

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JOÃO EDUARDO SILVA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAZONAS**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS-AM
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JOÃO EDUARDO SILVA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAZONAS**

MESTRADO EM LETRAS

Projeto de qualificação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Raynice Geraldine Pereira da Silva

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística; Linha de Pesquisa: Língua, Ensino e Sociedade

MANAUS-AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729f Souza, João Eduardo Silva de
Formação de professores de português como língua adicional
para a educação a distância no Amazonas / João Eduardo Silva de
Souza . 2024
107 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva
Dissertação (Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores . 2. Português como língua adicional.
3. Educação a distância. 4. Alfabetização tecnológica docente. I.
Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RAYNICE GERALDINE PEREIRA DA SILVA
Data: 29/10/2024 17:22:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva- **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas- PPGL/UFAM

Documento assinado digitalmente
 LUANA FERREIRA RODRIGUES
Data: 31/10/2024 12:47:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luana Ferreira Rodrigues - **Membro**
(Universidade Federal do Amazonas – PPGL-UFAM)

Documento assinado digitalmente
 ROBERT LANGLADY LIRA ROSAS
Data: 31/10/2024 17:32:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Robert Langlady Lira Rosas - **Membro**
(Universidade Federal do Amazonas – CLLP-UFAM)

Profa. Dra. Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck - **Suplente**
(Universidade Federal do Amazonas – CLLF-UFAM)

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira - **Suplente**
(Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA-PPGL-UFAM)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, que acreditou no meu futuro desde o princípio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus familiares, pelo apoio constante durante todos esses anos de formação.

Agradeço também a minha orientadora Prof. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva, pelos direcionamentos e orientações necessários para que esta dissertação fosse feita.

Aos meus amigos e namorado Berg Bandeira, pelo suporte em momentos cruciais.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os aspectos essenciais à formação de professores do ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para o contexto de Educação a Distância (EAD) no Amazonas/AM, a partir dos emergentes fatores que contribuem para o aumento da demanda deste tipo de ensino, sendo referentes ao ensino de PLA, ao crescente acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, conseqüentemente, a alfabetização tecnológica docente. Após compreender os papéis da cultura, do contexto e das crenças construídas sobre este tipo de ensino, formadas pelos docentes, foi possível traçar os direcionamentos relacionados à análise desse processo formativo atrelado às fundamentações teóricas apresentadas na literatura analisada, que são ampliadas no decorrer da dissertação. Os procedimentos metodológicos estão embasados pelos trabalhos de Savin-Baden e Major (2013), focalizando no trabalho temático da pesquisa qualitativa, e Paiva (2019), explorando conceitos sobre a pesquisa, visando atender aos objetivos propostos e essenciais para a compreensão da formação dos docentes de PLA para o contexto EAD. A partir disso, com uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e entrevistas realizadas com docentes da área de PLA, que já atuaram ou atuam no contexto a distância, será possível fazer um levantamento analítico sobre o processo formativo na graduação. Para que a partir disso, seja possível indicar caminhos possíveis e necessários à formação de professores desta área de ensino para o contexto EAD.

Palavras-chave: Formação de professores. Português como Língua Adicional. Educação a distância.

ABSTRACT

This research aims to investigate the essential aspects of teacher training for teaching Portuguese as an Additional Language (PAL) for the context of Distance Education (DE) in Amazonas/AM, based on the emerging factors that contribute to the increase in demand of this type of teaching, referring to the teaching of PAL, the growing access to Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and, consequently, teaching technological literacy. Understanding the roles of culture, context and beliefs built on this type of teaching, formed by teachers, it was possible to outline the directions related to the analysis of this training process linked to the theoretical foundations presented in the analyzed literature, which are expanded throughout the dissertation. The methodological procedures are based on the work of Savin-Baden and Major (2013), focusing on the thematic work of qualitative research, and Paiva (2019), exploring concepts about research, aiming to meet the proposed and essential objectives for understanding the formation of PAL teachers for the distance learning context. From this, with an analysis of the Pedagogical Course Projects (PCP) of the State University of Amazonas (UEA) and Federal University of Amazonas (UFAM) and interviews carried out with teachers in the PLA area, who have already worked or work in the distance context, it will be possible to carry out an analytical survey of the undergraduate training process. So that from this, it is possible to indicate possible and necessary paths for training teachers in this area of teaching for the distance learning context.

Keywords: Teacher training. Portuguese as an additional language. Distance education.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AUGM – Associação de Universidades do Grupo Montevideu.
ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
BNCC – Base Nacional Currículo Comum.
CEBs – Centro de Estudos Brasileiros.
CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.
CELU – *Certificado de Español – Lengua y Uso*.
Cieb – Centro de Inovação para Educação Brasileira.
CLLE – Cursos Livres de Língua Estrangeira
CNIg – Conselho Nacional de Imigração
CPLE – Conversação em Português Língua Estrangeira
DLLE – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras
DLV – Departamento de Letras Vernáculas
DRI – Diretoria de Relações Internacionais
EAD – Educação a Distância
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
FALE - Faculdade de Letras
FALEM – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
FLET – Faculdade de Letras
GAPLE – Gramática Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira
GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL – Instituto de Ensino de Línguas
IES – Instituto Ensino Superior
IMEA – Instituto Mercosul de Estudos Avançados
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISF – Idioma Sem Fronteiras
L2 – Segunda Língua
MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados
MEC – Ministério da Educação
MRE – Ministério de Relações Exteriores
Nucli-UFAM – Núcleo de Línguas da UFAM
NUPLE – Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira
PB – Português Brasileiro
PBLA – Português Brasileiro como Língua Adicional
PSBL – Português do Brasil como Segunda Língua
PE – Português Estrangeiro
PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEIBF – Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PELSE – Português e Espanhol Línguas Segundas e Estrangeiras
PEPLE – Programa de Extensão Português Língua Estrangeira
PEPPE – Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros
PL2 - Português Segunda Língua

PLA – Português como Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
PLE – Português como Língua Estrangeira
PLEPLE - Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Estrangeira
PLH – Português como Língua de Herança
PLIP – Política de Internacionalização da Língua Portuguesa
PLnM – Português como Língua não-Materna
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPE – Programa de Português para Estrangeiros
PROPE – Programa de Português para Estrangeiros
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEDUC – Secretária de Estado e Educação de Qualidade de Ensino
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade Federal de Brasília
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1-	Quantitativo de solicitações de matrículas de alunos imigrantes em Manaus.....	25
Quadro 1-	Perfil dos Entrevistados.....	59
Quadro 2-	Disciplinas de base comum.....	69
Quadro 3-	Disciplinas com aprendizagem dos conteúdos específicos de cada área (Língua e Literatura).....	70
Quadro 4-	Disciplinas de prática pedagógica.....	70
Quadro 5-	Disciplinas de Conteúdos Específicos.....	78
Quadro 6-	Disciplinas de Conteúdos Pedagógicos.....	78
Quadro 7-	Disciplinas de Conteúdos da Prática como Componente Curricular.....	80
Quadro 8-	Disciplinas de Estágios Supervisionados de Ensino.....	80
Quadro 9-	Disciplinas de Conteúdos Complementares Optativos.....	80
Quadro 10-	Grade curricular com as disciplinas obrigatórias do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).....	104
Quadro 11-	Grade curricular de disciplinas optativas do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)...	104
Quadro 12	Grade curricular com as disciplinas obrigatórias do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).....	105
Quadro 13-	Grade curricular de disciplinas optativas do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)....	106

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
SIGLAS E ABREVIATURAS	
TABELAS E QUADROS	
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO.....	22
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1 Aspectos históricos e conceituais de PLA.....	30
2.2 Aspectos históricos e conceituais sobre as TDICs.....	43
2.3 Aspectos históricos e conceituais sobre a alfabetização tecnológica docente.....	49
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Perfil dos entrevistados.....	58
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras – Língua e Literatura no Amazonas	61
4.2 Análise referente aos cursos e Projetos de extensão das IES.....	63
4.3 Análise documental das grades curriculares das IES.....	64
4.3. Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa 1 da UEA.....	65
4.3. Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa 2 da UFAM.....	77
4.3. Semelhanças e diferenças nos PPC do curso de Letras – Língua e Literatura 3 Portuguesa da UEA e UFAM.....	88
4.4 Análise das Entrevistas.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS	104
APÊNDICES.....	107

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas, nos últimos anos, tem atravessado por um período de transformação no processo de ensino e na forma como é concebida diariamente pelos cidadãos. A globalização e os avanços tecnológicos oferecem uma gama de opções para a incorporação de novas metodologias à educação. As escolas bilíngues, a gamificação e a educação a distância (EAD) são bons exemplos desse tipo de transformação dos procedimentos educacionais e formativos. Esses fatores foram amplificados pelo advento da pandemia do COVID-19, que resultou no aumento de aproximadamente 474% no número de cursos EAD na última década, segundo o Inep¹.

Os fluxos migratórios e o desenvolvimento do uso das tecnologias e dos meios de comunicação são marcas do período de globalização pelo qual a sociedade está passando. Parte desse processo de globalização e os efeitos causados na sociedade, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), são referentes às distâncias espacial e temporal existentes às fronteiras sociais, econômicas e culturais que estão diminuindo em tempos mais recentes.

Arelada às novas tecnologias e às ondas de imigração, surge no Brasil como um todo, uma crescente demanda pelo ensino de Português como Língua Adicional (PLA) por conta de fatores contextuais, como observamos com o grande número de imigrantes e refugiados que chegam diariamente ao país. Conforme relatórios publicados pela ACNUR em 2022², cerca de 350 mil venezuelanos migraram para o Brasil, aproximadamente 40 mil destes imigrantes vieram para o Amazonas nos últimos anos. Os dados referentes a estes fluxos migratórios serão explorados no capítulo de Contextualização.

Em relação ao ensino de línguas e dentro deste campo de estudo, identifica-se que há um debate relevante sobre o uso da nomenclatura para trabalhar o Português como PLA, este processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa possui diversas definições, de acordo com as características do tipo e da finalidade do ensino, podendo ser chamado de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou até mesmo português segunda língua (ou PL2). Entretanto, tendo em mente que o uso do termo “estrangeiro” remete a algo de fora e, às vezes, considerado

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em 10/10/2023.

² Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/OS843_Relatorio_de_Pesquisa_V8.pdf. Acessado em: 10/10/2023.

estranho, o que pode gerar uma ideia negativa sobre o aprendizado desta língua, será utilizado o termo Português como Língua Adicional nesta pesquisa, a partir da perspectiva de Schlatter e Garcez (2009) e Coelho (2015). Além disso, por ser um país multilíngue, o Brasil possui diversas línguas em seu cotidiano por meio das comunidades surdas, indígenas, imigrantes e descendentes destes imigrantes. (Schlatter, M; Garcez, 2009, p. 127), logo a utilização do termo PLA também abrange, de forma geral, o ensino da língua portuguesa como língua adicional para diversos fins, sem as limitações que algumas nomenclaturas apresentam.

O PLA também tem sido tema de debate em diversas pesquisas e publicações, tanto regionais quanto nacionais, principalmente por conta dos fatores contextuais amazônicos e brasileiros, o que demonstra que esta área tem conquistado um espaço cada vez maior no âmbito acadêmico e científico nas últimas décadas. Alguns teóricos, que serão utilizados nesta pesquisa, como Almeida Filho (2007, 2011), Diniz (2008, 2012), Leffa (1999), Moita Lopes (2013), Oliveira (2013), entre outros, exploram as características e teorias sobre a aprendizagem do PLA, visando interpretar este ensino relacionando aos movimentos políticos, econômicos, culturais e metodológicos. Isso sem contar com o aumento de cursos de extensão e núcleos de pesquisa sendo criados e fortalecidos em diversas universidades brasileiras.

Este crescimento pode ser comprovado pelo aumento no número de cursos ofertados de PLA e pela implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe – Bras), desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e aplicado pela primeira vez em 1998. A aplicação desse exame foi um momento determinante para a área de PLE no Brasil, que adaptou o seu ensino nas universidades para estar alinhado ao Celpe-Bras.

Também há outros indícios dessa presença do PLA nas universidades, como no contexto acadêmico, a inserção do Programa Idioma Sem Fronteiras – ISF (MEC), em diversas universidades brasileiras, fez com que o ensino de PLA conquistasse um espaço maior de atuação. Esse programa foi criado em 2012, porém o PLA só foi inserido em 2017 como uma exigência de credenciamento para as universidades. Atualmente, as universidades federais possuem um núcleo do ISF em atuação, ofertando algum dos idiomas propostos pelo projeto. No caso da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), após alguns anos, a oferta de cursos

de Português Língua Estrangeira (PLE) é feita para o público interno e externo da instituição de ensino de forma regular pelo Nucli-UFAM³.

A questão pandêmica e, conseqüentemente, o isolamento social, fez com que esse tipo de aprendizado fosse colocado em uma situação desafiadora, pois as alternativas para o ensino de PLA em contexto EAD são escassas, principalmente para pessoas com baixo nível de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Assim, houve necessidade de aumentar a oferta dos cursos de PLA de forma gratuita, que cresceu significativamente nos últimos anos em algumas IES do Brasil, mesmo no contexto a distância, o que gerou muitos desafios inicialmente, tendo em vista a questão do (quase inexistente) letramento digital dos usuários, aliado ao baixo nível de acesso às TDICs.

É importante apontar a diferença entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, as primeiras não necessitam do aspecto digital das tecnologias, podendo ser cartas, jornais e rádio, por exemplo. Enquanto as segundas foram criadas a partir da evolução das TICs por meio da evolução da área da robótica, como a utilização de computadores, *tablets*, *notebooks*, *videogames* e outros. Neste trabalho, será utilizado o termo TDICs para explorar o processo de formação tecnológica docente, tendo em vista o contexto em que a educação se encontra envolta a diversos tipos de tecnologias digitais. Entretanto, a literatura utilizada pode explorar alguns conceitos utilizando o termo TICs, pois não é obrigatoriamente digital.

Ao realizar uma análise do contexto nacional, nos últimos anos, o crescimento de cursos voltados, não somente para o ensino de PLA, mas também para a formação de professores, foi notório. Ao identificar a demanda crescente nesse tipo de ensino e na necessidade do letramento digital docente, muitas IES desenvolveram seus cursos e formações continuadas pensando em resolver esta questão, como será trabalhado no capítulo de Fundamentação Teórica desta dissertação. Alguns exemplos disso são universidades que ofertam disciplinas relacionadas ao ensino de PLA durante a graduação, ou até mesmo o curso de graduação em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, ofertado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), porém pode-se identificar que a oferta de cursos no contexto amazônico ainda não é suficiente para atender a demanda de ensino de PLA na região.

³ O Programa Idiomas sem Fronteiras (isF) foi descontinuado em 2019 pelo Governo Federal. Somente em 2021 as atividades foram retomadas já como Rede ANDIFES do Idioma sem Fronteiras (Rede Andifes – IsF) com a proposta de formação de professores para a internacionalização.

A ausência de componentes curriculares que explorem o ensino de PLA e que trabalhem com o aprendizado em contexto EAD fez com que, nos últimos anos, professores em diversos níveis de educação tivessem que aprender na prática como utilizar essas tecnologias ou procurar por especializações após a graduação para preencher estas lacunas.

Pensando somente no contexto de Educação à Distância em tempos pandêmicos, podemos citar que a taxa de evasão escolar em 2020 aponta que cerca de 2,6% dos alunos matriculados no ensino médio das redes estaduais de ensino abandonaram a escola. Em 2021, esse número apresentou um aumento significativo, chegando a 5,8%, um pouco acima da taxa de abandono de 2019 (5,5%), segundo o Inep. Isto pode ser justificado por diversos fatores, como a dificuldade de acesso e o uso das TDICs, questões econômicas e sociais por parte dos alunos e dos professores e a dificuldade de adaptação ao ensino remoto da forma como ocorreu.

Já em relação aos desafios envolvendo o PLA e o EAD, temos que ter em mente que não são tão recentes ao ambiente educacional. A demanda por este tipo de ensino tem sido temática presente nos debates acadêmicos durante as últimas décadas. Esse aumento tem ocorrido não apenas na universidade, que vem recebendo diversos estudantes estrangeiros para diferentes finalidades, mas também para a comunidade externa, que precisa desenvolver competências comunicativas em português para seu cotidiano.

Diversos trabalhos acadêmicos têm sido desenvolvidos focando no papel político e linguístico que o ensino de PLA possui no caminho para uma cidadania global. Todavia, o processo de formação de professores de PLA ainda está muito limitado. Por mais que existam projetos de extensão com o foco no ensino de PLA nas universidades do Amazonas e algumas disciplinas nos cursos de Letras – Língua Portuguesa que tangenciem tópicos relacionados à formação destes profissionais, ainda não é suficiente para preparar os futuros docentes para a sala de aula do ensino de PLA propriamente dito.

Os cursos de PLA na modalidade à distância analisados previamente a esta pesquisa possuem objetivos específicos que não são aplicáveis a todos os níveis sociais. Tendo em vista que grande parte desses cursos são disponibilizados em aplicativos para celular com acesso à internet, como o *Duolingo*, ou pagos, como os cursos ofertados pelo Senac, ou oferecidos apenas a estudantes universitários de intercâmbio. Ou seja, todos eles exigem um acesso mínimo à tecnologia que não está disponível para toda a população brasileira.

