educacionais, desempenham um papel crucial. Tais abordagens podem variar desde paradigmas tradicionais convencionais até abordagens contemporâneas pautadas em fundamentações teóricas pedagógicas. Em resumo, ensinar uma LE significa proporcionar aos indivíduos as ferramentas e o ambiente necessários para adquirir habilidades e conhecimento relacionados uma língua que não é materna, dentro de um contexto educacional bem estruturado.

Isto posto, é crucial diferenciar entre Língua Estrangeira (LE) e Português Língua Estrangeira (PLE), uma vez que cada termo aborda contextos distintos de aprendizagem linguística. A Língua Estrangeira, como mencionado, é geralmente aquela que não é a língua oficial ou amplamente utilizada no ambiente social imediato dos aprendizes. É adquirida para fins diversos, como facilitar a comunicação em viagens, lidar com situações de natureza transcultural ou ser integrada ao currículo escolar. No entanto, seu uso prático não é imediato, sendo mais direcionado para contextos específicos que podem surgir ao longo do tempo.

Por outro lado, o Português Língua Estrangeira (PLE) refere-se especificamente à aprendizagem da língua portuguesa como uma disciplina estrangeira. Esse termo é frequentemente utilizado por falantes não nativos que buscam adquirir proficiência no idioma português, seja por razões acadêmicas, profissionais ou pessoais. Ao contrário de uma Língua Estrangeira genérica, o PLE se concentra especificamente no ensino e aprendizado do português como um desafio linguístico particular.

Assim, enquanto a Língua Estrangeira engloba diversas línguas estudadas em diferentes contextos, o PLE destaca o aprendizado específico do português como língua não nativa. Essa distinção é fundamental para compreender as nuances e objetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2.7 Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e o contexto migratório

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) reflete uma abordagem de ensino que enfatiza a integração social e cultural dos aprendizes, reconhecendo a língua como uma ferramenta crucial para a inclusão e o acolhimento, esse processo de ensino e aprendizagem enfatiza o papel da língua como um meio de acolhimento e inclusão para pessoas que chegam a um novo país.

De acordo com Grosso (2010), o PLAc possui como principal característica em seu surgimento histórico os movimentos migratórios em Portugal. No período pós a revolução do dia 25 de abril de 1974 a qual o país estava passando, urgiu-se uma necessidade de mudança no processo de ensino aprendizagem de línguas no país, segundo Grosso (2010) o país que era considerado monolíngue e monocultural, se assume em multilíngue e multicultural. Relacionando isso ao evento migratório a.

As causas das migrações são múltiplas e também refletem os tempos atuais, como “globalização, questões demográficas, violação dos direitos, desemprego, desorganização das economias tradicionais, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdades económicas entre os países e entre o hemisfério norte e o hemisfério sul” (Grosso, 2010, p. 66).

No período pós a revolução do dia 25 de abril de 1974, que marcou uma mudança significativa em Portugal, houve uma transformação notável na perspectiva linguística e cultural do país. Anteriormente considerado monolíngue e monocultural, o país passou a reconhecer-se como multilíngue e multicultural, conforme apontado por Grosso (2010).

Relacionando esse contexto ao fenômeno migratório, é possível observar uma interligação entre as mudanças na sociedade portuguesa e os movimentos populacionais. A migração, entendida como o deslocamento de pessoas de um lugar para outro, tornou-se um elemento crucial nesse processo de transformação.

A migração pode ocorrer de diversas maneiras, seja internamente, envolvendo deslocamentos dentro do próprio país, ou internacionalmente, cruzando fronteiras. As motivações para a migração são variadas e podem incluir razões econômicas, como a busca por melhores oportunidades de emprego, assim como fatores políticos, sociais e culturais.

No contexto específico de Portugal pós-1974, as razões para a migração podem estar relacionadas à busca por estabilidade econômica e política, fugindo de conflitos ou instabilidade em seus locais de origem. Além disso, a procura por uma melhor qualidade de vida e oportunidades de desenvolvimento pessoal também desempenham um papel significativo.

Essa dinâmica migratória contribuiu para a diversificação linguística e cultural do país. A aceitação da multiculturalidade e a presença de diferentes línguas passaram a fazer parte integrante da sociedade portuguesa, refletindo as mudanças sociais e culturais desencadeadas pelo período pós-revolucionário.

Um notável movimento migratório teve início, principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa, com Angola e Cabo Verde se destacando inicialmente devido a razões políticas e econômicas. Mais tarde, esse padrão se expandiu para outros países, incluindo o Brasil (Grosso, 2010).

No final dos anos 1990, houve um aumento significativo nos fluxos migratórios, que se tornaram uma tendência importante nas mudanças demográficas do país, especialmente ao se aproximar do ano 2000 (Grosso, 2010). Esses fluxos migratórios eram notáveis devido às migrações provenientes do Leste Europeu, com destaque especial para a Ucrânia (Grosso, 2010).

Nesta etapa, Grosso (2010) evidencia que o PLAc ultrapassa a concepção de LE ou L2. Para adultos que acabaram de se imergir em uma nova realidade linguístico-cultural, o uso do idioma está vinculado a um amplo conhecimento e necessidades do cotidiano, diversas habilidades práticas e à execução de novas tarefas linguísticas e comunicativas específicas da língua alvo, fazer compras, consultar no médico, realizar exames, pegar transporte público, todas essas tarefas exigem o conhecimento linguístico. É por isso que o ensino da língua se torna um direito essencial para os imigrantes.

Ensino da língua do contexto de acolhimento é um direito consagrado na Carta social europeia de 1996, empenhando-se os membros do Conselho da Europa “a favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias (Grosso, 2010, p. 69).

No cenário brasileiro, o ensino de PLAc começou a ganhar destaque a partir de 2011, especialmente com a chegada de haitianos e venezuelanos ao

Brasil. De acordo com Pereira (2017), a Lei da Anistia Migratória nº 1.664/2009 simplificou o processo de chegada para esses imigrantes.

O Brasil se posicionou como o “país da imigração” notadamente com a última Lei da Anistia Migratória, lei nº 1.664/2009, que autoriza a regularização de estrangeiros que viviam ilegalmente no país. De fato, não foi a primeira vez que o Governo Federal adotou tal mecanismo (Pereira, 2017, p. 120).

No entanto, no cenário migratório do Brasil, as características e desafios diferem do contexto em Portugal, e existem também diversas interpretações sobre o ensino e aprendizagem do PLAc no país (Fiorelli et. al, 2021). Os imigrantes que veem o Brasil como seu destino podem enfrentar particularidades relacionadas à diversidade cultural e linguística do país, o que torna o ensino do PLAc ainda mais complexo. Isso ressalta a importância fundamental de adotar uma abordagem no ensino do PLAc no Brasil que seja flexível e adaptável, capaz de atender às necessidades particulares de cada grupo de imigrantes.

É crucial destacar a distinção do PLAc em relação a outras nomenclaturas, especialmente devido às consideráveis diferenças entre os públicos de aprendizes. No contexto de refúgio, são necessárias abordagens e metodologias específicas, visto que, assim como muitos, carregam consigo uma rica bagagem cultural e ideológica.

[...] pela condição de vulnerabilidade que muitos imigrantes ou refugiados se encontram na chegada a um país estrangeiro, poderão influenciar no processo de aquisição e aprendizagem da língua-alvo. Por esse motivo, o ensino deverá ser planejado, elaborado e conduzido tendo consciência desses atravessamentos que poderão estar nesse contexto de ensino (Fiorelli et. al, 2021, p. 93).

Fiorelli et. al (2021), destaca a importância de reconhecer a vulnerabilidade dos imigrantes ou refugiados ao chegarem a um país estrangeiro no contexto do ensino de línguas. Essa vulnerabilidade pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem e aquisição da língua do país de acolhimento. Dadas essas condições desafiadoras, é essencial que o ensino da língua seja planejado e conduzido com cuidado.

Considerando esses desafios, durante o ano de 2020, particularmente no contexto da pandemia global, o ensino de PLAc, assim como o ensino num geral, enfrentou um cenário marcado por adversidades. O ensino remoto, emergiu como um desafio adicional para a aquisição de uma língua em um contexto cultural novo. Em resposta a essas circunstâncias, tornou-se crucial adaptar as

estratégias de ensino.