Esses fatores somados ao contexto pandêmico evidenciam a falta de preparo nas grades curriculares do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa no Amazonas, que precisam

explorar aspectos específicos sobre o ensino de PLA e os referentes ao ensino em contexto EAD, entender os desafios e formar profissionais da educação com o conhecimento necessário. Para que possam atuar com o ensino de Língua Portuguesa em suas diversas esferas de aprendizado.

Com isto em mente, esta pesquisa tem como principal objetivo investigar e analisar como ocorre a formação de professores no ensino de PLA e o processo de alfabetização tecnológica docente nas IES do Amazonas, pensando no contexto EAD. Visando compreender de forma sistêmica como é constituído o planejamento para este tipo de aprendizado e se é colocado em pauta durante a construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos futuros docentes do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. Para que isso ocorra, foram traçados objetivos secundários com o intuito de responder a indagação geral. O primeiro é analisar os Projetos Pedagógicos de Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, levando em consideração a formação docente do ensino de PLA e a alfabetização tecnológica docente. O segundo é gerar informações sobre a visão que os docentes de PLA possuem deste contexto, dos desafios do ensino remoto e da utilização das TDICs, sendo possível criar um panorama envolvendo aqueles que já estão em campo de atuação e os documentos referentes aos PPCs das IES analisadas anteriormente. Enfim, o terceiro é realizar uma análise dos dados gerados com estes docentes e os processos analíticos identificados nos documentos PPCs dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, em conjunto com os aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de PLA no contexto EAD já estudados até então. Para que seja possível reconhecer os desafios e pontos a serem melhorados no ensino-aprendizado analisado e gerar direcionamentos de intervenção, reformulação e aprimoração da forma como este tipo de formação está sendo feita.

Com o foco de atender aos objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa analítica temática, tendo em vista que a pesquisa qualitativa está sendo considerada cada vez mais como um instrumento poderoso e plausível para compreender o mundo humano (Higgs; Cherry, 2009, p. 8). Por meio de uma abordagem documental, bibliográfica e de pesquisa-ação, será possível construir uma análise aprofundada indicando quais caminhos a formação dos professores de PLA dentro contexto da educação a distância deve seguir, de acordo com os indicativos.

No primeiro capítulo desta dissertação será constituída uma contextualização dos temas que serão explorados durante a análise proposta por este trabalho, apresentando dados e

informações referentes ao PLA, à EAD, o aumento do uso das TDICs e o impacto que essa área de ensino possui na formação docente dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa.

No segundo capítulo, serão explorados os panoramas históricos e conceituais referentes às temáticas trabalhadas nesta dissertação, como o Português como Língua Adicional e seus respectivos aspectos, como a cultura, contexto, crenças e formação dos docentes. Além disso, também neste capítulo, serão trabalhos tópicos relacionados ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a alfabetização tecnológica docente. Nesta seção, será constituído o embasamento teórico da pesquisa, com o objetivo de estruturar os pontos de análise que serão retomados no decorrer do trabalho.

Seguindo para o terceiro capítulo, serão explicadas detalhadamente as etapas dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, desde o levantamento teórico-metodológico acerca das crenças e fatores relevantes do ensino de PLA dentro do contexto EAD no Amazonas, que já foram iniciadas durante o período de pesquisa científica e no trabalho de conclusão de curso. Partindo para a análise dos PPCs dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa nos IES analisados, continuando com o detalhamento do roteiro para as entrevistas que serão realizadas com os professores de PLA e suas crenças. Também será feito um detalhamento do perfil dos entrevistados deste trabalho e, por último, um detalhamento sobre como será a análise final proposta por esta pesquisa.

No quarto capítulo, será apresentada a análise dos PPCs das IES, compreendendo mais sobre como estes cursos são estruturados e verificando o processo de formação docente de PLA e alfabetização tecnológica docente dentro dos documentos norteadores do curso de Letras nas IES escolhidas. A partir deste primeiro ponto analítico, o segundo será relacionado às entrevistas realizadas com os docentes selecionados para participar desta pesquisa, levando em consideração os conceitos trabalhados durante a pesquisa, pensando na formação docente do ensino de PLA e a alfabetização tecnológica docente.

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) em dezembro de 2023, dando início ao processo de entrevistas com os participantes selecionados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de explorar os conceitos referentes ao ensino e formação dos docentes de PLA e analisar os PPCs dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa das IES selecionadas

para este trabalho, é importante compreender os aspectos contextuais que influenciam e impactam a forma como a demanda do ensino de PLA e o contexto a distância acontecem atualmente e apontar também dados estatísticos sobre os alunos estrangeiros matriculados na rede pública municipal e estadual.

Primeiramente, o contexto de globalização tem transformado as relações sociais de migração no mundo de tal forma que, segundo o Relatório de Migração Internacional da ONU em 2017, o número de migrantes internacionais cresceu rapidamente nos últimos anos, alcançando 258 milhões (ONU, 2017).

Estes fluxos migratórios têm impactado de maneira significativa a vida desses imigrantes e da população brasileira. Considerando o caráter emergencial e de vulnerabilidade deste aumento de imigrantes no Brasil, os casos de xenofobia também crescem por motivos infundados, como o medo pelo aumento do desemprego. Entretanto, é comprovado, segundo Charleaux (2017), que a presença de migrantes “não gera impacto negativo sobre o emprego e o salário dos nativos”. Logo, a concepção pejorativa sobre a presença dos migrantes faz parte de um pensamento xenófobo, mesmo que no Brasil, de acordo com a Lei nº 7.716/1997, seja um crime passível de pena de reclusão e multa.

Nos últimos anos, houve um movimento do governo com o intuito de diminuir os casos de intolerância, xenofobia e preconceito contra os imigrantes, a campanha “Brasil, a imigração está no nosso sangue” lançada em 2015 teve como objetivo evocar esta sensibilização e levar informação à população. Conforme a Constituição Federal de 1988, há a garantia da inclusão de identidades e culturas diversas, enaltecendo a dignidade do indivíduo e construindo direitos essenciais que ultrapassam fronteiras, incluindo estrangeiros residentes ou de passagem pelo Brasil.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 afirma: “Todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988). Ou seja, esses migrantes possuem os mesmos direitos fundamentais que os nativos brasileiros, abrangendo aspectos como a qualidade de vida, acesso à educação e à saúde. A Lei nº 13.445/2017, chamada de Lei de Migração, criou o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que atua com a autorização ou não sobre a permanência de estrangeiros no país em situações consideradas especiais ou quando a lei é omissa (Makewitz, 2018).

Além disso, há o Decreto de nº 678 de 6 de novembro de 1992, que promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, também conhecido como Pacto de São José da Costa Rica de 1969, onde os Estados-Parte desta convenção se comprometeram a respeitar os direitos e liberdades dos sujeitos sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza. Estas leis e decretos legitimam a presença desses migrantes e a fomentação de iniciativas que aprimorem a sua qualidade de vida, principalmente em relação ao uso da língua, um fator essencial para o cotidiano dos sujeitos sociais.

Com relação ao Amazonas, os fluxos migratórios não são recentes e acontecem desde o século XIX. Entretanto, nos últimos anos, apresentaram um incremento muito significativo, primeiramente em 2010, com os haitianos, e a partir de 2016, pelos venezuelanos. Segundo o Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)⁴, em junho de 2021, cerca de 20 mil refugiados venezuelanos residiam em Manaus, ultrapassando a estimativa de 5 mil haitianos, que antes eram o maior grupo. Em 2021, o número de estudantes venezuelanos nas escolas públicas já somava mais de 8 mil alunos matriculados, isso sem contar com alunos estrangeiros de outros países matriculados na rede pública de Manaus que somavam 3.883 estudantes. Esta demanda implica a existência de políticas linguísticas que reflitam sobre o ensino para estrangeiros, principalmente no campo linguístico.

Contudo, nota-se a ausência de políticas linguísticas referentes ao ensino de PLE, segundo Oliveira e Silva (2017), que observaram como o Estado brasileiro ainda negligencia a reflexão e implementação de forma efetiva do ensino e da presença das línguas estrangeiras, o que poderia diminuir as suas barreiras linguísticas:

o Estado brasileiro se encontra em um estágio de total negligência em relação ao oferecimento de serviços de interpretação no setor público. Não é difícil, no entanto, imaginar o que leva o Estado brasileiro a estar no estágio mais primário de oferecimento de ISP. Em primeiro lugar, como vimos, não existe nada na legislação doméstica – nem na antiga, nem na nova – que ao menos cite a presença das línguas dos imigrantes ou mesmo a existência de barreiras linguísticas. Em segundo lugar, a inexistência de políticas linguísticas que possam garantir o acesso aos serviços públicos aos não-falantes da língua portuguesa não é uma exclusividade dos imigrantes ou mesmo desse período histórico. Pelo contrário, ela é muito coerente com as políticas assimilacionistas e proibicionistas que o Estado brasileiro adotou, desde a colonização, para com as populações pertencentes a grupos linguísticos minoritários (Oliveira e Silva, 2017, p. 143).

⁴ Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/OS843_Relatorio_de_Pesquisa_V8.pdf. Acesso em: 10/10/2023.

Segundo Almeida Filho (2017), mesmo com a estruturação do PLE no Brasil, não houve na última década uma iniciativa oficial para apoiar o ensino de PLE, seja na formação de professores por uma perspectiva contemporânea, a formação continuada dos professores e a construção de currículos, matérias, programas e exames de proficiência (Almeida Filho, 2017, p. 16). O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada⁵ desenvolveu uma pesquisa que identificou o percentual de 16,84% dos imigrantes que enxergam a língua como um empecilho para a vida cotidiana no país. O que evidencia a ausência de adaptação linguística e acessibilidade ao ensino de PLA para migrantes. O Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia (GEMA) desenvolveu uma pesquisa sobre o perfil dos imigrantes presentes no fluxo migratório haitiano em 2011, identificando-os como jovens de 25 a 35 anos, em sua maioria do sexo masculino e solteiros com uma escolaridade média (Silva, 2015, p. 145). Esse perfil já havia sido encontrado e denominado como imigrante laboral na época do início da Zona Franca (Silva, 2021, p. 64).

Para resolver essa questão linguística com a chegada dos haitianos no início da década passada, algumas instituições, como a Pastoral do Migrante, ficaram responsáveis por ações relacionadas à acolhida, inserção, orientação e educação desses imigrantes, o que incluiu cursos de português como língua adicional. Esses fluxos migratórios trouxeram uma demanda aos serviços públicos amazonenses em todas as áreas, principalmente no âmbito educacional. A área de pesquisa do ensino de PLA e dos fatores contextuais, como a chegada dos imigrantes ao Amazonas, cresceu e um estudo recente intitulado de *“Vamos falando no caminho”*: o ensino de português com alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais de Manaus, desenvolvido pelo Prof. Dr. Antônio José da Silva como sua tese de doutorado, explora como o ensino municipal manauara recebeu essa demanda dos alunos estrangeiros, principalmente no fluxo migratório mais recente.

Tal estudo evidencia que os fluxos migratórios na região Norte deste século são motivados por crises ou acontecimentos de ordem natural em seus países de origem, colocando-os em um processo de migração pela necessidade. Um ponto interessante acerca desse processo educacional reflete sobre o público-alvo dos cursos de PLA oferecidos em contextos universitários, geralmente para alunos intercambistas, enquanto o ensino regular dos Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio possui um público diferente. Além disso, nesses contextos, a língua possui um papel acolhedor, adentrando a área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Ao tratar sobre imigrantes em razão de crise, como no caso dos venezuelanos, o ensino de língua deve levar em consideração este fator que impacta a vida

⁵ A pesquisa pode ser consultada em: http://pensando.mj.gov.br/publicacoes/?pub_id=1003906

dessas pessoas de maneira significativa, de forma social, econômica e educacional. A língua assume um papel-chave de adaptação para esses imigrantes.

Ainda sobre as iniciativas de ensino de PLE, afetados pela pandemia do COVID-19, A Universidade Federal do Amazonas, em parceria com a SEMED e a UNICEF, ofereceu o curso intitulado “Língua, Cultura e Tecnologia na promoção da cidadania e no combate ao Covid-19: acolhimento de venezuelanos refugiados em Manaus”, cujo objetivo refletia sobre abordar temas de cidadania, interação social e cultural por meio de aulas de português ofertadas para os venezuelanos que residiam nos abrigos localizados na capital (Silva, 2021, p. 69). Esta iniciativa teve reconhecimento local e nacional, visto que neste momento de crise, tanto pela migração quanto pela pandemia, a necessidade de um olhar mais sensível sobre o acolhimento dessas pessoas é ainda maior. Entretanto, este projeto foi interrompido no início de 2021 por questões relacionadas ao distanciamento social e pelas outras demandas sociais e econômicas presentes nas vidas dos imigrantes venezuelanos. Nota-se que, mesmo em um contexto desafiador para os profissionais da educação, principalmente os professores de PLA do Amazonas, ainda houve um interesse em desenvolver projetos.

Em relação aos números apresentados pela Secretária de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), registrou-se em 2020 o total de 3.370 solicitações de matrículas de alunos imigrantes em Manaus divididos em diferentes modalidades, Ensino Regular, EJA, Educação Profissional e Educação Especial e Ensino Fundamental Anos Finais, segundo Mendes (2024, p. 23). Conforme a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de solicitações de matrículas de alunos imigrantes em Manaus

Segmento de ensino	Quantidade de solicitações
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	957
Ensino Fundamental – Anos Finais	1.313
Ensino Médio	997
EJA Ensino Fundamental	40
EJA Ensino Médio	54
Educação Profissional	6
Educação Especial	3
Fonte: SILVA, 2024, p. 23	

Este quantitativo de alunos evidencia a demanda existente do ensino de português para este público-alvo e coloca em pauta as iniciativas realizadas pelos governos municipais e estaduais e suas eficácias. Em 2023, a SEDUC registrou 4.656 alunos matriculados, onde

grande parte é composta por alunos venezuelanos, principalmente no Ensino Fundamental – Anos Finais, totalizando 1.677 estudantes venezuelanos no EFAF de um total de 1.782. Os haitianos ocupam a segunda posição e em terceiro os colombianos. A partir dos dados apresentados, identifica-se uma necessidade de projetos que visem o ensino de PLA nas escolas manauaras, mas para isso devem ser formados docentes preparados para o ensino de PLA.

Já na perspectiva da EAD, pode-se perceber que, mesmo antes da pandemia, já era evidente um aumento significativo do recurso da Educação a Distância em vários níveis de formação desde o início deste século. Segundo o Ministério da Educação (2009), em 2002 existiam 46 cursos a distância para 40 mil alunos, este número apresentou um acréscimo em 2006 para 349 cursos destinados a 207 mil alunos.

Durante a última década, os cursos EAD passaram por um processo de transformação, com novas metodologias e novas plataformas de ensino, atingindo desde o nível primário até o superior de ensino. Segundo o Inep (2022), o número de estudantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%, já os alunos de cursos EAD aumentaram em mais de 40%, com um aumento generalizado durante os anos de 2020 a 2022, sendo 96,4% desses cursos ofertados por instituições privadas de ensino.

Como exposto na seção introdutória deste trabalho, o desenvolvimento do ensino a distância apresenta reflexos da desigualdade de acesso à informação por meio das TDICs. Nos últimos anos, a necessidade e aumento do ensino remoto nas escolas evidenciou uma lacuna na formação dos docentes, visto que a alfabetização tecnológica docente não está presente de maneira eficiente nos cursos de licenciatura.

O ensino de PLA através do EAD atravessa muitos fatores que vão além de questões gramaticais e textuais, considerando que este tipo de ensino demanda metodologias que explorem as competências multimodais em seus múltiplos letramentos, tanto do professor quanto do aluno, além de outros fatores marcantes que dificultam o acesso de toda a população à tecnologia.

O problema reside também em questões contextuais e culturais, tanto em relação ao letramento digital dos alunos e professores, quanto na formação dos professores do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, que não abrange de forma aprofundada o ensino de PLA. Isso pode ser evidenciado no Amazonas, por meio da (quase) ausência de disciplinas específicas voltadas para o ensino de PLA nos cursos de português das universidades. Tendo em vista que, para trabalhar com o ensino de línguas adicionais, é preciso abordar aspectos

específicos e desenvolver uma prática docente que seja eficiente, abrangendo as crenças, a cultura e o contexto como fatores essenciais para o ensino de PLA.

A partir disso, e pela ausência dessa temática de forma eficaz durante os anos de formação nos cursos de Letras, principalmente em Língua Portuguesa, os professores não estão preparados para a prática docente do PLA e também, pelo letramento digital, já que existem dificuldades para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Vale ressaltar que existem diversos tipos de modalidade do EAD, o que solicita dos professores o conhecimento de diferentes formas de tecnologia.

Considerando que a formação do professor, principalmente nesse contexto em que se vive recentemente, deve contemplar o maior número de possibilidades de ensino possível e que o avanço tecnológico requer um olhar mais moderno para as práticas metodológicas de educação, os cursos de licenciatura precisam acompanhar e pelo menos preparar os futuros docentes para lidar com as diferentes modalidades das salas de aula.

Logo, compreende-se que a falta de recursos, problemas de utilização e dificuldade contextuais e culturais são fatores que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Trazendo para um contexto mais próximo, pode-se colocar em evidência o contexto da pandemia, em que o ensino a distância se tornou a realidade de muitas instituições de ensino. Entretanto, este tipo de ensino logo se mostra excludente, ao passo em que nem todos os estudantes possuem acesso à internet e o letramento digital não os preparou para este ambiente de aprendizado e isso gera consequências futuras para a educação no Brasil. Uma pesquisa encomendada pelo banco digital C6 Bank, realizada pelo Instituto Datafolha⁶, aponta que cerca de 4 milhões de estudantes brasileiros, com idade entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020, o que representa uma taxa de 8,4% de evasão escolar. Ainda segundo a mesma pesquisa, a maior parte dos alunos que abandonaram os estudos em 2020 foram aqueles da classe D e E.

Além disso, o EAD teve um crescimento nas últimas duas décadas que impulsionou as universidades particulares a aderirem a esta modalidade de ensino como uma forma de aumentar o número de acesso ao ensino superior com mensalidades mais baixas. Todavia, esse avanço tecnológico apresenta muitas nuances que precisam ser trabalhadas e estudadas, no que

⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml#:~:text=Em%202020%2C%20ano%20marcado%20pelo,informaram%20que%20abandonaram%20a%20escola.> Acesso em: 15/07/2023.

se refere ao nível de letramento digital e à exclusão digital de diversas parcelas da sociedade que não possuem um acesso eficiente às TDICs. Estes aspectos específicos do acesso às TICs também afetam os docentes, por não possuírem um letramento digital eficaz. Estes acabam utilizando as tecnologias de forma rasa e prejudicando e dificultando o seu exercício profissional e o aprendizado dos alunos.

Alguns dos desafios enfrentados por docentes refletem sobre três fatores apontados por Leurquin e Souza (2016), o primeiro é o espaço da língua portuguesa como língua adicional, o segundo é a formação inicial dos professores para atuar em sala de aula e, conseqüentemente, o terceiro é a produção e utilização de materiais didáticos referente ao ensino de línguas. A partir disso, surgem outros desafios pertinentes ao campo de ensino de PLA, como alguns docentes que se formam em uma licenciatura dupla, em Português e alguma Língua Estrangeira (LE), nem sempre conseguem ensinar PLA de forma efetiva por conta das questões teórico-pedagógicas específicas do Português (Almeida Filho, 1992). É importante considerar que o ensino de PLA existe desde o período colonial, entretanto era lecionado sem considerar os fatores contextuais dos habitantes, ou seja, essa área de ensino ainda possui bastante campo para aprofundamento, tendo em vista que conquistou um espaço maior nas últimas duas décadas (Almeida Filho, 2012).

Nos últimos anos, muitos trabalhos, como artigos científicos, dissertações e teses, exploraram a formação de professores de PLA, entretanto poucos deles trabalham com a formação de docentes de PLA para o ensino a distância propriamente dito. Principalmente no Amazonas, onde a taxa de imigração de países vizinhos só cresce por motivos políticos e sociais. Nesta dissertação, onde se busca uma análise de como a formação docente ocorre nas IES do Amazonas, os tópicos relacionados ao ensino de PLA e a formação tecnológica docente são questões norteadoras para que o processo analítico possa ocorrer, relacionando aos conhecimentos metodológicos sobre o contexto EAD com os aspectos específicos do ensino de PLA.

Em notícia recente⁷, fevereiro de 2024, o Governo Federal publicou o Decreto nº 11.923/2024, uma regulamentação no PEC-G, com o intuito de melhorar a política externa e internacionalização da educação e fomentar as relações com os países parceiros do Brasil. Neste novo decreto, tem-se como objetivo formar e qualificar estudantes estrangeiros, com cursos de língua portuguesa, em nível de graduação e pós-graduação, em IES. Possuindo três

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/governo-define-regras-do-programa-de-estudantes-convenio>. Acessado em 31/03/2024.

modalidades: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), sendo este último uma iniciativa pioneira, que foi feita a partir das experiências das universidades brasileiras no ensino de PLE. Sendo este último, uma oportunidade de fomento à área de formação docente de PLE muito importante, conforme artigo 5º, inciso II deste decreto dispõe que “as instituições de educação superior participantes do PEC-PLE serão orientadas a criar, nos respectivos sistemas de registro, sempre que possível, curso denominado “Português como Língua Estrangeira” (Decreto n. 11.923/2024).

Outra notícia⁸ interessante, e que marca o ensino de PLA nas escolas do Amazonas, é a Lei nº 6.049/2022 que dispõe sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados divulgada pelo Estado do Amazonas, demonstrando que esta área de ensino tem seu espaço no processo educacional aos estrangeiros.

Além desta nova iniciativa ser essencial para o desenvolvimento da área de ensino de PLA no Brasil, também oferecerá às universidades brasileiras uma gama de oportunidades em fomentar a formação de professores de PLA, o que demonstra como este trabalho recebe um papel primordial de análise sobre como a formação desses docentes está ocorrendo atualmente, para que o Amazonas possa caminhar e desenvolver uma educação de qualidade dentro do campo de ensino de PLA.

⁸ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/lei-ordinaria-n-6049-2022-amazonas-dispoe-sobre-o-direito-ao-ensino-de-lingua-portuguesa-para-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiados>. Acessada em 09/09/2023.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de desenvolver os conceitos sobre PLA, o ensino a distância, TDICs e a alfabetização tecnológica docente, este trabalho se enquadra no campo da Linguística Aplicada (LA). Tendo em mente que a LA possui uma característica multidisciplinar ao abordar assuntos dentro das áreas das ciências humanas e sociais, psicologia cognitiva, psicolinguística, sociologia, antropologia, etnografia, sociolinguística e literatura (Bragança; Valadares, 2012, p. 29). Entretanto, com o início do século XXI, a área de LA tem seu campo de estudo delimitado como transdisciplinar, onde esses estudos possuem referências à compreensão, interpretação e problemas linguísticos das práticas sociais, sendo possível construir um corpus epistemológico sobre o estudo em questão.

Moita Lopes (1996) afirma que a LA:

Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de usos da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica. (Moita Lopes, 1996, pp. 19-20)

Logo, pode-se entender que a LA é uma ciência social que aborda problemas linguísticos socialmente relevantes. Atrelando estas definições a este trabalho, compreende-se que as questões linguísticas aqui são referentes à formação dos professores de PLA, mais especificamente no campo de atuação remoto (EAD), refletindo sobre os desafios causados por questões contextuais a este tipo de ensino.

2.1 Aspectos históricos e conceituais de PLA

Antes de explorar os conceitos referentes às relações de contexto e cultura com o ensino de PLA, é relevante para esta pesquisa explicar alguns termos sobre os diversos tipos de ensino de português para estrangeiros, como o Português como Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Não-Materna (PLnM), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português como Língua de Herança (PLH) e Português Segunda Língua (PL2).

Segundo Ferreira (2021), para definir essas terminologias é preciso compreender primeiramente a definição de Português Língua Materna (PLM), também conhecida como língua mãe, que é utilizada por uma comunidade de falantes, sendo a primeira língua adquirida

por estes indivíduos desde a infância, estando essa língua presente no cotidiano da sociedade em que eles estão inseridos, fazendo com que essa comunidade crie uma relação afetiva com ela. Este primeiro contato não impede que o falante internalize duas línguas de domínio equivalente, o que acontece com comunidades e falantes bilíngues.

Conforme Altenhofen (2002), Flores (2013) e Baltazar (2019) apontam que o Português Língua não Materna (PLnM), além de ser o oposto de PLM, também possui um conceito amplo e que abrange outras terminologias, como Segunda Língua (L2) e Português Língua Estrangeira (PLE). O ensino de PLnM se refere à aquisição do português como uma língua adicional, de forma que o falante desenvolve a competência comunicativa, inteligível e necessária para as práticas de interação discursiva.

O português como segunda língua apresenta papel ativo e contínuo na formação das identidades dos aprendizes, partindo da concepção de que identidade não é fixa. Sendo assim, a língua, de modo especial a PL2, é constitutiva e constituída pela identidade do aprendiz, de modo que a língua permite à pessoa negociar sua compreensão de si mesma em diferentes lugares e momentos no tempo, ganhando acesso ou não às relações de poder e oportunizando-lhe posicionar-se por meio da fala nas interações sociais (Maia, 2014, p. 49).

O termo PLE se refere ao ensino de português voltado para estrangeiros, ou seja, tanto o ensino de PLE quanto de PL2 deve levar em consideração que a língua materna desses falantes é diferente, o que implica a abordagem cultural de diferentes contextos, como será explicado neste capítulo. A utilização da nomenclatura Português Língua de Herança (PLH) está presente em um contexto de práticas linguísticas plurilíngues, levando em consideração que é uma língua pluricêntrica, isto é, uma língua oficial, falada e utilizada com objetivos comunicativos em pelo menos duas nações diferentes (Clyne, 2012). Logo, o PLH pode ser definido por meio da relação entre língua, identidade e cultura, sendo passada de uma geração para outra, o que ocorre em situações migratórias, como o ensino do português brasileiro para brasileiros que residem em outros países. Em relação ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), sua definição é referente ao processo de mobilidade urbana que vem acontecendo nos últimos anos no Brasil, que recebeu diversos imigrantes de várias partes do mundo. Logo, o ensino dessa língua age como uma forma de acolher os falantes de outras línguas que chegam ao país em situação de necessidade e precisam da inserção social, que pode ocorrer por meio da aprendizagem da língua, isso é evidenciado pelo fluxo migratório de haitianos, sírios e, mais recentemente, venezuelanos para a região norte na última década. Segundo Santos (2018, p. 23):

[...] a língua de acolhimento tem a função pragmática de prover ensinamentos básicos de uso real para o cotidiano e tem um papel particularmente importante a

desempenhar no processo de interação de imigrantes no Brasil, país anfitrião de estudantes imigrados ou refugiados. (Santos, 2018, p. 23)

A partir dessas definições, para fins dos objetivos propostos por essa pesquisa, foi escolhido o uso da terminologia do Português como Língua Adicional (PLA), visto que as diferentes motivações para o aprendizado do Português Brasileiro (PB) podem ser consideradas sob a perspectiva do PLA sem qualquer tipo de exclusão com a definição das outras terminologias. Conforme Schlatter e Garcez (2009), o conceito de “língua adicional” é construído com a concepção de não ser apenas “mais uma língua”, mas uma língua com o intuito de “juntar-se, adicionar-se de maneira plural ao conhecimento pretérito que o falante compreende levando em consideração as especificidades de cada caso” (Coelho, 2015, p. 25). Com a utilização desta nomenclatura será possível ultrapassar as fronteiras nacionais e valorizar a comunicação transnacional, desenvolvendo a inclusão cidadã para a justiça social, indo além das dicotomias de nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua (Leroy, 2018, p. 13-14).

Após determinar o uso da terminologia que será utilizada nessa dissertação, segue-se para o aspecto histórico do ensino de PB como uma língua adicional. Utilizar-se-á como base o trabalho de Rotta (2023) intitulado “Histórico do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira nas universidades brasileiras: Dos primeiros passos à atualidade”, dado que o trabalho da autora cria um panorama histórico pertinente ao tema desta dissertação. Conforme Lombello e Almeida Filho (1992), o ensino de PLA tem seu início na década de 1960 no contexto universitário brasileiro. Segundo os autores, duas causas teriam motivado isso, sendo o primeiro: a criação do Programa de Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G) pelo governo brasileiro, que proporcionava a mobilidade estudantil internacional para estudantes estrangeiros com o interesse de fazer suas graduações no Brasil, e o segundo: a produção de materiais didáticos internacionais feitos sobre o PB, como o *Modern Portuguese*, publicado com o financiamento norte-americano da *Modern Language Association of America*.

Passados esses marcos iniciais, em 1966, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi a primeira a desenvolver a área de ensino de PLE no Brasil, pois surgiu uma demanda por conta da recepção de professores estrangeiros em relação ao ensino de PLE na UNICAMP, ofertando um curso intensivo de Português para Estrangeiros elaborada pelas professoras Linda El-Dash, Maria do Amparo B. de Azevedo e Daniele Rodrigues, responsáveis por criar o material didático desse curso (Rotta, 2023, p. 40).

Em um relato da professora El-Dash, ela informa que, como o curso era uma novidade para todos, o material foi desenvolvido a partir de sua própria experiência e de seus colegas, logo as crenças sobre o ensino de PB como língua adicional foram construídas pela própria narrativa dos alunos e professores (Falco; Estavarengo; Cardoso, 1979). A partir do relato, é possível compreender que a ausência de uma prática pedagógica específica para o ensino de PLE dificultou o ensino-aprendizagem desse primeiro curso, as professoras precisaram utilizar metodologias de ensino de outras línguas estrangeiras, adaptando para o PB.

Seguindo o desenvolvimento da área de PLA, em 1969, a professora Rosa Marina de Brito Meyer criou a terminologia Português como Segundo Língua para Estrangeiros (PL2E), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) através de um curso de PL2E. No ano seguinte, o curso foi dividido em três níveis: básico, intermediário e avançado, separando pela proficiência dos alunos. Com o aumento do número de intercambistas, em 1970, matérias sobre o ensino de PL2E foram incluídas nos cursos regulares de graduação (Gomes de Matos, 1989).

Em 1979, foi realizado o primeiro seminário de Ensino de Português para Estrangeiros no Brasil (EPEB) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, organizado pelas professoras Ângela Kleiman e Daniele Rodrigues. Neste evento foi iniciado o debate acerca da estruturação dos cursos de PLE por meio de técnicas da Linguística Aplicada, algo que segue até hoje, sendo esta dissertação um exemplo disso. Outro ponto levantado neste evento foi a elaboração de materiais didáticos, pensando que era uma área ainda em desenvolvimento nas universidades. Pode-se entender que a UNICAMP e a PUC-RJ representaram o desenvolvimento da área de ensino de PLE nas décadas de 1960 e 1970, sendo o pontapé inicial para os estudos da área.

Segundo Almeida (2012), o próximo passo para o desenvolvimento do ensino de PLE pode ser justificado pelo contexto político e econômico, acompanhando o processo de globalização, inovações tecnológicas e o aumento do fluxo comercial entre os países fez com que o número de estudantes intercambistas crescesse gradativamente. Logo, o PEC-G, criado em 1965, e o Programa de Estudante de Convênio Pós-Graduação (PEC-PG), instituído em 1981, foram os principais meios pelos quais os estudantes estrangeiros vieram ao Brasil. Este desenvolvimento dos programas propiciaram também um aumento no número de pesquisadores na área de PLE no Brasil, com dissertações de Mestrado apresentada nos anos de 1985, 1986 e 1987 relacionadas ao programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mais uma apresentada na

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 1986 (Almeida Filho, 2005), o que já indica o início de uma descentralização dos estudos de PLE do Sudeste brasileiro.

Com a implantação do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) na década de 1990 e o contínuo crescimento da área de PLE por conta dos aspectos citados acima, a preocupação com uma formação de professores aptos para atuar nessa área de ensino foi crescendo por meio das IES. O ensino de PB para estrangeiros em regiões fronteiriças se tornou uma necessidade estratégica para o desenvolvimento da integração econômico e cultural do bloco econômico (Rotta, 2023, p. 43). Essas regiões de fronteira, por questões de ações políticas e econômicas advindas do Tratado do MERCOSUL, foram beneficiadas com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de PLE. Esse aumento ocasionou na fomentação da formação de professores, elaboração de materiais didáticos e sistemas de avaliação e certificados de equivalência através de investimentos nas IES.

O Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA) e a criação da Universidade da Integração (UNILA) são bons exemplos das ações realizadas em função desse contexto possibilitado pelo MERCOSUL. O Programa MARCA foi criado e implementado pelo Setor Educacional do MERCOSUL com o objetivo de atender às prioridades de planejamento estratégico desse setor: a melhoria da qualidade acadêmica de avaliação e a mobilidades de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países integrantes do MERCOSUL. Já a UNILA foi criada e situada em Foz do Iguaçu (PR) através de uma proposta de desenvolvimento do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com uma estrutura e planejamento pensando na integração latino-americana, principalmente por ser localizada numa região fronteiriça, conseqüentemente, atraindo professores e alunos falantes de espanhol, originando um ambiente de aprendizado específico. A instituição oferece desde 2012 um projeto de extensão intitulado “Curso de língua portuguesa e cultura brasileira para falantes de outras línguas”, o que é um suporte para alunos que não são falantes de PB, também oferta uma formação do ensino de PLE para os professores da universidade e da Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, na cidade argentina de Puerto Iguazú (Rotta, 2023 p. 45).

Por meio desse intercâmbio cultural entre a Argentina e o Brasil, em 2004, foi criado um certificado de proficiência em espanhol como língua estrangeira, chamado *Certificado de Español – Lengua y Uso* (CELU), fazendo com que no ano seguinte, fosse criada a Lei brasileira de nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, que tornava o espanhol a língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio a partir de 2010. Assim, em 2008, a Argentina promulga a Lei

nº 26.468 tornando o português a língua estrangeira obrigatória na escola secundária em 17 de dezembro de 2008 (Carvalho, 2012). Esses fatos demonstram como a troca cultural, causada pelo MERCOSUL e outros aspectos da globalização, incentivaram o desenvolvimento do PLA nas últimas décadas. Compreendendo que o ensino de espanhol integraria o Brasil ainda mais com os outros países da América Latina também falantes da língua.