Diante desse cenário, em que vários contextos precisaram se adaptar, foram concebidos projetos voltados para o processo de ensino e aprendizagem da LP e a promoção da integração social e intercultural para estudantes de PLAc. Teixeira (2021) destaca e analisa dois desses projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em colaboração com outros parceiros ao longo do ano de 2020, como resposta aos desafios impostos pela *Covid-19*. O primeiro deles, conforme Teixeira (2021), resultou de uma parceria entre a UFAM e o Consulado Geral da Colômbia em Manaus, em que “[...] teve como principal objetivo realizar ações de promoção da cidadania e do combate ao *Covid-19* por meio do acolhimento virtual de membros da comunidade colombiana em Manaus” (Teixeira, 2021, p. 240). O segundo projeto, apresentado por Teixeira (2021), foi uma iniciativa conjunta envolvendo a Unicef, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), a organização Aldeias Infantis SOS Brasil e a Faculdade de Letras da UFAM, o qual segundo Teixeira (2021, p. 248) “[...] se desenvolveu de forma virtual, por meio de encontros temáticos, com base na demanda de crianças e de adolescentes venezuelanos em situação de refúgio, cujas famílias estavam acolhidas em abrigos na cidade de Manaus”.

Em decorrência dessas necessidades de adaptação, supõe-se que os docentes precisam estar cientes dos desafios e obstáculos que os estudantes podem enfrentar devido à sua situação vulnerável, e devem esforçar-se para preservar a língua e cultura desses imigrantes. Portanto, reforça-se que a abordagem deve ser sensível a esses desafios, adaptando-se às necessidades específicas dos estudantes para assegurar um processo de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

1.2.8 Português como Língua de Herança (PLH)

A nomenclatura Português como Língua de Herança (PLH) refere-se ao ensino do português a pessoas que possuam laços culturais, familiares ou ancestrais com a língua, que pode ou não, ser a sua língua materna. O termo surgiu à medida que as pessoas começaram a perceber cada vez mais a importância de manter viva sua língua e a cultura de origem, especialmente entre

as comunidades de imigrantes e seus descendentes. De acordo com a definição de Mendes (2015), no que compreende Portugal,

O Português como Língua de Herança (PLH), área emergente de produção acadêmica nos últimos anos, caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português (Mendes, 2015, p. 79).

Ao examinar a sigla, torna-se importante compreender o significado da palavra “herança”, que é um substantivo feminino e que, segundo Figueiredo (1913, p. 1040), é definida como “Aquillo que se herda. Aquillo que se transmite com o sangue. Hereditariedade.” Essas definições ressaltam a riqueza e complexidade do termo herança, proporcionando uma base para a compreensão do conceito nos seus contextos linguísticos, culturais e familiares, a palavra herança dentro da sigla PLH refere-se ao sentido figurado de uma herança cultural e linguística que é transmitida de geração em geração, denotando a língua e a cultura dos ancestrais. Nas palavras de Souto, Além, Brito, Bernardo (2014),

O termo “herança” 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) residindo com a família num outro país (Souto, Além, Brito, Bernardo, 2014, p. 895).

O esforço contínuo para manter viva a língua e a cultura de origem em ambientes estrangeiros, transmitindo-as às gerações futuras, é uma preocupação central para muitas comunidades imigrantes. Essa busca pela preservação da herança linguística e cultural torna-se ainda mais relevante em contextos diversos, nos quais a manutenção da identidade cultural é essencial para a coesão dessas comunidades no exterior.

É nesse contexto que surge o termo “*heritage speakers*” (falantes de herança), introduzido no Canadá, um país com uma expressiva população imigrante. Os *heritage speakers* são os filhos de imigrantes que, embora herdem a língua de seus pais ou ancestrais, vivem em um ambiente linguístico e cultural diferente. Esse fenômeno resulta em desafios únicos em relação à sua identidade e integração cultural, destacando a complexidade de manter uma herança linguística em um contexto estrangeiro.

Ao mencionar o Canadá, fica evidente o reconhecimento da importância dessa preservação, uma vez que o país desenvolve programas específicos voltados à promoção e manutenção das línguas de herança. Assim, a ligação

entre o esforço para preservar a língua e a cultura de origem e a experiência dos *heritage speakers* destaca a interconexão intrínseca entre esses dois aspectos. Em resumo, os parágrafos convergem para destacar a relevância da preservação da herança linguística e cultural em contextos de imigração, especialmente para as gerações nascidas ou criadas em países diferentes dos de seus pais.

A preservação do Português como parte da identidade cultural representa um desafio significativo para a maioria dos pais imigrantes e seus filhos. A dificuldade principal está em tornar a cultura brasileira relevante para os descendentes, que estão imersos na realidade do país que estão inseridos. Em relação a isso, Mendes (2015) afirma que,

Normalmente, os falantes da língua que residem no exterior mantêm práticas de uso do português em ambiente familiar, de modo irregular e assistemático, enquanto os seus filhos têm cada vez mais contato com a língua-cultura hospedeira (Mendes, 2015, p. 79).

Dessa forma, é crucial adotar uma abordagem cuidadosa, ajustando as estratégias de ensino de acordo com as particularidades de cada contexto. O ensino do PLH deve ser principalmente uma forma de mediação cultural, um processo que compreende e respeita a complexidade das identidades envolvidas, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento saudável e significativo dessas identidades (Mendes, 2015). Mendes (2015) destaca que é essencial observar que o ensino do PLH não se limita apenas ao ensino da língua, ele envolve a criação de um diálogo intercultural e a negociação de identidades híbridas. Nesse cenário, a mediação cultural torna-se crucial, esse afastamento cultural pode gerar desafios significativos.

[...] uma abordagem de ensino-aprendizagem para o contexto de PLH deve ser, necessariamente, sensível aos sujeitos e às culturas em interação, em prol da construção de um diálogo intercultural, da criação de espaços de negociação, nos quais os choques e as rupturas deem lugar à construção de identidades híbridas (Mendes, 2015, p. 82).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve ser cuidadosamente desenvolvido, levando em consideração não apenas a língua em si, mas também as pessoas envolvidas e as culturas em que estão inseridas. Ao invés de desconsiderar as divergências culturais ou tentar eliminar os conflitos podem surgir quando diferentes culturas se encontram, a abordagem propõe criar espaços de negociação (Mendes, 2015).

Esses espaços de negociação possibilitam que os estudantes e suas

famílias explorem e compartilhem suas próprias identidades culturais juntamente com a língua de herança. Ao estabelecer um diálogo intercultural que valoriza e respeita as diferenças, os conflitos culturais se transformam em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Isso resulta na construção de identidades híbridas, que integram elementos de diversas culturas. Para isso, destaca-se a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas ensine a língua, mas também promova a compreensão cultural.

Terminadas as seções sobre as nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, a seguir, apresento breve seção sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa em contextos plurais.

1.3 Ensinando Português em contextos diversificados

De acordo com Oliveira (2018), ensinar a Língua Portuguesa em contextos plurais representa um desafio pedagógico que reflete a riqueza e a diversidade inerentes a essa língua. O português, falado em vários países e regiões, não se manifesta de forma homogênea, mas sim permeado por nuances regionais, variações culturais e influências sociais.

Nesse contexto, a abordagem pedagógica busca ir além de uma visão padronizada, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de expressão linguística. Isso inclui a valorização de variações vocabulares, sotaques e estruturas gramaticais que caracterizam as diversas comunidades de falantes. O objetivo é criar um ambiente de aprendizado que celebre a pluralidade linguística, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e inclusiva do idioma (Oliveira, 2018, p.12).

Mendes (2016) apresenta a Língua pluricêntrica que pode ser definida da seguinte maneira:

As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões (Mendes, 2016, p. 294).

Como visto no decorrer das exposições teóricas, o ensino de Português pode possuir grandes desafios em contextos plurais, e o trabalho do professor necessita explorar as dimensões linguísticas, os aspectos socioculturais e

psicológicos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Só o ensino com qualidades específicas em contextos propícios para aprendizes com filtros afetivos favoravelmente configurados *pode ter chance* de ajudar a converter o esforço dos aprendizes de língua(s) em *competência comunicativa* (CC) (Almeida Filho, 2018, p. 55)

Com essa afirmação, Almeida Filho destaca a ideia de que o ensino eficaz não é apenas sobre transmitir informações linguísticas, mas também sobre criar um ambiente propício para a aprendizagem. Os filtros afetivos fazem referência aos estados emocionais dos alunos, um ambiente de aprendizagem que leva em consideração esses estados emocionais, adaptando-se às necessidades individuais e criando condições favoráveis, tem maior probabilidade de contribuir para o desenvolvimento da comunicação.

O papel do professor vai além da transmissão de conhecimento linguístico (Almeida Filho, 2018). A construção de um ambiente afetivo positivo é essencial, motivação, autoestima e identificação cultural são peças fundamentais nesse processo, a atenção às condições emocionais da sala de aula torna-se crucial para o sucesso na aquisição da língua (Almeida Filho, 2018).