As políticas linguísticas de integração do PB e do espanhol continuaram a ser implementadas, em 2005, com o Protocolo de promoção do espanhol e português como segundas línguas, criou-se um mercado crescente de ensino dos dois idiomas oficiais nos países membros (Rotta, 2023 p. 44). Outra consequência deste acordo foi a criação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), feito de forma bilateral entre os países com o objetivo de promover o intercâmbio entre os países e fomentar o contato dos professores e alunos dos países membros.

Outros dois momentos importantes para o desenvolvimento do ensino de PLA ocorreram em 2007 e 2009 por meio de eventos, o primeiro em 2007 com o Seminário Brasil-Argentina, reunindo professores universitários brasileiros e argentinos, o segundo em 2009 foi o I Colóquio Português e Espanhol Línguas Segundas e Estrangeiras (PELSE), realizado pelo Núcleo Disciplinar PELSE da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), formado pela Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, com o objetivo de promover a aprendizagem de línguas no contexto de fronteira (Rotta, 2023 p. 44).

Por meio de uma perspectiva de internacionalização da língua portuguesa, a formação de professores foi implantada através dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) em diferentes países como Costa Rica, Chile, Uruguai, Argentina, Paraguai e na Itália nos anos de 1993 e 1994, num projeto pedagógico integrando a teoria e a prática de forma crítica, o objetivo era aprofundar as teorias de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras e a prática do ensino da língua e da cultura brasileira em outros países (Ferreira, 1996).

Um importante passo para o desenvolvimento da institucionalização do ensino de PLE no Brasil foi a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) em 1993 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE). Conforme Diniz (2008) aponta, um grupo de professores em diversas universidades federais se uniu para criar o exame, fazendo com que o ensino de PLE se modificasse, visto que os alunos precisariam aprender o português para serem aprovados no exame. Em 1998, ocorreu o primeiro ano de aplicação, que contou com 141 participantes, divididos em cinco postos de aplicação no Brasil e três em países do MERCOSUL. Com um

aumento significativo, em 2013, ano em que o CELPE-Bras comemorou 15 anos de aplicação, 68 instituições aplicaram o exame para 9.681 estrangeiros.

Com o crescimento da área de ensino PLA e a construção dessa base de ensino nas universidades brasileiras e os projetos governamentais implementados durante as últimas décadas, o ensino e aprendizagem de PLE, segundo Almeida Filho (2012), entrou na esfera acadêmica por duas formas: 1) disciplina optativa no curso de Letras, com o intuito de inserir os futuros docentes no campo de ensino de PLE e prepara-los para atuar profissionalmente; 2) curso de graduação relacionado à outra língua estrangeira em alguns contextos diferentes, como o ensino de português em contexto indígena, em contextos de surdez ou cegueira, um curso que prepara o profissional de forma efetiva para atuação no ensino de PLE (Rotta, p. 49, 2023).

Em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a professora Margarete Schlatter desenvolveu o Programa de Português para Estrangeiros (PPE), ofertando no ano seguinte três módulos de curso de formação de professores, além da oferta do ensino de PLE em níveis de proficiência diferentes. Esse programa passou por um desenvolvimento, com publicações de artigos científicos, referente aos materiais didáticos, ensino presencial, ensino a distância e práticas de avaliação, aumentando o prestígio que esse programa dentro da área de estudos de PLE e, conseqüentemente, tornando-se uma referência para outros pesquisadores da área.

Ainda no processo construtivo da área de PLE, no segundo semestre 1997 e implementado no primeiro semestre de 1998, a Universidade Federal de Brasília (UnB) desenvolveu cursos sobre a formação de professores, criando o curso de Licenciatura Português do Brasil como Segunda Língua (PSBL), em língua, literatura e cultura, com o público voltado para falantes de outras línguas.

Durante esse período construtivo do campo de pesquisa e atuação do PLE, todas as regiões brasileiras apresentaram exemplos de movimentações nas universidades implementando a formação de professores de PLE. No Norte, a Universidade Federal do Pará criou o programa Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), por meio da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Além disso, a UFPA também possui o Grupos de Estudos de PLE-UFPA, com a coordenação da Profa. Dra. Cláudia Silveira, com o objetivo de formar docentes capazes de ensinar PLE no contexto presencial e a distância. Atualmente, a

instituição possui o Programa de Extensão Português Língua Estrangeira (PEPLE)⁹, que tem como objetivo geral atender as demandas linguístico-culturais em PLE, por meio de programas de cooperação e intercâmbio mantidos pela UFPA, com três eixos integrados: ensino de PLE, formação discente para a docência de PLE e pesquisa em PLE. A universidade também oferece o “Curso de Português Língua Estrangeira Convênio PEC-G” para estudantes do PEC-G, sob a coordenação da Profa. Dra. Hellen Margareth Pompeu de Sales.

No Sul do país, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece os cursos de PLE de forma extracurricular através do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) para alunos matriculados na instituição. Com a criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira (NUPLE), coordenado pela Profa. Dra. Cristina Puntel Xhafaj, os pesquisadores da IES desenvolvem seus trabalhos referentes à área de ensino e pesquisa de PLE.

Uma das regiões brasileiras que se sobressai na área de ensino e pesquisa de PLE é o Nordeste, a Universidade Federal do Ceará (UFC), com a coordenação da Profa. Dra. Eulália Leurquin, possui o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) e o Grupo de Estudos Política de Internacionalização da Língua Portuguesa (PLIP). Na Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi a segunda universidade do Brasil a oferecer o curso de formação de professores de PLE em nível de graduação, através do curso de licenciatura Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira. A UFBA também oferece o Programa de Pesquisa Ensino e Extensão de Português (ProPEEP), com cursos de PLE para a comunidade interna e externa à IES. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi criado em 1997 o Programa de Português para Estrangeiros (PROPE), com o intuito de oferecer cursos de PLE para alunos candidatos do PEC-G, que atualmente seguem abertos, e também preparam os candidatos do CELPE-Bras, pois a aprovação no exame é um requisito para a efetivação dos alunos de graduação e pós-graduação.

Outra região que apresenta um desenvolvimento na área de ensino e pesquisa de PLE de forma intensa é o Sudeste, visto que os primeiros centros de pesquisa nas universidades federais de PLE surgiram nesta região. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), há a oferta de cursos de Português para Estrangeiros através do Setor de Proficiência Linguística da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) em parceria com a Faculdade de Letras (FALE), A disciplina de PLA também é ofertada para alunos estrangeiros de maneira regular. Além

⁹ Disponível em: <https://www.ilc.ufpa.br/index.php/peple>

disso, a instituição também oferece cursos de formação docente para o ensino de Português como Segunda Língua para alunos surdos (Rotta, 2023, p. 53).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das precursoras no ensino, pesquisa e formação de professores de PLE, possui desde 2003 um setor voltado para o PLE, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Faculdade de Letras (IL). Essa instituição, por meio desse setor, tem um grande papel na oferta de eventos científicos, seminários referência para a área, como o Seminário do Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (PEPPE) e o Fórum Permanente de Estudos em PLE (Petrucci, 2012, p. 31). Ainda no Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense (UFF) oferta dois tipos de cursos para alunos estrangeiros, sendo o primeiro um curso intensivo, com o público-alvo de alunos da graduação, e o segundo sendo oferecido por meio de uma disciplina optativa “Português Língua Estrangeira”, dividindo a turma entre falantes de espanhol e falantes de outras línguas estrangeiras. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) têm se destacado na área de ensino e pesquisa em PLE, oferecendo cursos de formação de professores de Português para Estrangeiros, além de um trabalho contínuo desenvolvendo a área de PLE. As universidades do Rio de Janeiro ainda possuem projetos em conjunto para oferecer cursos de PLE e na formação de seus professores (Rotta, 2023).

Em São Paulo, A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através do Departamento de Letras (DL), oferta cursos de português para estrangeiros, possui também um programa de extensão de Linguística Aplicada voltado para o Português para Estrangeiros, com a coordenação do Prof. Dr. Nelson Viana, onde são formados professores de PLE, além do desenvolvimento do ensino e pesquisa da área. Ademais dos outros programas citados inicialmente, visto que as IES pioneiras no ensino de PLE são da Região Sudeste, principalmente do estado de São Paulo. Atualmente, a UNICAMP possui o seu Centro de Estudo de Línguas com a oferta de disciplinas de Português para Estrangeiros em diversos períodos e níveis de graduação e pós-graduação. A Universidade de São Paulo (USP) oferece semestralmente alguns cursos, como Gramática Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira (GAPLE), Conversação em Português Língua Estrangeira (CPLÉ) e Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Estrangeira (PLEPLE).

Pode-se perceber que durante essas décadas, o ensino e pesquisa na área de PLE apenas cresceu, visto que as necessidades políticas, históricas e sociais propiciaram o desenvolvimento dessa área de ensino. Criando novos métodos, abordagens educacionais e terminologias que

servem de base para a existência deste trabalho, tanto pelo seu aspecto teórico, quanto pelo prático. Dados quantitativos sobre esse desenvolvimento da área, são apontados por Rotta (2023, p. 53), em 1990 havia seis trabalhos publicados na área, na década seguinte, este número chegou a quarenta e cinco dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Após este panorama histórico do desenvolvimento da área de PLE nas universidades e através de parcerias entre os governos, foi possível compreender o quanto esse campo de pesquisa e ensino cresceu nas últimas décadas e sua presença é inegável e cada vez mais latente nas IES.

Para fins desta pesquisa, serão utilizados alguns conceitos referentes ao ensino de PLA, ao contexto EAD e a formação de professores. Primeiramente, é importante ressaltar alguns termos teóricos importantes sobre a concepção de linguagem, que é sociointeracionista (Vygotsky, 2007), analisando as práticas de linguagem dentro de um contexto sócio-histórico, por meio da cultura e artefato intelectual. Inclusive esses dois fatores, cultura e contexto, são muito importantes para desenvolver crenças acerca do ensino de PLA. A partir disso, adotando essa visão sobre a linguagem, tem-se a língua como interação (Bakhtin, 2004), ou seja, ela acontece dentro do processo verbal e dialógico do encontro com o outro e constrói os sentidos a partir desse contexto.

Ao utilizar Bakhtin dentro da perspectiva do ensino de línguas e da linguística aplicada, pode-se apontar que pelo viés da LA, a língua é vista como um artefato social e, a partir disso, as teorias filosóficas de Bakhtin e do seu Círculo passam a ser consideradas como bases desse campo de estudo da LA. Relacionar as concepções da língua como interação ao ensino de PLA no contexto EAD parte de uma inferência desta pesquisa. Logo, a partir dos conceitos de Bakhtin, é possível interpretá-los pelo viés da LA. A língua, atrelada ao pensamento ser, segundo Bakhtin (2002, p. 111), um composto do aspecto temporal, cultural e das relações sociais concretas. Esse conjunto está relacionado também aos conceitos de cultura adotados por este trabalho, onde a língua e a cultura são constituídas, em parte, através da interpretação que os falantes fazem das interações linguísticas.

Outro conceito de Bakhtin é sobre o dialogismo, onde o existir humano é compreendido pela interação do diálogo (Bakhtin, 2003, p. 348), por meio da criação e compreensão dos enunciados que trazem valores de índices sociais, as respostas dos indivíduos são consequências da sua compreensão e construção da interpretação dos enunciados. Através da alteridade, que consiste em *ser é conviver*, pois quando se dialoga com outros indivíduos, é possível enxergar a si (Bakhtin, 2003, p. 341). No campo da linguagem e do ensino de PLA, essa teoria filosófica

de Bakhtin pode ser identificada a partir do momento em que o ensino de línguas é feito por meio de uma troca cultural, social, histórica e linguística.

Estes aspectos são interligados ao ensino de línguas, pois a cultura representa uma parte essencial aos diversos fatores internos e externos conectados à língua em questão. Conectado a isso, os aspectos contextuais são imprescindíveis para um bom desenvolvimento pedagógico. Portanto, especificamente para ampliar o conhecimento sobre as crenças do ensino a distância é necessário compreender que a ideia de crença surge a partir das investigações sobre os construtos do professor, voltada para a sua cognição e com o objetivo de desenvolver a prática docente.

Desenvolvendo sobre os conceitos de cultura e contexto que são utilizados nesta pesquisa, compreende-se a cultura como conhecimento histórico e social de um certo povo (e.g., cultura brasileira). Entretanto, é possível perceber que a cultura em si é afinada através de outras manifestações culturais (e.g., cultura do Brasil, do Norte do país, de certa cidade, classe social, sala de aula, etc.). Ou seja, a cultura pode ser analisada através de diversas perspectivas que variam de acordo com os parâmetros utilizados. Um desses parâmetros pode ser o antropológico e sociológico, que conceitua a cultura por meio de encontros culturais verticais (e.g., colonizador e colonizado), conhecimentos impostos, adquiridos, resgatados ou até mesmo emergidos por conta das necessidades do mundo.

Tem-se também a cultura como “qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística” (Haupt; Vieira, 2019, p. 87). Ou seja, tratando especificamente sobre o ensino de línguas, considera-se o caráter dinâmico da cultura, tanto a materna quanto a língua alvo, de grande relevância no campo do ensino e aprendizagem da LA. Tendo em vista que as mudanças socioculturais influenciam rapidamente a sociedade do mundo globalizado. Sendo assim, é imprescindível o aproveitamento dessas duas faces da cultura neste processo educacional. Esta visão sobre a cultura corrobora com o trabalho desenvolvido por Mendes (2007), onde a língua assume um papel primordial como instrumento no diálogo entre culturas diferentes, a autora denomina este processo de ensino-aprendizagem como a Abordagem Intercultural, onde tem-se a língua como um:

Conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve. Para isso, uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes no processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de

promover a integração e o respeito à diversidade dos povos (Mendes, 2007, p. 119).

Como aponta Taylor (1985), o ser humano possui uma natureza interpretativa e está constantemente captando e se situando por meio da sua perspectiva e interpretação de mundo. Por conseguinte, as interações linguísticas reproduzem aspectos de sua cultura ao mesmo tempo em que descobrem e compreendem aspectos culturais alheios, o que faz parte do processo de aprendizagem do sujeito. Desta forma, para que ocorra o ensino de línguas de forma efetiva, é necessário que o conhecimento linguístico esteja atrelado ao cultural, pois ocorre a consciência de leitura quando esses dois aspectos estão em um ponto de encontro onde os fatores socioculturais da LA se tornam compreensíveis para os falantes. Essas definições são exploradas nas palavras de Harré e Gillett (1994). Eles acreditam que “os discursos construídos em conjunto por pessoas, dentro de grupos socioculturais, se tornam uma parte importante do arcabouço da interpretação” (Harré & Gillett, 1994, p. 20).

Outra concepção cultural importante de se abordar, até mesmo pelo foco deste trabalho, é a cultura digital (Lemos, 2009), cuja definição pode ser explicada através das novas gerações que crescem plenamente imersas nas TDICs. Por conta disso, essas atividades, que são desenvolvidas desde uma certa idade, envolvem oportunidades de participação, criação e compartilhamento que antes não eram possíveis. Conhecida também como “cibercultura”, esse ambiente se torna parte integrante do ensino- aprendizagem, pois a escola acaba não sendo mais o primeiro lugar de aprendizagem. A partir disso, a constituição de um processo educativo que não leve em consideração o mundo digital encontrará muitos impasses por conta desses estudantes que, atualmente, também são usuários.

Mediante essa concepção de cultura, é imprescindível compreender o papel do contexto dentro desse campo educacional. Sendo assim, deve ser considerado o contexto em que o aluno está inserido, o que ele pretende ingressar e por qual meio ele fará. Relacionando o contexto linguístico de sua língua materna, o da língua-alvo e qual tipo de ensino será utilizada, no caso deste trabalho o EAD. Pesquisas da área apontam que o professor deve ensinar o maior número possível de normas da língua, desde a padrão até a popular, já que a linguagem aqui é vista através da interação entre os sujeitos, ou seja, explorando o multilinguismo tão presente no Brasil.

Segundo Vian Jr (2012), a concepção de contexto pode ser dada como:

A noção de contexto, dessa forma, é essencial para compreender a relação entre linguagem e cultura, uma vez que todas as escolhas linguísticas que cada falante ou

escritor faz ao produzir um texto estão associadas aos contextos sociais em que os textos estão sendo produzidos (Vian Jr, 2012 p. 10).

Seguindo este conceito, o contexto determina o comportamento linguístico dos falantes, isto significa que é necessária uma análise deste conceito a fim de construir um plano de aprendizado de LA. O contexto abrange a ideia de lugar, povo e tempo em todas as nuances. Dentro do ambiente educacional, a constituição de uma sala de aula também pode ser considerada como um aspecto cultural e, por conseguinte, um contexto em si mesmo (Hall; Walsh, 2002). O espaço virtual, no caso deste trabalho, corresponde a um contexto que envolve, no mínimo, três esferas culturais diferentes.

As TDICs trazem consigo uma mudança na maneira de conhecer o mundo, descentralizando a informação e a reposicionando, através de um sistema de redes, em que as questões teóricas, os pensamentos e culturas estão em constante contato, construindo assim, uma informação globalizada. A partir dessas definições sobre o ensino no contexto EAD, é possível aprofundar os estudos acerca dos aspectos essenciais à formação dos professores de PLA dentro desse âmbito educacional. Tem-se alguns conceitos importantes para a formação do professor, tanto de PLA, quanto no contexto EAD.