Sabendo que o aprendizado de uma língua não é apenas um processo intelectual, mas também emocional, criar uma atmosfera de aprendizagem que leve em conta as emoções dos alunos, promova motivação e minimize fatores que possam prejudicar a aprendizagem torna-se essencial para alcançar uma competência comunicativa.

De acordo com Antunes (2014), a conexão entre língua e cultura desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incorporar elementos culturais nos materiais educacionais, os educadores possibilitam que os alunos compreendam a língua no contexto mais amplo de suas manifestações culturais. Textos, músicas, filmes e outras expressões artísticas tornam-se ferramentas valiosas para explorar a diversidade cultural associada ao português.

A tecnologia, por sua vez, surge como um facilitador na construção de pontes entre diferentes contextos. Através de recursos online, é possível conectar estudantes geograficamente distantes, oferecendo acesso a uma variedade de materiais e promovendo a interação em ambientes virtuais. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também reflete a realidade globalizada em que a língua portuguesa é utilizada (Araújo, 2016).

Araújo (2016), afirma que a consciência intercultural é outro pilar essencial

e estimular a compreensão e o respeito pelas diversas culturas associadas ao português cria uma base sólida para a comunicação intercultural, enriquecendo a experiência educacional. Projetos que incentivam a troca de experiências entre alunos de diferentes origens contribuem para a construção de uma visão mais ampla e tolerante do mundo.

A complexidade do ensino de línguas exige uma abordagem específica. Planejamento cuidadoso, seleção de materiais sensíveis à diversidade cultural, métodos de ensino inovadores e avaliação reflexiva são partes integrantes do processo educacional.

Para orientar as decisões e ações do professor na construção do seu ensino (isto é, do processo de ensinar) ao longo do tempo na forma convencional de sessões (ou aulas) pressuponho a força (potencial) reguladora de uma abordagem básica de ensino desse professor. Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (Almeida Filho, p. 17).

Segundo Almeida Filho (2018), a abordagem refere-se a um conjunto abrangente de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios que um professor possui sobre a linguagem humana, a língua a ser ensinada, e o processo de aprender e ensinar essa língua-alvo.

Essa abordagem não é apenas um conjunto estático de ideias, mas sim uma força dinâmica que influencia as escolhas do professor ao longo do tempo. Ela atua como um guia para o desenvolvimento do ensino, moldando as estratégias pedagógicas, a seleção de materiais, a interação em sala de aula e as decisões sobre avaliação.

Almeida filho (2018), sugere que, ao considerar a complexidade do ensino de línguas, é fundamental que os professores tenham uma abordagem bem definida, fundamentada em uma compreensão sólida da linguagem, da língua-alvo e dos processos de aprendizagem. Essa abordagem serve como uma bússola para o professor, ajudando-o a navegar pelos desafios do ensino de forma consistente e eficaz ao longo do tempo.

A consideração de todos os pontos mencionados como elementos essenciais para a reflexão no ensino de língua portuguesa em contextos plurais torna-se imperativa, uma vez que, segundo Cunha (2017)

Ensinar português como língua materna não é a mesma coisa que

ensinar português como segunda língua a membros de grupos autóctones ou a membros de comunidades transplantadas. Também não é o mesmo que ensinar português como língua estrangeira (Cunha, 2007, p. 13).

A abordagem e as estratégias pedagógicas necessárias variam significativamente de acordo com o contexto em que o ensino da língua portuguesa está ocorrendo. Essa diferenciação é de extrema importância, uma vez que cada contexto demanda estratégias de ensino específicas, levando em consideração as características linguísticas, culturais e sociais dos aprendizes envolvidos. A compreensão dessa diversidade é fundamental para que os educadores possam ajustar suas práticas pedagógicas de maneira eficaz, atendendo às necessidades particulares de cada grupo de aprendizes.

Além disso, refletir sobre a variedade existente do português, especialmente no contexto brasileiro, também se torna essencial para compreender como adequar o ensino do Português para falantes de outras Línguas, pois o Brasil abriga uma diversidade de grupos étnicos e culturas, refletindo suas dimensões continentais e uma extensão territorial vasta (Almeida Filho; Moutinho, 2018).

Essa descrição revela as complexidades e contradições presentes no país, que é marcado pela riqueza de culturas e identidades, mas também enfrenta desafios e disparidades, essa multiplicidade, inclusive na linguagem do Português Brasileiro, ilustra a complexidade e a riqueza cultural que caracterizam o Brasil (Almeida Filho; Moutinho, 2018).

"[...] ensinar a língua portuguesa tal como ela está colocada no contexto brasileiro não é uma tarefa simples, especialmente se levarmos em conta que há desejos ou pressões contrários nos contextos, que a língua-alvo tem uma cultura diversa por trás de si e que esse idioma se relaciona politicamente com um país Brasil em forte processo de transformação" (Almeida Filho; Moutinho, 2018 p. 41)

Portanto, o ensino eficaz da língua portuguesa requer uma compreensão profunda dessas complexidades, o desafio reside na necessidade de abordar a língua conforme ela se apresenta nos contextos específicos, levando em consideração os desejos, pressões e diversidade cultural presentes nos diferentes cenários educacionais (Almeida Filho; Moutinho, 2018).

Em síntese, Oliveira (2018), expõe que ensinar a Língua Portuguesa em contextos plurais é adotar uma abordagem dinâmica e inclusiva. Flexibilidade, adaptabilidade e reconhecimento da diversidade linguística e cultural são

elementos essenciais para um ensino que não apenas transmite conhecimento linguístico, mas também promove a compreensão e a apreciação das múltiplas formas de expressão do português ao redor do globo.

Terminadas as considerações teóricas, a seguir apresento o percurso metodológico percorrido.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico trilhado ao longo desta pesquisa, fundamentando nossas escolhas em abordagens qualitativas que buscam uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno investigado.

Inicialmente, optamos por um enfoque qualitativo, reconhecendo sua capacidade de capturar nuances e significados complexos nos fenômenos sociais e educacionais. A abordagem qualitativa proporciona uma riqueza de dados que não seria facilmente alcançada por métodos quantitativos, permitindo uma análise mais detalhada e interpretativa.

Uma pesquisa bibliográfica pode ser quantitativa ou qualitativa, quando quantitativa se adere a objetividade, são utilizados procedimentos estruturados e as coletas de dados são formais, a metodologia utilizada nessa pesquisa é de cunho qualitativo que, de acordo com Rodrigues (2016)

tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Considera que a dimensão ampla e o caráter complexo do objeto de estudo não podem ser compreendidos à luz da racionalidade tecno positivista, que normalmente se detém friamente na realidade exterior dos fatos (Rodrigues, 2016, p. 26).

Por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador do campo de estudo contribui significativamente para que se desenvolva uma relação de confiança entre pesquisador e participante, a situação "hierárquica" e polarizada entre eles se rompe e assim o mundo se aproxima e conhece as diversificações da língua.

Para contextualizar nosso estudo, empreendemos um levantamento do Estado da Arte por meio de pesquisa bibliográfica em acervos virtuais como os Periódicos da Capes, Scielo, Latindex e a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações. A pesquisa bibliográfica não apenas fundamenta teoricamente nosso trabalho, mas também o situa no contexto acadêmico atual. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Figueiredo (2012), refere-se à análise crítica e sistemática da literatura existente sobre um determinado tema. Para isso, diversas fontes são selecionadas, avaliadas e interpretadas, como artigos científicos, teses, livros e outros materiais.

Com base nesse embasamento teórico, desenvolveu-se um glossário abrangente, elucidando as nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua

Portuguesa. Esse instrumento, o glossário, desempenha um papel crucial na clareza conceitual, facilitando a compreensão tanto para os pesquisadores quanto para os leitores.

A pesquisa-ação foi adotada como estratégia para validar e enriquecer o glossário, pois proporciona uma abordagem dinâmica, integrando teoria e prática de maneira participativa. Para tanto, compartilhamos o glossário elaborado com 3 docentes de uma escola pública em Corbélia/PR e, para colher suas percepções, aplicamos um questionário via *Google Form*.

A escolha do questionário via *Google Form* foi motivada pela necessidade de sistematizar as percepções dos docentes de maneira detalhada e estruturada. Os questionários, em pesquisas qualitativas, são ferramentas valiosas para capturar perspectivas individuais e coletivas, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado. De acordo com Gil (2008), esse modelo de pesquisa é do tipo que se caracteriza por uma interrogação direta aos participantes de quem o comportamento se deseja conhecer. Resumidamente, procede-se a pretensão das informações de um grupo significativo de pessoas acerca de um tema estudado, para em seguida, através de análise qualitativa, chegar às conclusões equivalentes aos dados coletados.

A utilização de questionários segundo Bauer (2002), em pesquisas qualitativas desempenha um papel crucial ao proporcionar uma estrutura organizada para a coleta de dados, permitindo uma análise abrangente das experiências individuais. Ao fornecer uma base padronizada para a obtenção de *insights* profundos, os questionários servem como ferramentas valiosas que transcendem as fronteiras da subjetividade, contribuindo para a compreensão holística dos fenômenos estudados.

Também foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação que é uma abordagem metodológica valiosa que integra a pesquisa e a prática, permitindo uma compreensão mais profunda e uma intervenção eficaz em contextos específicos. Conforme destacado por Richardson (1999), "a pesquisa-ação é um esforço conjunto de ação e reflexão, com o objetivo de resolver um problema ou melhorar uma situação". Essa definição ressalta a natureza dinâmica e participativa da pesquisa-ação, enfatizando a interconexão entre teoria e prática.

A importância da pesquisa-ação reside na sua capacidade única de envolver os participantes ativamente no processo de pesquisa, proporcionando-

lhes um papel ativo na identificação de problemas, no desenvolvimento de soluções e na implementação de mudanças. Dessa forma, ela vai além da mera observação distante e oferece uma abordagem colaborativa que promove a apropriação dos resultados pelos próprios envolvidos (Richardson, 1999).

Ao adotar a pesquisa-ação, os pesquisadores têm a oportunidade de produzir conhecimento relevante e aplicável, diretamente informado pela prática. Isso não apenas enriquece a compreensão teórica, mas também contribui para a resolução de problemas concretos enfrentados pelos participantes no campo de estudo (Richardson, 1999).

A estrutura subsequente do capítulo detalha o processo de elaboração do glossário, apresenta os resultados do questionário aplicado aos informantes e oferece uma breve contextualização dos participantes da pesquisa. Ao adotar essa abordagem metodológica, buscamos contribuir para uma análise abrangente e aprofundada do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto educacional específico abordado em Corbélia/PR.

Através do glossário, os pesquisadores podem estabelecer uma linguagem comum, reduzindo ambiguidades e assegurando que os leitores tenham uma compreensão sólida do contexto em que os termos são utilizados. Dessa forma, o glossário contribui para a clareza, transparência e rigor metodológico, promovendo a qualidade e a confiabilidade da pesquisa qualitativa (Miles, 1994).

2.1 Elaboração do Glossário

Apesar de parecer redundante a existência de uma ampla variedade de nomenclaturas, elas desempenham um papel importante na promoção de uma comunicação clara e eficaz entre educadores, estudantes e outros participantes no processo de ensino e aprendizagem. Essas designações representam categorias específicas de aprendizes de línguas, cada uma carregando consigo suas características distintas, desafios e necessidades individuais.

O glossário confeccionado tem como propósito prover apoio aos docentes na compreensão clara e objetiva desses conceitos, auxiliando-os a discernir por onde iniciar suas pesquisas diante de situações que demandem dessa atenção. Ele inclui, respectivamente, as nomenclaturas: PLMN, PFOL, PLA, PL2, PLE, PLAC e PLH.

Essa breve definição apenas proporciona o conhecimento da existência dessas variações, permitindo-lhes uma facilidade para pesquisar sobre o tema quando se depararem, por exemplo, com um estudante imigrante na sala de aula ou um estudante surdo, entre outros contextos diversos. Juntamente com a definição de cada nomenclatura, estará algumas pesquisas e materiais de apoio para os professores.

O glossário foi reformulado em um formato de cartaz de campanha, caracterizado por uma paleta de cores e uma estrutura visual que se destaca, visando capturar e manter a atenção do leitor. Essa versão, inicialmente divulgada para professores em duas instituições educacionais em que se é docente, estará no apêndice B. Como a disseminação do cartaz, formulação de um questionário, destinado aos docentes que tiveram acesso ao referido material, por meio do Formulário Google, o que é abordado a seguir.

2.2 O Questionário da Pesquisa

Este questionário foi delineado com o propósito de obter avaliações acerca da eficácia do glossário, bem como dos materiais nele apresentados, composto por cinco questões, sendo elas:

1. Como docente de Língua Portuguesa, você já passou por algumas das situações de ensino de Português descritas no glossário em sala de aula?
2. Você possui estudantes que falam outras línguas além do português na sala de aula?
3. Como você avalia a utilidade do glossário na compreensão das nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa?
4. Que contribuições o glossário trouxe para sua capacidade de lidar com situações de estudantes inseridos em contextos diversificados?
5. De que maneiras os materiais de apoio/consulta indicados no glossário por QR Codes foram relevantes para sua compreensão das nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa? Compartilhe exemplos, se possível.
6. Há algum contexto específico de ensino de Português que você vivenciou em sua trajetória como docente que não esteja contemplado pelas nomenclaturas incluídas no glossário? Justifique, por favor.

7. Como você acha que esse Glossário pode ajudar o trabalho da escola?

A seguir, apresentamos brevemente o perfil dos docentes que participaram da pesquisa.

2.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes que colaboraram com este estudo são 3 docentes, formados em Letras, com habilitação para ensinar Língua Portuguesa, atuantes em escolas públicas localizadas no município de Corbélia/PR, uma região comumente caracterizada como “interior” do Paraná, mas que possui grandes pluralidades.

Para preservar os dados pessoais dos informantes e garantir a ética na pesquisa, os participantes serão identificados por meio de letras sendo ela P1, P2 e P3.

Apresentado o percurso metodológico adotado, a seguir, analisamos os dados oriundos do questionário aplicado aos informantes da pesquisa.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, com base nos dados levantados a partir das pesquisas realizadas, analisamos brevemente os resultados obtidos em consonância com os pressupostos teóricos levantados neste trabalho. Esses dados foram obtidos por meio de questionário aplicado *pelo Google Form* aos informantes, docentes que atuam em escolas públicas de Corbélia/PR.

A primeira pergunta do questionário teve o intuito de compreender a experiência pessoal do docente em situações de ensino de Língua Portuguesa descritas no glossário, visando identificar vivências que possam acrescentar à pesquisa com perspectivas práticas.

Os dados obtidos com a pergunta 1 são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Como docente de Língua Portuguesa, você já passou por algumas das situações de ensino de Português descritas no glossário em sala de aula?

P1	P2	P3
Não.	Sim, em várias situações.	Desconheço.

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

O docente P1 expressou que não havia passado por essas situações descritas pelo glossário, enquanto o P2 afirmou ter vivenciado tais contextos em várias situações, já o participante P3 indicou desconhecer, e com isso compreende-se que ele não está familiarizado com as situações apresentadas no glossário. Logo, a presença do docente que desconhece ou não vivenciou essas situações destaca a importância de recursos educacionais, como o glossário em análise, para proporcionar suporte e orientação para quando ele se encontrar vivenciando as situações. A resposta do P3, também sugere que, caso o docente tenha essas situações descritas no glossário ocorrendo em sua sala de aula, ele pode não estar consciente disso.

Portanto, dada a escassez de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, tendo em vista as diversas situações de ensino de PLA, faz com que esses aprendizes frequentemente passem despercebidos.

Assim, torna-se imperativo implementar iniciativas abrangentes e eficazes de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, visando enfrentar os desafios específicos encontrados no ensino de Português como

Língua Adicional (PLA). O desenvolvimento profissional constante é crucial para capacitar os educadores a lidar de maneira mais eficaz com as nuances do ensino do PLA, garantindo uma abordagem pedagógica sensível às demandas linguísticas e culturais dos aprendizes.

Além disso, é fundamental integrar práticas inovadoras e recursos atualizados nos programas de formação, proporcionando aos professores ferramentas modernas e estratégias pedagógicas que possam cativar e envolver os alunos de PLA. A diversidade de contextos de ensino exige uma formação que considere as particularidades regionais, socioeconômicas e culturais, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

Ao investir na formação continuada, não apenas se valoriza o papel fundamental dos professores de Língua Portuguesa no processo educacional, mas também se contribui para a promoção do sucesso acadêmico e socioemocional dos aprendizes de PLA. Reconhecendo a importância de suprir a lacuna existente na formação, estaremos mais aptos a identificar e atender às necessidades dos estudantes, assegurando que nenhum aprendiz seja negligenciado em seu percurso educacional.

Santos (2017) ressalta a ausência de contemplação do ensino de Português para falantes de outras línguas nos documentos e legislações relacionados à educação básica. Isso suscita a necessidade de compreender como o sistema educacional tem abordado essa lacuna em relação ao ensino da LP para alunos que têm uma LM diferente e enfrentam diversas adversidades ao aprender o PLA (Santos, 2017). A ausência desses contextos específicos nos documentos e legislações da educação básica resulta no desconhecimento por parte dos professores sobre esse tema.