Esses conceitos foram possíveis de descoberta por meio das crenças apontadas sobre a formação de professores, como o proposto por Leffa (2008, p. 11), que afirma que o docente "é um profissional que precisa estar sempre se atualizando, com o objetivo de acompanhar o mundo e ter a capacidade de provocar mudanças".

Celani (2008, p. 24) também trabalha com essa concepção, quando aponta que:

(...) o professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Essas práticas docentes são refletidas por meio das crenças construídas pelos docentes dentro do seu exercício profissional, sendo "a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais" (Nóvoa, 1997, p. 33).

A definição desenvolvida sobre a cognição do professor engloba ou é construída por várias porções significativas geradas a partir dos processos cerebrais ou intelectuais (Borg, 2006). Sendo assim, as crenças dentro do ensino de PLA em qualquer contexto fazem parte da

cognição do professor e são constituídas por um complexo sistema que inter-relaciona outros construtos como o conhecimento, o entendimento, as experiências e outros.

As crenças, para os pesquisadores da área de Educação e Linguística Aplicada, podem ser entendidas através desses relatos vividos pelos docentes que fortalecem, constroem e desconstroem o que acreditam ser o mais apropriado para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O que significa que cada professor constrói crenças próprias, que possuem encontros e desencontros teórico-metodológicos com outros profissionais da educação. A partir disso, tem-se a necessidade de utilizar um conceito iniciador e motivador, O conceito utilizado neste projeto sobre as crenças é apresentado por Barcelos (2006, p. 2):

uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação, sendo sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Para abordar a formação dos professores no ensino de PLA em contexto de ensino a distância é preciso explorar como as relações presentes nos processos intelectuais do docente são construídas, co-construídas e reconstruídas, levando em consideração que variam de acordo com fatores culturais e contextuais.

2.2 Aspectos históricos e conceituais sobre as TDICs

Partindo desse ponto de encontro entre cultura e o contexto, e por meio da metodologia utilizada, as crenças que emergem em destaque sobre a formação docente no ensino de PLA no EAD refletem sobre aspectos como: a relevância do aluno-usuário na construção da interface do curso a distância; o uso das narrativas dos alunos; a ausência de experiências conversacionais do aluno no EAD; a autonomia do aluno e sua concepção de sala de aula no ambiente virtual. Tais crenças só foram identificadas a partir dos pressupostos teóricos que envolvem aspectos culturais e contextuais na realização dos cursos a distância de PLA. O que entra em evidência também é como esse tipo de ensino não alcança todas as parcelas da sociedade, em virtude da falta de acessibilidade das tecnologias, tendo em vista que os cursos analisados não levam em consideração fatores contextuais em que o ensino-aprendizado deveria ser aplicado. Logo, o processo de formação dos docentes de PLA também possui demandas em relação à inclusão e acessibilidade digital.

Aprofundando os estudos sobre esses diferentes contextos em contato, o ensino a distância como ambiente de aprendizado e suas características específicas abrangem fatores

internos e externos a tecnologia em si. As TDICs apresentam um papel muito importante no desenvolvimento social, cognitivo e tecnológico, Pischetola (2016) aponta aspectos importantes ao uso de TDICs, que refletem sobre a ação das TDICs em cada um dos setores e como eles representam uma gama de informações relevantes ao cotidiano das sociedades. A autora também afirma que a falta de acesso causa uma invisibilidade aos cidadãos e prejudica a participação democrática deles.

A acessibilidade tem sido um problema abordado na literatura referente ao EAD. No contexto brasileiro, a ausência da inclusão digital afeta mais da metade da população com acesso à tecnologia. Segundo Pischetola (2016), a acessibilidade não ocorre apenas com a ação de adquirir um aparelho eletrônico com acesso à internet, mas sim com o uso que é feito dele. No caso do aprendizado de língua adicional, o uso da tecnologia pode ser levado a um patamar superior. A exemplo disso, temos a inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade, com o intuito de fomentar a troca de culturas e assim incentivar a participação no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, uma melhoria nas relações sociais no meio em que eles vivem.

Entretanto esse acesso acontece em grande maioria pela internet móvel do celular, o que limita o uso da internet e, conseqüentemente, o acesso à informação. Além disso, a cobertura de acesso à internet no Norte sempre enfrentou dificuldades para uma equidade de acesso com as outras regiões do Brasil. Mesmo com um aumento do acesso à internet nos últimos anos, a cobertura de internet no Norte ainda apresenta desafios geográficos e problemas relacionados à exclusão e letramento digital.

A acessibilidade sendo uma condição de aprendizado é baseada na origem do uso das TDICs, visto que elas podem ser consideradas como uma necessidade de segundo grau (Maslow, 1954) para os seres humanos, onde as de primeiro grau se referem às questões fisiológicas relacionadas à sobrevivência. As TDICs são definidas como uma possibilidade de recursos para que as pessoas saiam da condição de pobreza, focando em um futuro de autonomia. As TDICs trazem consigo uma mudança na maneira de conhecer o mundo, descentralizando a informação e a reposicionando-a, através de um sistema de redes, em que as questões teóricas, os pensamentos e culturas estão em constante contato, construindo assim, uma informação globalizada.

Pischetola (2016) explica que as TICs, que podem ser entendidas como TDICs, estão presentes em diversos setores do convívio social, um deles sendo o educacional, oferecendo a possibilidade do intenso fluxo de conhecimento oferecido pelas novas tecnologias evidenciando

como as TICs podem ser utilizadas como um excelente método de troca entre os indivíduos no mundo todo. Principalmente no incentivo da participação democrática dos sujeitos, o que pode ser trabalhado no ensino de uma LA, visando a língua como um mecanismo de cidadania global (Azevedo, et al, 2021).

Tratando então sobre um dos principais fatores para a implementação do EAD, o conceito de inclusão digital pode ser constituído a partir da exploração de algumas outras concepções. A começar pelos nativos digitais, que se refere à geração que cresceu inserida nesse universo midiático e possui muitas habilidades no uso técnico das mídias digitais e recursos da web, pertencentes também a cultura digital, citada anteriormente. Entretanto, Livingstone (2011) afirma que “o verdadeiro desafio da utilização das mídias digitais, nomeadamente o potencial para a vinculação com conteúdo informativo e educativo, e para a participação em atividades on-line, redes e comunidades” (Livingstone, 2011, p. 12). Ou seja, a enorme presença dessa geração no mundo virtual não necessariamente quer dizer que esse conhecimento está sendo utilizado de forma positiva para fins educacionais.

A partir disso, emerge a necessidade de tratar sobre o letramento digital, que abrange três campos de aptidões necessárias propostos por Van Dijk (2005): a) as operacionais se referem às habilidades técnicas, onde o usuário acessa aplicações das TICs, online e off-line; b) as informacionais se referem ao ato de pesquisar, selecionar e elaborar dados a partir das informações encontradas com o auxílio da rede; c) as estratégicas se referem à elaboração de objetivos específicos para alcançar outros mais amplos com a intenção de otimização da sua posição social. Essa definição explora “o conhecimento de sistema de leitura-escrita e interpretação de contexto” (Pischetola, 2016, p. 16).

Para alcançar essas três competências é preciso um alto nível de inclusão digital, mas por conta dos impasses socioculturais encontrados no contexto brasileiro, como a desigualdade de acesso e uso das TDICs, isso não é tangível para todos os usuários. Em relação ao uso da tecnologia, é preciso compreender que existem diferentes tipos de tecnologias e que requerem diferentes tipos de uso. Essas tecnologias mudam constantemente, o que exige múltiplos letramentos dos usuários. Para a literatura, isso é conhecido como os multiletramentos, que abarcam habilidades além da escrita, como gramáticas digitais, representações audiovisuais, textos musicais, animações, hipertextos etc. (Buckingham & Willett, 2006. Fantin, 2008).

Pischetola (2016) aponta que “os letramentos digitais requerem uma mentalidade que priorize a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento distribuído em vez de centralizado” (Pischetola, 2016, p. 44). Essa questão do compartilhamento de

informações é relevante para a inclusão digital, pois isso comprova que a competência apenas técnica das tecnologias não é garantia de um letramento digital efetivo. No entanto, é evidente que existem gerações mais próximas das novas TDICs, entretanto a chave desse entendimento é feita através da interpretação que os usuários fazem das informações captadas no mundo cibernético e como isso é transformado numa prática social significativa.

Como dito anteriormente, o acesso à tecnologia pode ser considerado como uma necessidade secundária, que oferecerá oportunidades para que os jovens conquistem uma melhor qualidade de vida por meio da troca de informações. Essa ideia não abrange apenas as chances no mercado de trabalho, mas também nos campos de autonomia, cidadania e pensamento crítico.

Nesse sentido, podemos avançar na compreensão da inclusão digital a partir do conceito de exclusão digital, que é o maior obstáculo para se alcançar a competência efetiva dessas áreas citadas acima. É importante ressaltar que o EAD surge com uma proposta de aumentar a democratização do conhecimento, entretanto a exclusão digital oferece um resultado inverso ao que foi inicialmente proposto.

O conceito de exclusão digital surge nos EUA como uma forma de medir o acesso às tecnologias, evidenciada pela desigualdade socioeconômica entre os diferentes níveis de acesso à informação e comunicação. Entretanto, dentro de um contexto brasileiro, essa dicotomia entre um grupo privilegiado e outro sem acesso à tecnologia não dá conta de descrever essa problemática, tendo em vista que essa separação dicotômica não considera um espaço de mudança entre esses grupos, excluindo totalmente os marginalizados da possibilidade do acesso à informação. Essa visão também reduz a questão da exclusão digital à presença de um hardware.

A direção das pesquisas sobre a acessibilidade às tecnologias tem mudado sua direção, explorando além da presença de um aparelho tecnológico e focando em como seu uso está sendo feito. Rogers (2003) trabalha com duas hipóteses sobre a inclusão e difusão digital, a padronização e a estratificação. A primeira explora um acesso à tecnologia gradual, em que eventualmente todas as parcelas da sociedade encontrariam um ponto em comum de desenvolvimento e acesso às redes, e que quando esses primeiros países, os desenvolvidos, atingirem um alto nível de letramento digital, isso possa ser copiado pelos outros países, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, assim os pioneiros serviriam de exemplo para esses que estavam mais atrasados.

A segunda hipótese vai em contrapartida a ideia de convergência, pois esse atraso dos outros países pouco se relaciona com o modelo utilizado pelos países desenvolvidos, mas sim com os fatores contextuais que não possibilitam a execução deste modelo sem que antes ocorra uma adaptação. Adicionando o fato de que comparar a velocidade de expansão com o alcance da igualdade seria errado, já que o conhecimento digital se encontra em constante processo de mudança, isso demanda mais desses países que ainda estão tentando alcançar o patamar tecnológico anterior, logo essa brecha só tende a crescer.

Quando se fala de “revolução digital”, de “sociedade da informação”, de “sociedade do conhecimento” ou de “sociedade em rede”, na verdade é provável que se esteja ignorando que as tecnologias digitais são uma possibilidade real de apenas 42% da população mundial (Pischetola, 2016, p. 20).

Tratando especificamente sobre acessibilidade à tecnologia, e conseqüentemente às TDICs que são utilizadas nos cursos a distância, é imprescindível que, para debater sobre este assunto, o contexto de todos os estudantes seja levado em consideração para que ocorra o ato do aprendizado.

Pensando mais em um contexto nacional, a regulamentação do EAD no Brasil passou por um constante processo de mudanças nas últimas décadas. Em 2001, a Lei n.º 9394, o Conselho Nacional de Educação determinou algumas normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*. A educação básica estabeleceu que a oferta dos ensinos fundamental e médio só poderiam ocorrer a distância para complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais, o que ocorreu duas décadas depois.

No decreto n.º 5.622/05, a educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico a distância por meio de cursos seria responsabilidade das autoridades integrantes dos sistemas de ensino, a partir de credenciamento às instituições competentes a realizar esta modalidade de ensino, nas esferas municipais e estaduais devem ser feitas pelos Conselhos Estaduais de Educação e no sistema federal de ensino deve ser feito pelo MEC.

Em relação à educação superior e profissional na modalidade EAD, a instituição precisará estar em funcionamento previamente, para que possa solicitar o credenciamento ao Ministério da Educação. Esta solicitação passa por uma Comissão de Especialistas da área do curso proposto, com o intuito de otimizar o trabalho, a Secretária de Educação a Distância elaborou o documento de Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, para que as características gerais fossem indicadas.

Com o crescimento da EAD nas décadas seguintes, em 2017, o Decreto nº 9.057 foi atualizado, com o intuito de melhorar alguns pontos desta modalidade, como aumentar a oferta dos cursos superiores EAD, otimizar a qualidade da atuação regulatória do MEC e diminuir o tempo de análise dos cursos EAD. Além disso, neste decreto, tem-se a abertura dos polos EAD, que é uma unidade descentralizada da instituição de educação superior para que sejam realizadas atividades presenciais de cursos ofertados através do EAD, com uma função complementar ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, ainda estão no processo de debate sobre o EAD, porém os cursos *latos sensu* podem ser realizados a distância há bastante tempo, desde a regulamentação em 1996, pois eram considerados cursos livres até recentemente.

O contexto pandêmico impactou a sociedade em diversas instâncias, a educação foi uma delas, como já previsto anteriormente na legislação, em situações emergenciais seria possível termos o ensino fundamental e médio de forma remota. Em 17 de março de 2020, o MEC liberou por trinta (30) dias o ensino a distância, determinação que foi prorrogada e, em 17 de junho de 2020, foi determinado que no nível superior iria até o final daquele ano. Esta adaptação no ensino intensificou as pesquisas relacionadas ao EAD e ao uso de TDICs dentro do âmbito educacional.

Com essa intensificação, foi colocada em pauta nesta pesquisa a preparação dos professores para enfrentar desafios relacionados ao EAD e, conseqüentemente, uso de TICs. Para que isso seja possível, é imprescindível para este projeto pensar no letramento digital dos docentes primeiramente, visto que a alfabetização tecnológica docente é parte essencial para o ensino de PLA do contexto EAD.

2.3 Aspectos históricos e conceituais sobre a alfabetização tecnológica docente

Arelado ao uso das TDICs, é de extrema importância explorar conceitos sobre a alfabetização tecnológica docente, neste capítulo os conceitos sobre letramento digital foram explorados. Entretanto, ao aprofundar os tópicos propostos por este trabalho, é necessário tratar sobre, primeiramente, o aspecto histórico do processo de alfabetização tecnológica docente,

tendo em mente que ele não é previsto na formação inicial dos graduandos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa no Amazonas, tanto na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), quando na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Logo, apontar as características essenciais para esta formação enriquecerá esta pesquisa em diversos níveis.

A temática de alfabetização tecnológica dos professores entrou em evidência nas últimas décadas, propiciando a produção de diversos trabalhos acadêmicos voltados para compreender e desenvolver essa formação, que não era prevista inicialmente como essencial para os cursos de licenciatura. Todavia, com o avanço do desenvolvimento tecnológico e das TDICs utilizadas em contextos educacionais, a ausência de uma formação voltada para o uso dessas tecnologias resulta, conseqüentemente, em uma necessidade que precisa ser resolvida. Também é perceptível, que os PPCs publicados recentemente mostram uma preocupação em apontar o uso de TDICs dentro dos cursos a que pertencem.

Como já trabalhado durante este capítulo, o fator referente à acessibilidade das TDICs é essencial, tanto para os alunos, quanto para os professores. Logo, o letramento digital desses profissionais deve levar em consideração fatores sociais e contextuais. No final do século XX, muito se indagava sobre o papel que a tecnologia iria tomar nas décadas seguintes. Sampaio e Leite (2013) trazem à luz em seu trabalho sobre a alfabetização tecnológica dos professores, aspectos históricos e conceituais referentes a essa formação continuada docente.

Partindo do conceito referente à alfabetização, que pode variar de acordo com a realidade histórica que esteja representando, pois este termo dialoga diretamente com o significado do que é o analfabetismo em paralelo, o que é transitório em relação à sociedade analisada (Sampaio & Leite, 2013). A visão utilizada nesta pesquisa então vai de acordo com o proposto por Soares (1985), onde a alfabetização é vista como a apreensão e compreensão dos significados, ou seja, o principal neste conceito é a compreensão de mundo.

Sampaio e Leite (2013) apontam os seguintes motivos para a utilização do conceito de alfabetização na formação tecnológica dos professores:

- a) a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: na lecto-escrita estas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto.
- b) A alfabetização é um processo amplo, não só de decodificação de símbolos visuais, mas principalmente fator de inserção do homem no mundo. Na era da escrita, a alfabetização é fator fundamental para essa inserção e, como consequência, para a democratização não só sócio-político-cultural, mas também econômica. Na era da informática ou, como foi denominada aqui, na sociedade tecnológica, acrescido de sua interpretação crítica, é também um meio importante para a interpretação do

homem com o mundo de maneira mais efetiva, participativa e crítica (ANDERSEN, 1992).