A segunda pergunta do questionário teve o intuito de investigar se o docente lida regularmente com estudantes que têm como língua materna outras línguas além do português.

Os dados obtidos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Você possui estudantes que falam outras línguas além do português na sala de aula?

P1	P2	P3
Não.	Sim, espanhol e	Não.

	<p>guarani, inclusive tive algumas dificuldades, tanto para comunicação e na escrita.</p>	
--	--	--

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

As respostas da Pergunta 2, que inquiriu os docentes sobre a presença de estudantes que falam outras línguas além do português em suas salas de aula, foram significativas. Enquanto dois dos participantes (professores) indicaram não ter estudantes nessa situação específica (P1 e P3), outro (P2) relatou a presença de estudantes que possuem conhecimento linguístico em espanhol e guarani, e destacou que possuiu desafios tanto na comunicação quanto na escrita.

Nesse sentido, a experiência do docente que enfrenta desafios na comunicação e escrita com os estudantes destaca a necessidade de estratégias pedagógicas sensíveis ao contexto linguístico diversificado. Grosso (2021, p. 16), enfatiza que,

[...] o ensino da língua de acolhimento só fará sentido se apresentar algo que lhes seja útil à comunicação em língua(s), um tipo de abordagem plurilíngue pluricultural, com estratégias de comunicação intercultural, em que serão abordadas várias línguas e culturas.

Mesmo que no cenário mencionado o ensino não estivesse focado em PLAc, o ponto é que a abordagem educacional deve transcender a perspectiva monolíngue e monocultural. Torna-se preciso reconhecer a diversidade linguística e cultural dos aprendizes, proporcionando-lhes competências comunicativas interculturais em um ambiente que seja plurilíngue e pluricultural (Grosso, 2021). Nesse sentido, a abordagem plurilíngue e pluricultural, incorpora estratégias de comunicação intercultural, não se limitando apenas à língua-alvo, mas abrangendo as diversas línguas e culturas que os estudantes possam possuir e com isso tentar facilitar o processo de ensino e aprendizagem do Português sem excluir as outras línguas do aprendiz.

A terceira pergunta do questionário teve o intuito de avaliar a percepção do docente sobre a utilidade do glossário na compreensão das nomenclaturas

do ensino de Língua Portuguesa, buscando identificar a eficácia do material desenvolvido.

Os dados obtidos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Como você avalia a utilidade do glossário na compreensão das nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa?

P1	P2	P3
Importante para compreender melhor sobre as diferentes situações que podem levar uma pessoa a estudar a português.	Ótimo, é necessário ter conhecimento e compreensão para desenvolver um bom trabalho em sala de aula	Muito importante.

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

A avaliação da utilidade do glossário, expressa nas respostas da Pergunta 3, demonstrou uma percepção positiva e reconhecimento da importância dessa ferramenta para os docentes. O participante P2 expressou que o glossário é "ótimo" e considerou essencial possuir conhecimento e compreensão para desenvolver um trabalho eficaz em sala de aula.

Almeida Filho (2007), menciona que, com as pesquisas desenvolvidas, os professores que atuam na área de Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPL), assim como os professores envolvidos no ensino de línguas em geral. Almeida Filho (2007) indica que assim desfrutarão de maneira substancial ao adquirirem uma formação fundamentada em compreensão acerca do intrincado processo de ensino-aprendizagem de idiomas, compreendendo a natureza de uma língua não-materna, assim como a cultura associada à língua-alvo e seu processo de aprendizado. Colherão vantagens notáveis ao receberem uma preparação embasada em conhecimentos sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

. Isso inclui a compreensão da natureza de uma língua não-materna, o entendimento da cultura na qual a língua-alvo está inserida e a dinâmica envolvida no processo de aprendizagem dessa língua.

Desse modo, apreciação positiva do glossário reflete a sua relevância como

recurso pedagógico e como recurso para a área do Ensino de Língua Portuguesa.

A quarta pergunta do questionário teve o intuito de identificar as contribuições específicas que o glossário trouxe para a capacidade do docente em lidar com situações de estudantes inseridos em contextos diversificados.

Os dados obtidos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Que contribuições o glossário trouxe para sua capacidade de lidar com situações de estudantes inseridos em contextos diversificados?

P1	P2	P3
Me levou a perceber que existem diversas situações que levam uma pessoa a aprender o nosso idioma e que, enquanto educadora, é necessário ter um olhar diferenciado em cada uma delas.	A capacidade de compreensão, em saber qual o principal objetivo da cada glossário, e um olhar diferenciado cada um, e a maneira de como ensinar sem perder o foco e objetivo.	Achei muito complexo.

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

As respostas da Pergunta 4, evidenciou percepções variadas. O docente P1 mencionou que o glossário o levou a perceber a diversidade de situações que motivam o aprendizado do português e ressaltou a necessidade de uma visão diferenciada para cada uma delas. O docente P2 destacou que o glossário contribuiu para sua capacidade de compreensão, permitindo identificar os principais objetivos de cada situação diversificada. Por outro lado, o participante P3 expressou em sua resposta uma percepção de complexidade em relação ao glossário.

Dessa forma, as respostas positivas indicaram que o glossário contribuiu para a sensibilização dos docentes em relação às diferentes motivações e

necessidades dos aprendizes, reforçando a importância de métodos e abordagens pedagógicas flexíveis. Almeida Filho (2018), sugere que, mais do que simples técnicas e estratégias, a abordagem de ensino representa uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, essa visão não apenas orienta o trabalho do professor, mas também incorpora uma concepção específica de língua e aprendizado. Entretanto, pode ser destacado que segundo Almeida Filho (2018, p. 115), “a abordagem de ensinar do professor não opera sozinha”.

Por outro lado, a resposta que percebeu o glossário como complexo sugere a possível necessidade de uma orientação mais específica ou suporte na utilização do material, ou a necessidade de exemplos mais claros dos contextos de uso.

A quinta pergunta do questionário teve o intuito de explorar de que maneiras os materiais de apoio indicados no glossário, por meio de um *QR code* que direcionava o docente a um *linktree* com os materiais disponibilizados, foram relevantes para a compreensão das nomenclaturas, buscando exemplos concretos que ilustrem a aplicação prática desses recursos.

Os dados obtidos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5 - De que maneiras os materiais de apoio/consulta indicados no glossário por *QR Code* foram relevantes para sua compreensão das nomenclaturas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa? Compartilhe exemplos, se possível.

P1	P2	P3
Confesso que não tive tempo de lê-los, porém, é importante ter acesso a estes materiais para quando haja a necessidade de atender algum aluno que se enquadre dentro dos contextos	Todos eles, são de fácil acesso e compreensão, para o conhecimento para responder o que o questionário solicita.	Acredito que apesar de diverso torna-se complexo para a memorização e uso dessas nomenclaturas.

citados.		
----------	--	--

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

O docente P1, mesmo admitindo a falta de tempo para explorar os materiais, reconhece a importância de tê-los acessíveis para atender alunos que se enquadrem nos contextos citados. O docente P2 destacou a facilidade de acesso e compreensão desses materiais, considerando-os úteis para responder às demandas do questionário. Já o docente P3 expressa uma percepção de complexidade em relação à diversidade desses materiais, indicando desafios na memorização e uso das nomenclaturas.

Diante disso, as respostas positivas indicam que, quando explorados, os materiais de apoio/consulta podem oferecer suporte significativo na compreensão das nomenclaturas, contribuindo para auxiliar a desenvolver o processo de ensino em contextos diversificados. Já a percepção de complexidade na terceira resposta aponta para uma reflexão, em pensar na importância de fornecer orientações claras e estratégias de uso desses materiais, tentando facilitar para os docentes.

Considerando a complexidade ligada ao ensino de Língua Portuguesa, Almeida Filho (2018) enfatiza a natureza desafiadora e multifacetada do processo de ensino e aprendizado de línguas adicionais. Destaca-se, portanto, a significativa importância da formação contínua e do aprimoramento dos professores como elementos cruciais para abordar com eficácia os desafios envolvidos nesse contexto educacional.

Se lidar com o processo de aprender e ensinar línguas não é mais tão naturalmente seguro como parece ser a aquisição de nossas primeiras línguas, o desafio de formar e aperfeiçoar professores de línguas profissionais reforçando neles seus melhores traços e buscando novos não é nada menos difícil e complexo (Almeida Filho, 2018, p. 17).

A sexta pergunta do questionário teve o intuito de identificar contextos específicos de ensino de Português que o docente tenha vivenciado e que não estejam contemplados pelo glossário.

Os dados obtidos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Há algum contexto específico de ensino de Português que você vivenciou em sua trajetória como docente que não esteja contemplado pelas nomenclaturas incluídas no glossário? Justifique, por favor.