- c) Na alfabetização há a necessidade de aperfeiçoamento constante, por ser um processo contínuo, em função do relacionamento diário que se tem com a língua e suas diversas possibilidades e usos. Este convívio ao longo da vida vai acrescentando saberes, aperfeiçoando e modificando o domínio que se tem da leitura e da escrita: o mesmo pode se dar em relação às tecnologias, visto que também elas são parte da vida das pessoas e estão em incessante desenvolvimento. (Sampaio e Leite, 2013, p. 59-60).

Ao utilizar um paralelo entre a alfabetização no âmbito da escrita e leitura com a tecnologia, as autoras apontam que as novas formas de aprendizado estão levando os sujeitos, professores e alunos em geral, a realizar uma leitura de mundo baseada nas constantes mudanças, que incluem as TDICs nos diversos contextos do cotidiano.

A utilização das TDICs está cada vez mais intrínseca ao ensino, tendo em vista que seus usos variam e podem ser desenvolvidos a partir dos objetivos de cada usuário. Pensando mais especificamente no campo educacional, a tecnologia possui um papel essencial de inclusão e facilitação do acesso à informação, logo quando se trata de formação de professores, é de extrema relevância que exista um olhar voltado para essas questões advindas das tecnologias.

Pensando neste processo de letramento e na análise documental que será feita nesta pesquisa, a legislação que abrange a BNCC oferece uma gama de possibilidades para tratar da alfabetização e do letramento digital, oportunizando assim a inclusão digital. A BNCC contempla o desenvolvimento das competências relacionadas ao uso crítico e autônomo das tecnologias digitais de maneira transversal. Como citado anteriormente, este letramento não ocorre apenas em uma esfera operacional, mas sim crítica e interpretativa, tendo como a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

Com o objetivo de incorporar essas tecnologias digitais na educação, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) desenvolveu e disponibilizou o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação¹⁰ (2018), que possui eixos, conceitos e habilidades em concordância com a BNCC, servindo de suporte teórico, metodológico e prático para os docentes aprofundarem seus conhecimentos e, assim, sua própria alfabetização tecnológica, visto que até então não era prevista nos cursos de graduação de licenciatura.

¹⁰ Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acessado em 31/03/2024.

Estes eixos propostos exploram três etapas na educação básica (que abrange o ensino infantil e fundamental anos iniciais e finais): cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. Neste currículo, o professor trabalha como um mediador deste conhecimento e pode inserir em sua prática docente o exercício do uso das tecnologias digitais. Entretanto, esta ferramenta, por mais completa que seja, não garante a contemplação de todos os docentes, principalmente se pensarmos no acesso à informação e à tecnologia. Logo, a existência deste currículo é uma iniciativa que deve ser implementada aos cursos de licenciatura como tópicos essenciais na formação docente.

Sabendo disso, entende-se por alfabetização tecnológica dos docentes como uma habilidade que transcende o uso mecânico dos produtos tecnológicos e adentra uma área interpretativa e analítica do uso da linguagem e da lógica para tornar a tecnologia como uma ferramenta somatória ao ensino-aprendizagem dos alunos. Essa formação então deve ser vista como um mecanismo de tornar este cidadão em um profissional capaz de dominar contínua e crescentemente as tecnologias que estão em contato com o meio educacional, analisando os melhores usos e adaptações das TDICs dependendo do objetivo educacional em questão.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para elaborar esta pesquisa foram seguidos alguns parâmetros essenciais, que possibilitaram um desenvolvimento a princípio mais efetivo da análise proposta anteriormente. Esta pesquisa surge a partir de uma pesquisa de iniciação científica que investigou “As crenças sobre o ensino de PLA no contexto EAD”, que foi explorada de forma mais aprofundada em trabalho de conclusão de curso que investigou “As relações entre as crenças do ensino de PLA:

investigando a acessibilidade no ensino a distância”. Com o foco de atender aos objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa analítica temática, tendo em vista que a pesquisa qualitativa está sendo vista cada vez mais como um instrumento poderoso e plausível para compreender o mundo humano.

Como proposto pelos objetivos desta pesquisa, com o intuito de construir e utilizar fundamentos metodológicos mais adequados, podem-se apontar duas questões centrais para esta dissertação: 1) como ocorre a formação dos professores de PLA nas IES nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Amazonas? 2) quais os procedimentos relacionados à alfabetização tecnológica docente utilizados nas IES nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Amazonas?

A partir disso, para que ambos os questionamentos sejam respondidos durante esta pesquisa, é preciso explorar os conceitos que tangenciam as esferas temáticas da formação docente de PLA e tecnológica nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. Por esta razão foram traçados como objetivos específicos: 1) analisar os Projetos Pedagógicos de Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, levando em consideração a formação docente do ensino de PLA e a alfabetização tecnológica docente; 2) investigar as informações sobre a visão que os docentes de PLA possuem sobre o contexto EAD e seus desafios, sendo possível criar um panorama envolvendo aqueles que já estão em campo de atuação e os documentos referentes aos PPCs das IES analisadas anteriormente; 3) realizar uma análise das informações geradas a partir das entrevistas com os docentes e os dados coletados nos documentos PPCs dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, em conjunto com os aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de PLA no contexto EAD já estudados até então.

Com estes objetivos estabelecidos, foi possível determinar que o objeto de estudo desta dissertação é a formação docente do ensino de PLA e o processo de formação tecnológica docente no Amazonas, para que isto seja analisado de uma maneira efetiva, foram escolhidas estratégias da análise documental e por meio das entrevistas, pensando que mesmo que as grades curriculares e os cursos analisados não estejam preparados para formar professores de PLA ou alfabetizar seus docentes tecnologicamente, estes profissionais existem e aperfeiçoaram sua didática e metodologia de alguma forma.

Seguindo então os processos metodológicos propostos por Savin-Baden e Major (2013), as etapas do trabalho foram esmiuçadas e trabalhadas individualmente para que pudessem construir um panorama sobre a formação dos professores de PLA em contexto EAD no Amazonas. Os autores exploram uma série de instruções com o intuito de auxiliar os

pesquisadores a seguirem e criarem seus próprios caminhos dentro da pesquisa qualitativa. A metodologia requer um posicionamento do pesquisador através de suas crenças para explorar qual melhor abordagem deve ser feita.

Para complementar o processo metodológico desta pesquisa, serão utilizados os pressupostos de Paiva (2019), que define a classificação de pesquisas a partir de sete aspectos. O primeiro se refere à natureza da pesquisa, que neste caso é aplicada, pois “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11). Quanto ao gênero, essa pesquisa se classifica como prática e empírica, sendo a primeira caracterizada pela intervenção no contexto pesquisado, se embasando em conhecimentos científicos e a segunda, pois contará com a observação e nas experiências de atores sociais. Quanto às fontes de informação, terá diferentes estágios tangentes ao tipo primário e secundário, já que consultará as fontes de informação já existentes, o que é caracterizado como secundário, mas também apontará dados coletados pela própria pesquisa, caracterizado como primário.

A abordagem, como já citada, será por uma pesquisa qualitativa, explorando as possibilidades desse tipo de abordagem, tendo em vista que esse tipo de pesquisa propõe “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. ix). Quanto ao objetivo da pesquisa será explicativa, pois “pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas” (Gonsalves, 2003, p. 66). Quanto aos métodos, que podem ser definidos por Paiva (2019) como “os procedimentos da pesquisa” (2019, p. 15), trabalhará com alguns dos métodos apontados pela autora como de praxe para a abordagem qualitativa, como a pesquisa documental e bibliográfica, pois apontará os passos que devem ser seguidos nas etapas seguintes da pesquisa.

Paiva (2019) aponta também movimentos importantes para a pesquisa bibliográfica, como a inserção de pontos relevantes para o propósito da pesquisa, ou seja, informações que sejam imprescindíveis àquilo que o projeto está propondo e que auxiliem os argumentos a favor ou contra. A autora também trata sobre o papel da organização dos dados, por meio de comparações e evidenciando convergências e divergências entre os autores pesquisados. Por mais que seja uma pesquisa bibliográfica, também contará com aspectos de pesquisa-ação, visto que um dos seus objetivos visa trabalhar com a entrevista com professores de PLA atuantes no Amazonas, para compreender suas crenças sobre este ensino e também a análise das grades curriculares dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da IES públicas do

Amazonas. Este último sendo considerado parte da análise documental, pois os documentos que serão analisados, os PPCs, são parte primordial dos caminhos que foram traçados nos objetivos desta dissertação.

O primeiro passo será trabalhar com um ampliado do levantamento teórico-metodológico já iniciado em projetos anteriores de forma macro sobre o tema em questão, focando em aspectos essenciais do ensino de PLA, como seu histórico, conceitos e características, e o contexto do EAD, abordando suas terminologias, reflexões de inclusão e exclusão digital por meio de teorias e um referencial sobre a alfabetização tecnológica docente, a partir dos objetivos da pesquisa, além de apresentar um panorama histórico sobre estes pilares do objeto da dissertação, visando compreender o que a literatura indica como imprescindível para a formação dos docentes que trabalham, ou que já atuaram, nesse âmbito educacional. Além dos autores já apresentados, também estão sendo procurados outros autores que trabalhem com essa temática e que sejam pertinentes aos objetivos do trabalho. Principalmente trabalhos recentes que relatam os desafios emergentes no campo de ensino em questão, tanto em PLA, quando no modelo de Educação a Distância.

O segundo passo é referente à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Letras – Língua e Literatura Portuguesa oferecidos pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ambas do campus Manaus, procurando compreender a visão dos cursos sobre a utilização das TICs em fins educativos, a alfabetização tecnológica docente e a formação de professores de PLA, analisando se os PPCs possuem algum indicativo sobre esses aspectos formativos docente. A partir dessa análise, será possível constituir e direcionar as perguntas da próxima etapa, com as entrevistas com os docentes.

O terceiro passo será investigar as informações apresentadas pelos docentes de PLA, através de entrevistas que indiquem os níveis de aproximação e afastamento que possuem com o uso das TICs e se já conseguiram utilizá-las dentro de sala de aula. Além disso, também serão investigadas suas crenças sobre o ensino de PLA e como foram constituídas. Nesta etapa, serão trabalhadas as entrevistas com os professores da área, com o intuito de compreender um pouco mais sobre as perspectivas e crenças desses professores. Explorando conceitos referentes ao campo de atuação, os desafios enfrentados, principalmente durante o período pandêmico em 2020 a 2022, quando a maior parte das aulas estavam ocorrendo de forma remota e/ou híbrida.

As perguntas desta entrevista, incluídas na seção de Apêndice deste trabalho, serão abertas para que os entrevistados possam sentir mais liberdade para discorrer sobre suas narrativas e crenças em perguntas que tratam tanto sobre o uso de TICs e o letramento digital,

quanto do ensino de PLA e seu processo de formação na graduação. Sendo a entrevista um método de coleta de dados de contato direto, permitindo que o pesquisador possua um relacionamento direto com os entrevistados. O formato de perguntas e respostas da entrevista proporciona uma gama de possibilidades maior para analisar o processo de formação destes docentes. Para esta pesquisa, as perguntas serão semiestruturadas, visto que permitem respostas com maior grau de liberdade por parte dos entrevistados. Porém, a entrevista seguirá um roteiro de temas, começando pela formação dos entrevistados, histórico no campo de atuação do PLA, uso de TICs em sala de aula e durante o ensino de PLA e crenças sobre as características deste tipo de ensino, seus desafios e pontos, que acreditam que possam ser melhorados.

O quarto passo será uma análise conjunta desses dados gerados, interpretando quais os pontos positivos e negativos da formação de professores para o ensino de PLA em contexto EAD, analisando as diferentes visões que os profissionais possuem sobre essa temática e a grade curricular dos cursos ofertados aos discentes de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. Também será possível indicar os melhores caminhos sobre a formação dos professores dentro dessa área que ainda está em constante crescimento e descoberta, criando novas crenças de ensino e metodologia. O resultado final deste trabalho será uma indicação de um caminho viável para o desenvolvimento do ensino de PLA em seus diferentes contextos, acompanhando o crescimento tecnológico que o mundo está passando e atendendo às necessidades da sociedade. Visando um diagnóstico analítico sobre a formação de professores de PLA, em diferentes contextos, e, conseqüentemente, acerca do desenvolvimento da área de PLA no Amazonas.

Sobre a utilização da pesquisa documental e a metodologia escolhida para este tipo de pesquisa, deve-se reconhecer a importância do uso de documentos para análises informações, principalmente se possibilita um entendimento aprofundado sobre o objeto de estudo. Além disso, os documentos também oferecem uma observação através da maturação do tempo, visto que estes PPCs serão analisados por meio de alguns aspectos, indagando se a formação docente desta área de ensino foi pensada na construção destes documentos. Sendo assim, para desenvolver uma pesquisa documental é preciso “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Cellard, 2008, p. 298), o percurso escolhido nesta pesquisa para a análise documental, propõe extrair e organizar informações, de forma que sejam categorizadas e, em seguida, analisadas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

Segundo as orientações dadas por Cellard (2008) e exploradas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8), a primeira etapa de uma análise documental deve contemplar cinco dimensões: 1) o contexto: onde considera-se primordial avaliar o universo sócio-político em

que este documento foi produzido, compreendendo que o tempo decorrido desde a produção deste documento pode apresentar algum déficit relacionado ao conteúdo analisado; 2) o autor: neste caso, através do reconhecimento de seu autor, é possível identificar se este fala de uma perspectiva individual ou representando um grupo de pessoas e/ou instituição, auxiliando no processo analítico; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto: é preciso trabalhar com a verificação da procedência do documento, além de verificar a forma como estes documentos foram transportados ou adquiridos; 4) A natureza do texto: é essencial compreender a forma como a estrutura do texto se apresenta para que a natureza dele seja entendida antes da análise, para que o pesquisador não confunda; 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto: está relacionado os termos e conceitos utilizados dentro do documento, de forma que uma contextualização de termos específicos seja essencial para que a compreensão do pesquisador seja efetiva.

Partindo para a análise documental, tem-se uma condição necessária para realiza-la de que os fatos devem ser mencionados, pois fazem parte do objeto da pesquisa, sendo papel do pesquisador interpretá-los, sintetizar as informações e determinar as tendências e, a partir disso, fazer inferências utilizando um aporte teórico para embasar a análise (Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009, p. 10). Seguindo para a próxima etapa, os temas e dados geram uma discussão embasadas pelos documentos e os aportes teóricos apresentados anteriormente, sendo possível interpretar a estrutura e os dados dos documentos por meio deste referencial bibliográfico reunido previamente. Para reconhecer estes temas nos documentos, tem-se um trabalho em relacionar “a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto” (Sá-Silva, Almeida, Guindani 2009, p. 11). No caso desta dissertação, a presença ou ausência do tema relacionado à área de ensino pesquisada, uma das formas em que a análise documental ocorre é por meio de uma leitura dos símbolos presentes no documento, ou seja, uma interpretação do contexto de produção.

É possível também dentro da análise documental, realizar uma codificação, como já citada por Savin-Bader e Major (2013), onde a procura pela citação dos temas podem auxiliar na codificação, agrupamento e categorização da pesquisa, apoiando esses registros de investigação à teoria bibliográfica. Para solidificar este processo interpretativo, deve-se seguir as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação (Sá-Silva, Almeida, Guindani 2009, p. 11). Onde o pesquisador irá aprofundar os seus conhecimentos sobre aquele documento, procurando novos pontos de vista para análise, em seguida irá relacionar os itens analisados, de forma que seja possível conceber relações com o intuito de combinar, separar e

reorganizar e, por último, ampliar o seu campo de informações reconhecendo os tópicos emergentes que podem ser aprofundados por outras pesquisas ou abordagens, que no caso desta dissertação são as entrevistas da próxima etapa.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, pensando nas problemáticas encontradas durante a pesquisa, o uso da narrativa dos docentes oferece diversas possibilidades de interpretação deste processo formativo. Segundo Leitão (2021, p. 3), o uso das entrevistas como um instrumento científico para a coleta de dados precisa refletir o planejamento metodológico de forma consciente e informada. Sendo assim, ao propor as entrevistas, deve-se levar em consideração que os sujeitos entrevistados fazem parte de um fenômeno complexo, onde suas crenças farão parte da construção da análise deste trabalho, sendo elas imprevisíveis e irreplicáveis, ou seja, as respostas apresentadas pelos entrevistados precisarão ser compreendidas por meio de seus contextos na produção de significados. Segundo Leitão (2021, p. 4), “no paradigma qualitativo, esses problemas relacionam-se, sobretudo, à exploração, identificação e construção de significados a respeito de como as pessoas vivem, sentem, percebem, se relacionam ou como enfrentam determinadas situações”. Logo, com as entrevistas como instrumento de pesquisa, será possível captar aspectos relacionadas à formação desses professores através de uma perspectiva que não é possível apenas pela análise documental dos PPCs.

3.1 Perfil dos entrevistados

Para determinar os entrevistados desta pesquisa foram seguidos alguns passos que orientaram os procedimentos para a coleta dos dados. O primeiro foi pesquisar dentro das universidades analisadas, UFAM e UEA, os seus projetos relacionados ao ensino de PLA, em seguida conversar com as professoras responsáveis por essas iniciativas para ter um contexto que permitisse a investigação. A partir deste contato inicial, o segundo passo foi tabular uma possível lista de professores que tenham atuado, ou estejam atuando, no ensino de PLA, principalmente durante o período da pandemia do COVID-19 de forma remota e presencial.

Um fator determinante sobre quem seriam esses docentes foi a graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa especificamente, visto que parte do processo analítico desta pesquisa é compreender como a formação de professores de PLA ocorre dentro dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e entender a perspectiva dos graduados formados ou

em formação nessa área específica, sendo este fator imprescindível para o desenvolvimento dessa dissertação.

Após a seleção desses professores, foi necessário construir um questionário semiestruturado que pudesse dar uma liberdade dentro dos tópicos levantados, de forma que a narrativa desses docentes fosse representada, bem como suas crenças pudessem ser identificadas durante a entrevista.

Sendo assim, esses professores selecionados terão suas identidades protegidas pelo processo ético de pesquisa, são, ou foram em algum ponto da sua carreira profissional, docentes de PLA, de forma remota, presencial ou híbrida, e formados em Letras – Língua e Literatura Portuguesa.

Foram selecionados quatro docentes para participar da pesquisa. Estes que possuem as seguintes características: são três (3) homens e uma (1) mulher, todos são graduados em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela UFAM, com uma faixa etária entre 18 a 53 anos, dos quatro selecionados, três possuem pós-graduação no nível de Mestrado, sendo suas linhas de pesquisa voltadas para o ensino de PLA em diferentes contextos e focos. Além disso, esses entrevistados atuaram em ambos os contextos de ensino de PLA, presencial e remoto, logo apresentam uma variedade de experiências e crenças relacionadas ao ensino da área de pesquisa desta dissertação. No Quadro 1, estão sistematizadas as informações pertinentes aos perfis dos entrevistados dessa pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

Entrevistado	Gênero	Idade	Tempo de experiência na área do ensino de PLA	Pós-Graduação	Linha de pesquisa
Entrevistado 1	Masculino	22	05 (cinco) anos	Não possui	Análise literária
Entrevistado 2	Masculino	25	1 (um) ano e meio	Mestrado	Análise Linguística
Entrevistado 3	Feminino	26	07 (sete) anos	Mestrado	Ensino de Línguas
Entrevistado 4	Feminino	53	11 (onze) anos	Mestrado	Linguística Aplicada

Em relação ao contexto de ensino desta pesquisa, o EAD em seus diferentes níveis, como apresentado na fundamentação teórica, apresenta diversos desafios, que vão desde questões operacionais até de acesso à tecnologia. Estas dificuldades impactam diariamente o ensino aprendizagem dos alunos e a prática profissional dos docentes, o letramento digital, mais

especificamente a ausência dele, é um problema para os alunos e professores, os primeiros por não estarem acostumados ao ambiente virtual como um mecanismo educacional e os últimos por não terem a experiência ou alfabetização tecnológica docente.

Como já dito anteriormente, o foco deste trabalho é realizar uma análise pensando nesta problemática relacionada à falta de uma alfabetização tecnológica docente. Para isso, e pensando na formação dos professores de PLA no contexto a distância, tem-se a pesquisa documental como a melhor estratégia nesta dissertação em relação à análise dos PPCs, verificando o papel que as TDICs apresentam dentro destes documentos e se o contexto remoto foi considerado nas ementas das disciplinas obrigatórias e optativas. Além disso, apoiando-se nas considerações a partir desta análise documental, também serão exploradas as crenças dos docentes entrevistados sobre o ensino a distância, uso de TICs e se ocorreu durante suas graduações um preparo ou debate relacionado a este contexto educacional.

Sendo assim, o próximo capítulo apresentará a análise desta pesquisa, tanto documental, por meio dos PPCs e dos cursos e projetos de extensão das IES, quanto as entrevistas realizadas com os docentes sobre suas experiências e crenças. Iniciando com uma apresentação da legislação que abrange o ensino de PLA, a utilização de TDICs e o processo de alfabetização tecnológica docente, partindo para a apresentação dos documentos PPCs das IES escolhidas no Amazonas para fazer parte desta análise. Nestes documentos, serão apresentadas as suas estruturas, logo em seguida uma análise do papel que as TDICs possuem dentro desses documentos. Partindo para uma análise das grades curriculares dos cursos, levando em consideração os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa para montar sua fundamentação e a presença ou não de disciplinas que explorem o PLA e o contexto EAD, pensando também nas possibilidades que o PPC oferece para que essa área de ensino e pesquisa seja desenvolvida dentro dos cursos analisados.

Pensando nestes pontos analisados nos documentos, a próxima etapa analítica será explorar as crenças e experiências dos docentes de PLA. Através das entrevistas semiestruturadas aplicadas durante esta pesquisa, será possível comparar os pontos levantados por meio dos PPCs com a vivência destes profissionais e, assim, desenvolver e indicar direcionamentos cabíveis para a formação dos professores de PLA no contexto EAD nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Amazonas.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras – Língua e Literatura no Amazonas

Para iniciar esta análise sobre o processo formativo dos professores de PLA no contexto EAD no Amazonas, é preciso previamente lembrar sobre as determinações dadas pelo MEC em relação a esta área de ensino desde 2009. Em relação ao PLA, o portal do MEC oferece informações sobre a aplicação do CELPE-Bras, apresentando o exame, sua legislação, provas anteriores para consulta dos candidatos e informações adicionais referentes ao contato dos organizadores. Entretanto, dados sobre núcleos de pesquisa e ensino de PLA no Brasil não constam neste portal do MEC. Apesar de que muitas IES apresentam em seus *sites* informações relacionadas aos seus núcleos de pesquisa, como apontado na fundamentação teórica desta dissertação.

Além disso, o MEC também possui uma seção voltada para o PEC-G¹¹, direcionando para cada universidade federal que pode fazer parte deste projeto, porém não apresenta direcionamentos sobre as iniciativas sobre o ensino de PLA para este público-alvo.

Como cada universidade possui sua própria linha de desenvolvimento sobre a área de ensino de PLA, focando no contexto específico daquela IES, e, nesta dissertação, focaremos nos grupos e núcleos desenvolvidos no Amazonas pelas IES analisadas, comparando em alguns pontos, e analisando quais melhorias que poderiam ser feitas usando outros núcleos estaduais como exemplos. Os caminhos percorridos até então pelas universidades possibilitaram as iniciativas emergentes atualmente sobre o ensino de PLA recebendo cada vez mais espaço nas legislações e iniciativas governamentais brasileiras, como o Decreto nº 11.923/2024, citado anteriormente.

Em relação ao ensino por EAD e, paralelamente, ao uso de TICs, há no Brasil algumas leis que expressam a relevância das TICs desde a década de 90, esses movimentos pela implementação das TDICs às práticas docentes, como abordado na fundamentação teórica deste trabalho, têm aumentado e desenvolvido uma área de pesquisa muito pertinente à educação inclusiva. Ao encarar o acesso à informação como parte essencial de uma educação emancipadora e democrática, a alfabetização e o letramento digital são levados em consideração dentro da Base Nacional Comum Curricular, logo isso também deve considerado quando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são desenvolvidos.

Logo, a incorporação das TDICs, como um mecanismo de implementar metodologias de ensino ativas, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, se tornam essenciais dentro do processo formativo dos docentes, para que eles possam ter o domínio das tecnologias a ponto de auxiliar os alunos em seus próprios letramentos digitais. Atualmente, há ferramentas disponibilizadas pelo governo, como o Cieb, que oferece uma gama de materiais complementares relacionados à tecnologia para a formação docente desde o ensino infantil até o superior.

Ainda sobre o EAD, especificamente, pode-se compreender um processo evolutivo em constante mudança, como foi exemplificado na fundamentação teórica, visto que nos últimos anos, por conta da pandemia do Coronavírus em 2019, ficou em evidência, entretanto, sua constituição segue uma história nas últimas décadas. O contexto pandêmico apenas expôs os

¹¹ Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

professores aos desafios dessa modalidade de ensino, levando pesquisadores da área a pensarem sobre os fatores que precisam ser considerados para ultrapassar essas questões e oferecer uma educação de qualidade em todos os contextos.

Partindo para a análise documental dos PPCs das IES selecionadas para esta pesquisa e sabendo de iniciativas de cursos de formação docente para o ensino de PLA, é possível analisar de forma crítica como estes documentos enxergam, ou não, a formação tecnológica docente e o ensino de PLA no Amazonas.

Com o intuito de iniciar o processo analítico desta pesquisa, este quarto capítulo trabalhará com o apontamento de alguns fatores identificados nas grades curriculares analisadas dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) presentes em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), tendo em vista que nestes documentos é possível identificar posicionamentos e direções seguidas pelos cursos de Letras nas universidades em relação aos tópicos pertinentes a esta pesquisa, como o ensino de línguas a distância e o uso de TICs.

Para realizar tal processo analítico, alguns conceitos trabalhados em seções anteriores serão retomados, com o objetivo de estruturar esse capítulo de forma eficaz. Além disso, com o foco de construir uma análise que atenda os objetivos propostos por este projeto, serão utilizados alguns parâmetros pensando na formação docente voltada para o uso de TDICs e o ensino de PLA no contexto amazônico na modalidade a distância.

Os aspectos levados em consideração para este capítulo investigarão a existência de disciplinas que abordem a formação docente por meio da concepção de linguagem sociointeracionista (Vygotsky, 2007), a língua através da interação (Bakhtin, 2004), a língua adicional (SCHLATTER, M; GARCEZ, 2009), construção da identidade docente no ensino da língua adicional e a formação continuada destes docentes. Ademais, os conceitos relacionados à alfabetização tecnológica dos universitários também serão explorados nesta etapa da pesquisa, considerando tanto a posição dos cursos em relação às TDICs, quanto as disciplinas que trabalhem com o desenvolvimento do letramento digital dos futuros docentes.

Como dito anteriormente, os cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa das instituições que serão analisadas nesta seção foram escolhidos por terem algum histórico com o ensino de PLA no Amazonas em algum nível, além de fazer parte da instituição na qual esta pesquisa é desenvolvida, neste caso a UFAM.

4.2 Análise referente aos cursos e projetos de extensão das IES

Inicialmente, identificou-se que ambas as universidades há cursos de extensão voltados para o ensino de Português para Estrangeiros ou Português Estrangeiro, seja através do Programa Idiomas sem Fronteiras (agora Rede Andifes-IsF) e Centro de Ensino de Línguas (CEL) na UFAM ou o curso de extensão ofertado na UEA.

Sobre essa oferta de cursos que são sobre o ensino de Português Estrangeiro, em seus diferentes contextos, é necessário pontuar que nos últimos anos, com apoio do ISF, a UFAM ofertou alguns cursos de extensão e minicursos voltados para a formação de docentes e aspectos relacionados ao Português Estrangeiro e seu ensino. Enquanto a UEA possui há alguns anos o seu projeto de extensão de forma presencial, que tem um processo formativo para os estudantes de Letras, e trabalha com o ensino de Português para estrangeiros, principalmente venezuelanos por conta do aumento de demanda nos últimos anos. Porém, por conta da pandemia do COVID-19, este projeto teve que ser pausado, o que diminui as oportunidades de formação continuada para os universitários.

Em 2024, a UEA lançou um edital através da Assessoria de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Amazonas (ARI-UEA) com a oferta de um curso de Português Brasileiro como Língua Adicional, que ocorreu no período de maio a julho de 2024 para a comunidade interna da IES. Com uma abordagem intertranscultural, esse curso ocorreu em formato virtual, com um material didático exclusivo em mídia eletrônica elaborado pelo Núcleo de Educação Bilíngue (NEB-UEA) e do Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação Bilíngue e Pesquisa em Literatura e Linguística Aplicada da Região Norte (Neplan), certificado pela UEA e credenciado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq).

Um desafio levantado e confirmado pelos entrevistados na próxima etapa da pesquisa, reflete sobre a ausência da continuidade dessa formação docente dos graduandos do curso. Em geral, cursos de extensão possuem uma duração de horas específica e, na maioria das vezes, menor que as disciplinas regulares da grade dos cursos, dificultam o aprofundamento e desenvolvimento de uma formação dos docentes de forma efetiva, tanto em Português Estrangeiro, quando em Ensino a Distância. Mesmo que essa quantidade de horas seja justificada pelo planejamento de cada curso, somente carga horária não é suficiente, considerando a gama de fatores que esses dois tipos de formação necessitam. Essas dificuldades também emergem a partir do número de ofertas de cursos para a comunidade, visto que alguns

dos cursos de extensão acabam por ter uma adesão de inscrição aquém do planejado, ocasionando, em alguns casos, no adiamento do curso e, às vezes, até no cancelamento.

Seguindo para o próximo passo da análise, as grades curriculares incluídas nos PPCs mais atuais disponíveis nos portais oficiais da Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual do Amazonas são de 2010 e 2021, respectivamente, o que também já sinaliza a necessidade de uma atualização tem em vista as demandas de ensino de Português Estrangeiro e do Ensino a Distância.

4.3 Análise documental das grades curriculares das IES

Os Projetos Pedagógicos de Curso são desenvolvidos com o objetivo de orientar os cursos de graduação em relação aos seus posicionamentos político-pedagógicos. Por meio destes documentos, será possível evidenciar qual é o foco do curso de graduação em questão visando a obtenção de excelência no processo formativo destes profissionais. Ademais, estes documentos são norteadores para a implementação e adequação dos cursos de graduação, indicando fatores como: a identidade, intencionalidade, objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais do curso. Segundo Veiga (2004, p. 25), pode-se conceituar este documento a partir da seguinte concepção:

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Nestes documentos também é possível encontrar as justificativas relacionadas às ações e formas de intervenção na realidade, sendo desenvolvidos de maneira coesa, atendendo às normas institucionais e governamentais. Logo, conforme Veiga (2004, p. 16), o objetivo e a importância do PPC é ser um:

[...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

4.3.1 Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UEA

No Projeto Pedagógico (PPC) de Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UEA, publicado em 2021, tem-se alguns pontos relevantes sobre os tópicos trabalhados nesse projeto. Entretanto, antes de adentrar nos tópicos específicos propostos por esta análise, a estrutura deste documento é composta por uma seção introdutória de apresentação, contextualização e breve histórico da instituição, com informações mais gerais do sistema institucional. Seguida pela contextualização e informações do curso, com os objetivos, área de atuação, caracterização com o currículo, dados relacionados às atividades complementares, ementas, metodologias, pesquisa, corpo docente e infraestrutura do curso.

Um ponto relevante a ser destacado é o perfil do egresso, visto que essas competências presentes no documento são essenciais para analisar o processo formativo desta pesquisa. Possuindo os seguintes pontos que devem ser destacados:

- Comprometimento com os valores norteadores da sociedade democrática;
- Capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno complexo, unindo elementos semiológicos, psicológicos, sociais e históricos;
- Compreensão crítica das condições de uso da linguagem, ou seja, das restrições intra e extrassistêmicas desse uso nas diversas situações de comunicação;
- Compreensão científica das variedades linguísticas do Português, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
- Visão ampla e compreensão da multiplicidade literária e cultural da Amazônia;
- Capacidade de investigar problemas relativos à língua/linguagem e à literatura, o que compreende mobilizar teorias adequadas às questões formuladas e de construir respostas pertinentes a elas;
- Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Visão ampla dos problemas de ensino e aprendizagem da língua materna que hoje desafia a escola;
- Autonomia intelectual para buscar e construir conhecimentos necessários para atuação profissional (UEA, 2021, p. 47-48).

Primeiramente, as seções referentes ao uso das TICs no processo de formação dos professores apontam sobre a utilização de cursos mediados pela tecnologia ofertados pela instituição para outros institutos no interior do Amazonas, como Parintins, Tefé, Tabatinga e Itacoatiara, o que demonstra um nível de integração a partir da tecnologia para os professores dessas unidades. Como já observado, o PPC foi publicado em 2021 como uma forma de atualizar o documento em vigência até então, que era referente ao ano de 2019, o que demonstra uma frequência de atualização do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa na UEA.

No ano de 2015, criou-se o curso de Letras mediado por tecnologia, que chegou a 30 municípios e polos em que a UEA já ofertava outros cursos. Em 2019, o referido curso formou 921 alunos em Licenciatura em Letras, representando um novo formato de ensino com atenção aos inúmeros contextos de educação no interior do Amazonas (UEA, 2021, p. 29).