P1	P2	P3
Não.	Já se passaram	Um dos maiores

	<p>tantos, mas o que me chamou muita atenção, a linguagem cultural, que o aluno trás das suas próprias origens familiar, como as variações linguísticas.</p>	<p>desafios é o trabalho com uma aluna cega. O desconhecimento da leitura em braile trouxe muita dificuldade para com meu trabalho.</p>
--	--	---

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

A resposta do docente P2 destaca a relevância da linguagem cultural e das variações linguísticas, sublinhando a complexidade do ensino quando os alunos trazem consigo suas origens familiares e diferentes formas de expressão. Já a terceira resposta aponta um desafio mais específico, relacionado ao trabalho com uma aluna cega, cuja necessidade de leitura em braile representa uma dificuldade significativa para a docente.

A resposta que destaca as variações linguísticas e linguagem cultura ressalta a complexidade do ensino em contextos plurais. A cultura no processo de ensino e aprendizagem de Línguas desempenha um papel central na determinação de como a linguagem é utilizada, interpretada e compreendida. Segundo Almeida Filho (2018, p. 110),

A cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua. Essa base cultural está aninhada no componente discursivo da competência comunicativa dos falantes e escreventes de uma língua

Essa interligação entre cultura e linguagem destaca a importância de considerar o contexto cultural ao analisar a comunicação linguística.

A sétima pergunta do questionário teve o intuito de investigar a percepção do docente sobre como o glossário pode contribuir para o trabalho da escola, considerando possíveis benefícios para a equipe pedagógica, os estudantes e o ambiente educacional como um todo.

Os dados obtidos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 7 - Como você acha que esse Glossário pode ajudar o trabalho da escola?

P1	P2	P3
Ele pode esclarecer as diferentes situações que envolvem o ensino da língua portuguesa e contribuir para o nosso desenvolvimento profissional.	A olhar cada realidade diferente dos nossos alunos, para que possamos atender a cada expectativa, e obter um bom resultado.	Mais que o glossário é preciso reunir os professores de português e aprofundar os conceitos desse trabalho com as nomenclaturas.

Fonte: sistematização elaborada pela pesquisadora.

As respostas à Pergunta 7 indicam que os docentes perceberam o glossário como um bom instrumento para o contexto escolar, destacando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional e para a compreensão das diversas situações envolvidas no ensino de Língua Portuguesa.

O docente P1 enfatizou a capacidade do glossário em esclarecer as diferentes situações ligadas ao ensino da língua portuguesa, sugerindo que pode ser uma fonte de aprendizado contínuo e aprimoramento profissional. Ademais, o docente P2 em sua resposta sublinha a importância do glossário ao fornecer um olhar individualizado para cada realidade dos aprendizes, possibilitando a adaptação das práticas pedagógicas para atender às expectativas específicas de cada estudante e, assim, alcançar resultados mais eficazes. Já o docente P3, em sua resposta, chama a atenção para a necessidade de aprofundamento coletivo, sugerindo que, além do glossário, a discussão e a reflexão conjunta entre os professores de português são cruciais para a compreensão e aplicação efetiva das nomenclaturas no contexto escolar.

Assim, as respostas evidenciam a percepção do glossário não apenas como uma ferramenta individual, mas também como um recurso que pode ser potencializado por meio do compartilhamento de experiências e do diálogo entre

os docentes.

Considerando a dificuldade enfrentada pelo professor P3 e sua ênfase na necessidade de uma compreensão mais aprofundada coletiva entre os educadores sobre os conceitos abordados, ressalta-se a relevância da formação continuada para os educadores da rede pública. Como observado por Almeida Filho (2018, p. 12) “formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemáticoteoricamente informada que pode gerar mudanças na direção desejada”. A formação de professores é um processo que exige tempo, atenção cuidadosa e uma abordagem fundamentada teoricamente, mas que, quando realizada de maneira eficaz, tem o potencial de gerar mudanças significativas na prática pedagógica, beneficiando tanto os educadores quanto os estudantes.

Terminadas as análises, a seguir, passamos para breves considerações à guisa de conclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste estudo, centrado no compartilhamento de um glossário sobre as nomenclaturas do ensino da Língua Portuguesa em Corbélia/PR, trouxe reflexões significativas ao abordar as questões que nortearam a pesquisa. A pergunta que centralizava o questionamento sobre contribuição dessa intervenção para o trabalho docente, trouxe resultados positivos. A eficácia do glossário na compreensão das nomenclaturas e no auxílio profissional dos docentes foi demonstrada na resposta à Pergunta 3.

Quanto às nomenclaturas, ficou claro que abrangem uma variedade de contextos e situações, enfatizando a complexidade inerente ao ensino de Língua Portuguesa. Com isso, tornou-se possível inferir que as nomenclaturas examinadas possuem origens históricas e teóricas que moldaram suas definições e atribuíram-lhes relevância em determinados períodos do ensino de línguas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, e o impacto positivo do glossário na compreensão e prática docente, mesmo que não observado em todos os participantes, valida o esforço dedicado ao desenvolvimento deste estudo. No entanto, os resultados também destacaram desafios a serem superados. A percepção de complexidade, especialmente evidenciada pelo docente P3, destaca uma necessidade de orientações mais específicas na utilização do glossário ou de um método que facilite a compreensão de maneira mais clara e objetiva.

Ademais, dentre as adversidades enfrentadas ao longo da pesquisa, é relevante ressaltar a dificuldade em solicitar aos professores de Língua Portuguesa a participarem do estudo, de um grupo grande de professores no colégio, somente três colaboraram em responder o questionário. Vale ressaltar igualmente que ocorreram imprevistos durante o desenvolvimento da pesquisa, e em decorrência disso, o prazo para a resposta ao questionário foi consideravelmente curto, considerando o contexto escolar com o encerramento das notas para recuperação no final do trimestre letivo.

Frente a esses desafios, surgiram caminhos e ideias para futuras pesquisas e práticas pedagógicas. Enfatizou-se a importância de desenvolver estratégias específicas para enfrentar a complexidade percebida nas nomenclaturas, buscando proporcionar suporte mais direcionado aos docentes.

Além disso, a promoção de atividades de formação continuada, que fomentem o diálogo entre os professores de português e aprofundem o entendimento das nomenclaturas, se apresenta como uma via promissora para superar esses desafios.

Em síntese, a divulgação das nomenclaturas por meio do glossário se mostrou promissora, proporcionando materiais para o desenvolvimento dos docentes. Contudo, a pesquisa destaca desafios que podem ser superados e caminhos ainda a serem percorridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Língua-Cultura na sala e na história**. In: Mendes, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 159-171.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes/Editora UnB, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 39-50.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de., MOUTINHO, R. Sentindo de ensinar PLE no mundo. In: **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 39-50.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O Ensino de Português como Língua Não-Materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ensino-como-lingua-nao-materna.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

AZEVEDO GOMES, J. Português como Língua de Herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. In: **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 707–732, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/52931>>. Acesso em: 02 set. 2023.

BARROS, E. B. R. DE; FURTOSO, V. B. **Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades**. Scripta, v. 25, n. 53, p. 8-41, 29 jun. 2021.

CASCAVEL. **Cascavel recebe da ONU título de "Cidade que acolhe bem os imigrantes"**. Prefeitura de Cascavel, 2022. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/cidadao/noticia/cascavel-recebe-da-onu-titulo-de-cidade-que-acolhe-bem-os-imigrantes>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CUNHA, M. J. C. O Português para Falantes de Outras Línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes/Editora UnB, 2007, p. 13-32.

DINIZ, I. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do Português como Língua Estrangeira. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Campinas, SP: Unicamp, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/peposip/271065/1/diniz_leandrorodriguesalves_m.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

EBERHARDT, L. *et al.* Imigração haitiana em Cascavel, Paraná: ponto de convergência entre história(s), trabalho e saúde. In: **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, 2018, p. 676-686.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Métodos de revisão da literatura: o estado da arte**. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, (7), 81-88, 2012.

FIGUEIREDO, C. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa [Portugal]: Liv. Clássica Ed., 1913.

FIORELLI, C. M. *et al.* O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (Org.). **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 89-104.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da linguística e da didática de línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. In: **Domínios de lingu@gem**, 28/3, 2014, p.16-45. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 10 out. 2023.

FLORES, C. **Português Língua Não Materna**: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. Lisboa: Lidel, 2013, p. 35-46.

GERHARDT, T. E; SOUZA, Aline C. (Orgs.). **A pesquisa científica**: métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009, p. 31-42.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento no contexto migrante português. In: SOUZA, R. F. de; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (Org.). **Português como língua de acolhimento [recurso eletrônico]: práticas e perspectivas**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2021. Recurso digital. p. 11-16.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O Português para Falantes de Outras Línguas**: o utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: Dgidc; Anq; LEPPF, 2008.

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

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um

percurso, um rumo para o debate. In: Signorini, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 51-77.

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

MENDES, E. Ensino e formação de professores de Português como Língua de Herança (PLH): revistando ideias, projetos e ações. In: CHULATA, K. A. **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Lecce: Pensa Multimedia Editore S.R.L. 2015, p. 79-100.

MILES, M. B., & Huberman, A. M. - "**Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**" (1994).

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCHA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo, SP: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

PEREIRA, G. F. O Português como Língua de Acolhimento: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, 2017, p. 118-134.

RAJAGOPALAN, Kanavial **Por uma linguística crítica linguagem, identidade e a questão ética/Kanavilli Rajagopalan** - São Paulo: Parábola Edtorial, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 101-114, abr. 2019. ISSN 1981-9943.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonietta Celani. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, p.163-195.

SANTOS, A. F. P. dos. Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa e sua desestrangeirização na Escola Pública. In: COURA SOBRINHO, J. C. S. (Org.) et. al. **Estudos em Português como Língua Estrangeira: um panorama da área**. 1. ed. Belo Horizonte - MG: Editora CEFET-MG, 2017. v. 450. 335p.

SIGNORINI, I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo**: o objeto de pesquisa em L.A, linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, G. M. da. O Português como Segunda Língua dos surdos brasileiros: uma nova apresentação panorâmica. In: **Revistax**, Curitiba, v. 12, n. 2, 2017, p.130-150.

SILVA, S. D. J. Descendentes De Falantes De Português Nas Classes De PFOL: Um Público Que Merece Atenção Específica. In: SÁ, R. L. (Org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. S.; BERNARDO, C. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. In: **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 60, set. 2014, p. 890-901.

TEIXEIRA, W. B. Integração, acolhimento e empoderamento linguístico em tempos de Covid-19. In: **Revista Entreletras**. Araguaína, TO, v. 12, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/12250/18725>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

REFERÊNCIAS DO GLOSSÁRIO

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ARAÚJO, V. C. **Elaboração de roteiro didático a partir do PPPLE: relato de experiência e suas implicações**. Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2016.

ALBUQUERQUE, D. **Um olhar pluricêntrico no ensino de português língua não materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense**. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021145, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15427. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15427>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BOTELHO, F. &., RODRIGUES M. R. (2009). O digital e a aprendizagem de português língua não materna In: DIAS, P. & OSÓRIO, A. (org.) **Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2009** (pp. 1069-1084). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/11452>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CALDEIRA, B.; SPITZ, C. **Ensino-aprendizagem de PLH em contextos híbridos: uma análise comparativa**. Portuguese Language Journal, [S. l.], v. 16, 2022. Disponível em: <<https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/article/view/69>>.

Acesso em: 19 nov. 2023

COSTA, T. M. **O ensino de Português como Língua Estrangeira: reflexões a partir da produção escrita de alunos chineses**. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021141, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15401. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15401>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

DE OLIVEIRA, B. S.; BULEGON, M. **Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging**. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430–445, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FERREIRA, R. P.; ANTUNES, A. J. **Reflecting upon the contributions from Sociolinguistics to the teaching of Portuguese as Additional Language (PAL)**. BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 308–322, 2019. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31561>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FRANCO, G. **A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 48, n. 3, p. 1386–1399, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21165/el.v48i3.22209>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LEROY, H. R.; SANTOS, C. de S.; MARIA MAMANI, S.; PAULA, M. M. F. de P.; BERNARDES, A. K. S. **As metodologias ativas aplicadas ao trabalho crítico da habilidade oral em Português como língua adicional**. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1327–1342, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31915>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

HERANÇA BRASILEIRA. **1 - O que é português língua de herança?** Youtube. 3 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DwSs9cB46vg>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LETRAS LIBRAS UFRJ. **Status de L1 e de L2 - Pílulas Linguísticas**. Youtube, 11 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UOpmYmGpZUc>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LINGUAGENS CÓDIGOS. **Webinar: Formação de professores de português para falantes de outras línguas**. Youtube, 31 out. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jKgNvW-0PWA&t=4568s>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LODI, A. C. B. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica** In: GOES, Alexandre Morand, et al. Língua Brasileira de Sinais - Libras, uma introdução. UAB–UFSCar, São Carlos, SP. 2011, p. 83-102 Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf#page=52>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LOPEZ, A. P. **Aula 1 - O que é Português Como Língua de Acolhimento? Questões iniciais.** Youtube, 3 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8LA177BA35Y>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MORAIS, D. G; SILVA, S. V. da. **O ensino-aprendizagem de PLAc para adolescentes haitianos.** Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021148, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15439>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PARISOTTO, A. P.. **Português como Língua Adicional - noções básicas.** Youtube, 14 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=owccuTWVzuM>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PORTO EDITORA. **Tenho alunos de Português Língua Não Materna. E agora?** Youtube, 9 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WjCsO9lsBtw&t=1432s>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SALES, A. O. de. (2019). **Aspectos do processo de ensino - aprendizagem de português como segunda para indígenas Guarani/Kaiowá.** Web revista Sociodialeto, 9(25), 113–128. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7904>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TEIXEIRA, W. B. Integração, acolhimento e empoderamento linguístico em tempos de Covid-19. In: **Revista Entreletras.** Araguaína, TO, v. 12, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/12250/18725>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TV UFBA. **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA FRANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.** Youtube, 22 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7QUu8MStzUg>>. Acesso em: 21 nov. 2023

YONAHA, T. Q.; MUKAI, Y. **Um estudo de caso sobre o Português como Língua de Herança (PLH) nas cidades de Suzuka e Sakai, Japão.** Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 16, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/19938>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PROPOSTA DE GLOSSÁRIO

NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES CONTEXTOS.

Português como Língua Não Materna (PLNM)

Breve explicação: refere-se ao ensino do Português para pessoas cuja Língua Materna não é o Português, é uma nomenclatura abrangente, que visa englobar diversos contextos de ensino e aprendizagem. É um conceito amplamente utilizado em Portugal e no Brasil.

Situações de uso: engloba diversas situações, desde imigrantes até estrangeiros aprendendo a língua em contextos formais.

Materiais para apoio/consulta:

→ *Tenho alunos de Português Língua Não Materna. E agora?* por Porto Editora (2020).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjCsO9IsBtw&t=1432s>

→ *Um olhar pluricêntrico no ensino de Português Língua Não Materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense*, por Albuquerque (2021).

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15427>.

→ *‘Vamos falando no caminho’*: o ensino de Português com alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais em Manaus, por Silva (2021).

Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18210>.

Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)

Breve explicação: ensino de Português direcionado para indivíduos cuja a Língua Materna não é o Português, abrangendo uma diversidade de especificidades, contextos, situações e motivações para a aprendizagem.

Situações de uso: abarca variadas situações e contextos como o ensino adaptado para atender às necessidades específicas de imigrantes e/ou refugiados, cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, ensino do português para indígenas, entre outros contextos.

Materiais para apoio/consulta:

→ Webinar: Formação de professores de português para falantes de outras línguas, por Alex Egido e Viviane Furtoso (2023).

Disponível em: <https://youtu.be/jKgNvW-0PWA?t=4568>

→ *Português para falantes de outras línguas: enfoque na formação do*

professor, por Telma Nunes Gimenez e Viviane Bagio Furtoso (2000).
Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4485>

- *Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades*, por Ev'Ângela Batista R. de Barros e Viviane Bagio Furtoso (2021).

Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p8-41>

Português como Língua Adicional (PLA)

Breve explicação: nomenclatura inclusiva que pressupõe que o indivíduo já possua uma ou mais línguas, então, o aprendizado do PLA terá como referência essa(s) outra(s) língua(s).

Situações de uso: abrange uma diversidade de motivações que levam as pessoas a aprender Português como Língua Adicional, seja para estudos, socialização, necessidade, aprimoramento profissional entre outros contextos diversos.

Materiais para apoio/consulta:

- *Português como Língua Adicional - noções básicas*, por Alice Moreira, Ana Paula Parisotto e João Martins (2018).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=owccuTWVzuM>

- *As metodologias ativas aplicadas ao trabalho crítico da habilidade oral em Português como Língua adicional*, por Leroy, Santos, Maria Mamani, Paula e Bernardes (2020).

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31915>.

- *Refletindo sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA)*, por Ferreira e Antunes (2019).

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31561>.

Português como Segunda Língua (PL2)

Breve explicação: indica o ensino de Português para indivíduos que têm outra língua como Língua Materna, mas não necessariamente estão em um contexto estrangeiro, geralmente vivem em um território onde o Português é língua oficial e/ou amplamente falado.

Situações de uso: membros de comunidades étnicas e multilíngues, que falam sua Língua Materna em casa, mas aprendem a língua predominante do país para se integrarem à sociedade.

Materiais para apoio/consulta:

- *Status de L1 e de L2 - Pílulas Linguísticas*, por Lia Abrantes A. Soares (2020).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UOpmYmGpZUc>

→ Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica, por Lodi (2011), em *Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução*, página 83-102.

Disponível em:

http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf#page=52.

→ *Aspectos do processo de ensino-aprendizagem de português como segunda para indígenas Guarani/Kaiowá*, por Sales (2019).

Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodiaeto/article/view/7904>.

Português como Língua Estrangeira (PLE)

Breve explicação: para pessoas que não possuem o Português como Língua Materna e não estejam inseridas em um território onde o Português seja língua oficial e/ou amplamente usada.

Situações de uso: PLE é destinado a estudantes estrangeiros que desejam aprender português de maneira formal.

Materiais para apoio/consulta:

→ *O Ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) na França: um relato de experiência*, por Tairys Nery Santos (2021).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7QUu8MStzUg>

→ *O ensino de Português como Língua Estrangeira: reflexões a partir da produção escrita de alunos chineses*, por Costa (2021).

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15401>.

→ *A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas*, por Franco (2019).

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2220>.

Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

Breve explicação: ensino do Português para imigrantes, refugiados e outras pessoas recém-chegadas a um país de língua portuguesa, para facilitar sua integração na sociedade local e evitar o apagamento de línguas e culturas desses imigrantes.

Situações de uso: PLAc é destinado a pessoas que recentemente se mudaram para um país de língua portuguesa e precisam aprender o idioma para interações sociais, trabalho, saúde e educação.

Materiais para apoio/consulta:

→ *O que é Português Como Língua de Acolhimento? Questões iniciais*, por Ana Paula Lopes (2018).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8LA177BA35Y>

- *Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging*, por De Oliveira e Bulegon (2019).
Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>.
- *O ensino-aprendizagem de PLAc para adolescentes haitianos*, por Moraes e Silva (2021).
Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15439>.
- *Integração, acolhimento e empoderamento linguístico em tempos de Covid-19*, por Teixeira (2021).
Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/12250/18725>.

Português como Língua de Herança (PLH)

Breve explicação: ensino do Português para descendentes de falantes de português que vivem em países onde o idioma não é predominante, com o objetivo de preservar a língua e a cultura de suas origens.

Situações de uso: o PLH é oferecido para filhos de famílias brasileiras que vivem no exterior, para que possam aprender e preservar o português como parte de sua herança cultural.

Materiais para apoio/consulta:

- *O que é português língua de herança?* por Namibia Peixoto de Ana e Andreia Moroni (2020).
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DwSs9cB46vg>
- *Ensino-aprendizagem de PLH em contextos híbridos: uma análise comparativa*, por Caldeira e Spitz (2022).
Disponível em: <https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/article/view/69>.
- *Um estudo de caso sobre o Português como Língua de Herança (PLH) nas cidades de Suzuka e Sakai, Japão*, por Yonaha e Mukai (2017).
Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/19938>.

APÊNDICE B: VERSÃO FINAL DO GLOSSÁRIO

NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Glossário – PARTE I



MATERIAIS DE APOIO

PLNM

Português como Língua Não Materna

Refere-se ao ensino do Português para pessoas cuja Língua Materna não é o Português, é uma nomenclatura abrangente, que visa englobar diversos contextos de ensino e aprendizagem. É um conceito amplamente utilizado em Portugal e no Brasil.

Situações de uso: engloba diversas situações, desde imigrantes até estrangeiros aprendendo a língua em contextos formais.

PFOL

Português para Falantes de Outras Línguas

Ensino de Português direcionado para indivíduos cuja a Língua Materna não é o Português, abrangendo uma diversidade de especificidades, contextos, situações e motivações para a aprendizagem.

Situações de uso: abarca variadas situações e contextos como o ensino adaptado para atender às necessidades específicas de imigrantes e/ou refugiados, cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, ensino do português para indígenas, entre outros contextos.

PLA

Português como Língua Adicional

Nomenclatura inclusiva que pressupõe que o indivíduo já possua uma ou mais línguas, então, o aprendizado do PLA terá como referência essa(s) outra(s) língua(s).

Situações de uso: abrange uma diversidade de motivações que levam as pessoas a aprender Português como Língua Adicional, seja para estudos, socialização, necessidade, aprimoramento profissional entre outros contextos diversos.

PL2

Português como Segunda Língua

Indica o ensino de Português para indivíduos que têm outra Língua como Língua Materna, mas não necessariamente estão em um contexto estrangeiro, geralmente vivem em um território onde o Português é a Língua oficial e/ou é amplamente falado.

Situações de uso: membros de comunidades étnicas e multilíngues, que falam sua Língua Materna em casa, mas aprendem a língua predominante do país para se integrarem à sociedade.



ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS (EEALA)

PINTO, Bruna de Arruda; TEIXEIRA, Wagner Barros (2023)

NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Glossário – PARTE II



MATERIAIS DE APOIO

PLE

Português como Língua Estrangeira

Refere-se ao ensino da Língua Portuguesa para pessoas que não possuem o Português como Língua Materna, e não estejam inseridas em um território onde o Português seja Língua oficial e/ou amplamente usada.

Situações de uso: PLE é destinado a estudantes estrangeiros que desejam aprender Português de maneira formal.

PLAc

Português como Língua de Acolhimento

Ensino do Português para imigrantes, refugiados e outras pessoas recém-chegadas a um país de Língua Portuguesa, para facilitar sua integração na sociedade local e evitar o apagamento de línguas e culturas desses imigrantes.

Situações de uso: PLAc é destinado a pessoas que recentemente se mudaram para um país de Língua Portuguesa e precisam aprender o idioma para interações sociais, trabalho, saúde e educação.

PLH

Português como Língua de Herança

Ensino do Português para descendentes de falantes de Português que vivem em países onde o idioma não é predominante, com o objetivo de preservar a Língua e a cultura de suas origens.

Situações de uso: o PLH é oferecido para filhos de famílias brasileiras que vivem no exterior, para que possam aprender e preservar o Português como parte de sua herança cultural.



UNILA
Universidade Federal do Rio Grande

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS (EEALA)

**PINTO, Bruna de Arruda;
TEIXEIRA, Wagner Barros (2023)**

APÊNDICE C: MODELO DE TCLE

<https://forms.gle/9fJuAWPpgZ51kTe69>

NOMECLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você foi escolhido(a) para participar da pesquisa “NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR.”, realizada por Bruna de Arruda Pinto sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, no âmbito do Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais – EEALA, promovido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, com o objetivo analisar as contribuições do compartilhamento do glossário de nomenclaturas do ensino de Língua Portuguesa para o trabalho docente em Corbélia/PR.

Esclarecemos que as informações prestadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, científicos e de divulgação científica, sendo resguardado o anonimato do(a) fornecedor(a) dos dados.

Dessa forma, declara estar ciente de que sua participação no estudo é voluntária, não havendo remuneração de qualquer forma, e que também não será cobrado nenhum valor para poder participar fornecendo as informações e/ou colaborando com as atividades solicitadas. E, caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano. O(A) pesquisador(a) estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ciente e de acordo.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO

<https://forms.gle/9fJuAWPpgZ51kTe69>

Formulário TCC - Bruna

Perguntas Respostas 9 Configurações

UNILA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS (EEALA)

Seção 1 de 2

NOMECLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR

Descrição do formulário

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. [Alterar configurações](#)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você foi escolhido(a) para participar da pesquisa "NOMENCLATURAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DOCENTE EM CORBÉLIA/PR.", realizada por Bruna de Arruda Pinto sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, no âmbito do Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais – EEALA, promovido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, com o objetivo analisar as contribuições do compartilhamento do glossário de nomenclaturas do ensino de Língua Portuguesa para o trabalho docente em Corbélia/PR.

Esclarecemos que as informações prestadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, científicos e de divulgação científica, sendo resguardado o anonimato do(a) fornecedor(a) dos dados.

Dessa forma, declara estar ciente de que sua participação no estudo é voluntária, não havendo remuneração de qualquer forma, e que também não será cobrado nenhum valor para poder participar fornecendo as informações e/ou colaborando com as atividades solicitadas. E, caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano. O(A) pesquisador(a) estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ciente e de acordo.

Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou ciente e de acordo a participar da pesquisa.

Após a seção 1 Ir para a seção 2 (Questionário da Pesquisa)