Como indicado, a preocupação para superar a desigualdade do acesso à formação de professores no Amazonas não é algo recente na UEA. Em 2001, o curso de Pedagogia era ofertado de maneira remota, com o passar dos anos e o desenvolvimento das tecnologias e fomento ao acesso à educação, esta iniciativa foi ampliada para o curso de Letras. O reconhecimento da importância do uso de TDICs e das possibilidades do ensino remoto são levantados no decorrer do documento, apontando que:

Destacam-se, entre esses desafios, as inúmeras dificuldades encontradas para a preparação de professores, cuja formação, de modo geral, tem se mantido predominantemente em um formato tradicional, não contemplando as novas orientações, considerando os problemas sociais contemporâneos. No cenário atual, cabe ressaltar o papel das novas tecnologias na formação dos futuros professores, tendo em vista que as transformações resultantes reverberam no contexto de formação e de atuação desses profissionais. (UEA, 2021, p. 27-28)

Por compreender que as novas tecnologias são imprescindíveis no processo formativo dos professores, principalmente pelos novos contextos de ensino, o PPC possui em seu escopo uma seção voltada para o uso de TDICs, que explica:

Para vencer as dificuldades impostas pelas características geográficas do nosso Estado, a UEA se utiliza fortemente de recursos tecnológicos e de comunicação, sobretudo para dar suporte ao Ensino Presencial Mediado por Tecnologia – EPMT. Esse desafio começou a ser vencido a partir do desenvolvimento de uma inovadora modalidade de ensino, pautado no que de melhor existe de tecnologia de informação e comunicação de modo a possibilitar a transmissão de aulas via satélite dos estúdios da UEA, em Manaus, para estudantes de várias comunidades amazonenses, em tempo real, com a mesma qualidade de áudio e vídeo para todos os locais atendidos. (UEA, 2021, p. 81)

Entretanto, essa seção não apresenta estratégias ou objetivos que demonstrem um plano de ação para implementar o letramento digital na formação dos professores, apenas constata a existência do EPMT e os laboratórios de informática presentes na Escola Normal Superior. Este fato demonstra que, apesar do grande avanço em possuir essa seção no PPC, ainda é necessário que ocorra um aprofundamento e desenvolvimento planejado na alfabetização tecnológica dos discentes em formação nos cursos, pensando, a longo prazo, na formação dos

professores para atuação em diversos contextos de ensino, principalmente no que se refere ao contexto amazônico.

O documento também apresenta diversos objetivos em relação a formação que é oferecida aos discentes de Letras na UEA, porém não há neste PPC menção ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura além da perspectiva de língua materna, como comprovado no trecho abaixo:

Outras áreas correlatas se agrupam em torno desse núcleo básico (Língua Portuguesa e Literatura), a fim de que a proposta final seja capaz de criar no aluno uma consciência humanística necessária à formação do professor de língua materna. (UEA, 2021, p. 33).

Mesmo que dentro do documento analisado seja construído o processo formativo docente pensando nas diversidades pessoais, sociais e culturais, como citados abaixo, isto não ocorre de forma efetiva, dado que a perspectiva da língua portuguesa como Língua Adicional (LA) não esteja presente no documento, tendo em vista a diversidade cultural e social no Amazonas que traz a necessidade de uma abordagem de aprendizagem do PLA para os alunos estrangeiros. Fato comprovado, tanto pelas pesquisas desenvolvidas sobre o fluxo migratório citadas na fundamentação teórica e pelos dados estatísticos referentes ao número de estudantes matriculados na rede pública do Amazonas.

A concepção de professor é reforçada também como profissional do ensino que deve cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada as suas diversidades pessoais, sociais e culturais. (UEA, 2021, p. 35)

A proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ENS/UEA testemunha a atual configuração do grande campo dos estudos da linguagem (estudos linguísticos e literários), ou seja, as suas mais recentes discussões sobre o que seja língua/linguagem, linguística, literatura, bem como sobre o que significa, técnica e socialmente, ensinar língua materna e arte literária. (UEA, 2021, p. 37)

Dimensão articuladora das dimensões teóricas e práticas – prevê situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, em diferentes tempos e espaços curriculares, como no interior das áreas ou disciplinas, na coordenação da dimensão prática e nos estágios a serem feitos nas escolas de Educação Básica. (UEA, 2021, p. 41)

Ademais, a Escola Normal Superior, onde os alunos de Letras da capital estudam, possui a disponibilidade de laboratórios de informática nos três turnos de funcionamento. Entretanto, em relação ao processo formativo desses futuros docentes, o PPC aponta a utilização de mídias durante as disciplinas, utilizando as tecnologias como um apoio metodológico em diferentes

níveis, mas não apresenta uma disciplina, obrigatória ou optativa, que abranja metodologias de ensino que trabalhem com TDICs em contextos específicos, como o ensino a distância ou, ainda, o ensino mediado por tecnologias. Há, também, indicado nas ementas de diversas disciplinas, o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos, utilizando mídias e tecnologias como sistema de apoio, mas não aponta como ensinar aos alunos do curso, o uso das TDICs.

Referente às disciplinas contidas no PPC, esta análise possui um enfoque específico para os aspectos já citados acima, entretanto é válido expandir de maneira geral sobre a grade curricular desses cursos analisados. Dividindo as disciplinas em categorias. Assim, tem-se um processo construtivo de disciplinas teóricas, de conteúdo, pedagógicas e de prática. Dentro do PPC, tais disciplinas são divididas em três grupos com o objetivo de desenvolver as competências profissionais e alcançar o número de carga horária determinada pelo documento e pelas diretrizes do MEC.

O primeiro grupo é composto por disciplinas que objetivam uma carga horária de 800h (oitocentas horas) para a base comum que abrange conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, que são utilizados para fundamentar a educação e a sua articulação com os sistemas, escolas e práticas educacionais. As disciplinas presentes neste grupo são: Metodologia do Estudo e do Trabalho Científico, Produção Textual I e II, Linguística I e II, Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico, Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, Literatura Infantojuvenil, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Didática Geral. A composição deste grupo atende ao Art. 11 da Resolução CNE/CP N° 2/2019.

Quadro 2 – Disciplinas de base comum

Período/ Código	Nome da Disciplina
1º/ESN0170	Produção Textual I
1º/ESN0150	Metodologia do Trabalho Científico
1º/ESN0253	Sociologia da Educação
1º/ESN0156	Linguística I
2º/ESN0276	Linguística II
2º/ESN0214	Produção Textual II
2º/ESN0271	Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva
2º/ESN0273	Psicologia da Aprendizagem
4º/ESN0290	Didática Geral
5º/ESN0540	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
6º/ESN0301	Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico
8º/ESN0587	Literatura Infanto-Juvenil

O segundo grupo é composto pela maioria das disciplinas do curso perfazendo um total de 1.600h (mil e seiscentas horas), formado por disciplinas com aprendizagem dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento (Língua e Literatura), componentes curriculares, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, com o objetivo de oferecer um domínio desses conteúdos aos docentes. As disciplinas presentes neste grupo são: Teoria da Literatura II, Latim I e II, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Linguística Textual, Estudos Temáticos em Língua Portuguesa I, Morfologia da Língua Portuguesa, Literatura Latina, Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa I, Estudos Temáticos em Literatura Brasileira I, II, III e IV, Sintaxe da Língua Portuguesa, Análise do Discurso, Semântica da Língua Portuguesa, Sociolinguística, Literatura Panamazônica, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Libras, Língua Estrangeira para Fins Específicos, Teoria e Prática da Leitura e, para complementar essas horas, atividades acadêmicas complementares. A composição deste grupo também atende ao Art. 11 da Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

Quadro 3 - Disciplinas com aprendizagem dos conteúdos específicos de cada área (Língua e Literatura)

Período/ Código	Disciplina
1º/ESN0298	Teoria da Literatura I
2º/ESN0385	Teoria da Literatura II
2º/ESN0276	Linguística II
3º/ESN0116	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
3º/ESN0242	Latim I
3º/ESN0395	Linguística Textual
3º/ESN0350	Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa I
4º/ESN0465	Morfologia da Língua Portuguesa
4º/ESN0393	Latim II
4º/ESN0499	Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa II
4º/ESN0473	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira I
5º/ESN0542	Sintaxe da Língua Portuguesa
5º/ESN0464	Literatura Latina
5º/ESN0576	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II
5º/ESN0544	Produção e Avaliação de Materiais Didáticos
6º/ESN0694	Semântica da Língua Portuguesa
6º/ESN0671	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira III
6º/ESN0669	Sociolinguística
6º/ESN0679	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental
7º/ESN0786	Língua Estrangeira para Fins Específicos I
7º/ESN0785	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira IV
7º/ESN0788	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
7º/ESN0789	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I
7º/ESN0795	Estágio Supervisionado no Ensino Médio

8°/ESN0885	Análise do Discurso
8°/ESN0415	Literatura Pan-Amazônica
8°/ESN0848	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras II
8°/ESN0467	Língua Brasileira de Sinais

O terceiro e último grupo é composto por 800h (oitocentas horas) de disciplinas voltadas para a prática pedagógica, sendo assim, tem-se obrigatoriamente o estágio supervisionado e disciplinas de prática dos grupos I e II, citados acima, inserindo os futuros docentes em seu campo de atuação profissional. As disciplinas que compõem esse grupo são: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado no Ensino Médio, Teoria da Literatura I, Produção e Avaliação de Materiais Didáticos, Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I e II. A composição deste grupo atende ao Inciso III, do Art. 11 da Resolução da CNE/CP N°2 de 20/12/2019.

Quadro 4 - Disciplinas de prática pedagógica

Período/ Código	Disciplina
1°/ESN0298	Teoria da Literatura I
5°/ESN0544	Produção e Avaliação de Materiais Didáticos
6°/ESN0694	Semântica da Língua Portuguesa
6°/ESN0671	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira III
6°/ESN0669	Sociolinguística
6°/ESN0679	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental
7°/ESN0789	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I
7°/ESN0795	Estágio Supervisionado no Ensino Médio
8°/ESN0848	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras II

Adentrando a parte analítica voltada para o objeto de estudo dessa pesquisa, o PPC do curso de Letras da UEA apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas ementas, facilitando o processo analítico deste projeto. Entretanto, não foi possível encontrar nenhuma que trate especificamente sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) ou Português Língua Estrangeira (PLE).

Sobre as ementas das disciplinas apresentadas no PPC do curso de Letras da UEA, matérias, como “Sociolinguística”, exploram de forma transversal conceitos referentes ao contexto e à cultura tendo a língua como pano de fundo a partir das diferentes variedades do Português Brasileiro, reconhecendo sua influência nos usos da língua em diferentes regiões do país, parte essencial da concepção do ensino de línguas adicionais. Em outro trecho do PPC, a concepção de linguagem é compreendida por meio da interpretação que o indivíduo possui do

mundo, o que é compatível com a perspectiva de linguagem ligada à cultura apresentada na fundamentação teórica desta pesquisa a partir de Benveniste (1995).

Benveniste (1995, p. 285) rebate que: Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento [...] deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (UEA, 2021)

“É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Dessa forma, e com o contexto amazônico apresentando uma realidade plural e diversa, é preciso avançar nos estudos relacionados às variedades linguísticas do Brasil, especificamente as variedades do português no Amazonas. Explorando situações tais como: i) a língua portuguesa utilizada no Amazonas tem contato com o Espanhol, considerando o fato de ser uma região de fronteira; ii) a língua portuguesa no Amazonas convive com a realidade de diferentes línguas indígenas de diferentes povos que vivem na região. Logo, a partir dessa realidade sociolinguística é preciso que haja um trabalho integrado que fortaleça esses pontos linguísticos tangenciais e, assim, subsidiar o ensino de PLA através da linguagem e seus usos e da concepção do falante enquanto parte de uma sociedade que utiliza a comunicação como uma forma de existir no mundo. Logo, essa concepção já adotada no PPC pode ser trabalhada de maneira que realmente abranja a realidade social, cultural e linguística tendo a variedade linguística do Amazonas, como pano de fundo e a utilize como uma ferramenta de inclusão para o ensino de PLA dentro do processo formativo dos discentes, refletido nas ementas das disciplinas, como a “Sociolinguística”.

No primeiro ponto de análise em relação à grade curricular, o curso possui disciplinas que trabalham com diversas correntes linguísticas e teorias de aprendizagem, como a teoria sociointeracionista de Vygotsky, e a concepção da língua através da interação verbal de Bakhtin, na disciplina de Análise do Discurso.

Como já citado, no PPC da Universidade do Estado do Amazonas a concepção da linguagem fundamenta o curso, em relação ao processo comunicativo entre o locutor e ouvinte com base nos trabalhos de Bakhtin e Voloshinov (1979, p. 99), que afirma:

Essa concepção de Benveniste é muito próxima daquela formulada por Bakhtin e seu grupo, ainda nos anos 1920, na Rússia: Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente

o produto da interação entre locutor e ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (UEA, 2021).

Sendo assim, esta visão adotada pela IES sobre a linguagem e seu processo comunicativo corrobora com a perspectiva dessa pesquisa para analisar o ensino de PLA e a formação de seus docentes. Demonstrando que a base teórica, que é trabalhada pela visão do PPC e também pela ementa da disciplina de Análise do Discurso, para desenvolver as iniciativas do processo formativo docente de PLA é possível e realizável, caso haja um direcionamento planejado a partir do PPC do curso para sua realização.

Um outro aspecto relevante para a formação docente do ensino de PLA que pode ser abordado de forma transversal, trata sobre a produção do material didático que será utilizado em sala de aula, na disciplina Produção e Avaliação de Materiais Didáticos. A abordagem sobre a prática e produção de materiais proposto abrange o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tanto regular quanto o Ensino de Jovens e Adultos, sem citar outros possíveis contextos envolvendo o PLA. Sabendo que o ensino de PLA possui três direcionamentos, segundo Almeida Filho (2009), citados na fundamentação teórica desta pesquisa, e que um deles é exatamente a produção de materiais didáticos para o contexto de Português Estrangeiro, a oportunidade de explorar as diferentes abordagens teórico-metodológicas para a produção desse tipo de material durante a disciplina não é debatida ou apontada na ementa, demonstrando que há contradição entre a visão do sujeito falante e sujeito ouvinte definidos no PPC, e a prática adotada na disciplina em questão, principalmente no que diz respeito à formação de professores de Língua Portuguesa pensando nos diversos contextos de atuação dos futuros profissionais, como nos trechos abaixo que apresentam objetivos propostos pelo PPC na formação docente:

-Formar professores de Língua Portuguesa e Literatura para atuarem especialmente na Educação Básica, por meio de um conjunto de ações que, englobando o ensino, a pesquisa e a extensão, favoreçam a formação de profissionais conscientes, críticos e ativos em sua realidade social, de acordo com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20.12.1996 – LDB).

-Formar profissionais comprometidos com o interesse público, capazes de contribuir, com seus conhecimentos, capacidade e experiência, na formação das novas gerações, especialmente da região e da população amazônicas; (UEA, 2021, p. 45)

Na disciplina de “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”, indicada no Quadro 1, que possui como pré-requisito a matéria de Didática Geral, tem-se em sua ementa uma reflexão sobre o ensino da língua conforme os parâmetros da BNCC, PCN, PCNEM e OCNEM. Sem especificar se essa reflexão sobre a língua vai além do ensino da língua materna,

a bibliografia presente no documento também não indica nenhuma abordagem voltada para o PLA.

Analisando os documentos citados acima, é necessário refletir que a abordagem da BNCC que explora o ensino de língua estrangeira, foca no ensino de língua inglesa e espanhola, sem utilizar o ensino de língua portuguesa como uma possível língua estrangeira, mesmo que o Brasil seja um país multilíngue, tendo em vista os diferentes contextos de ensino de língua portuguesa tanto como língua materna, quanto como língua estrangeira para aqueles que não são falantes nativos de língua portuguesa (como indígenas e migrantes de outros países); como língua adicional para aqueles que não são falantes de português e já possuem uma língua estrangeira, mas que necessitam aprender português como língua adicional e, ainda, considerando o contexto em que o português é considerado como Língua de Herança para aqueles que mantêm um laço afetivo com a língua portuguesa.

No caso do PCN, ao abordar o tema de língua estrangeira, há o reconhecimento de contextos em que o português seja uma segunda língua e também sobre o fortalecimento de países pertencentes à América Latina nessa troca linguística entre a língua portuguesa e espanhola, mas sempre abordando o ensino de PLA em um contexto de ensino fora do Brasil o que dificulta sobremaneira o reconhecimento da necessidade de se incluir o PLA como um ativo fundamental na formação dos futuros docentes dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa.

Já com relação ao Ensino a Distância do PLA, é possível analisar o quadro de disciplinas optativas da grade curricular da UEA de forma a observar que há no PPC duas disciplinas optativas intituladas “Laboratório de Análise Linguística I e II”, que possuem uma ementa aberta, podendo também abordar de forma direta ou transversalmente temas relacionados ao Ensino de tecnologias aplicadas ao ensino de teoria e prática o que possibilitaria uma gama de abordagens sobre os estudos linguísticos que aprofundem a compreensão sobre o ensino de PLA.

A UEA apresenta algumas disciplinas relacionadas ao ensino de Línguas Indígenas, como Introdução ao Ensino de Línguas Indígenas, e relacionadas à Etnolinguística, como Fundamentos e Práticas da Etnolinguística e Pesquisa Etnográfica no Ensino de Línguas, onde há a possibilidade da abordagem de temas como Língua Materna e o Português como Língua Adicional, visto a realidade bilíngue e, em algumas regiões, multilíngue dos povos indígenas que aprendem o Português Brasileiro como uma língua adicional.

Uma última consideração é sobre a disciplina “Linguística Aplicada à Língua Portuguesa” que traz em sua ementa tópicos relacionados à aquisição da linguagem; seu aspecto social e individual; a linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa o que, também oferece a oportunidade de refletir e aprofundar a discussão sobre a língua portuguesa como língua adicional, o que não é abordado. Isso retoma um ponto que deveria servir de orientador no documento tendo um ensino de Língua Portuguesa pensado nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, mas que se limita ao ensino do PB como língua materna.

Finalizando assim a análise e construindo um panorama geral do PPC da UEA, pode-se afirmar que a IES apresenta uma preocupação com a atualização de sua grade curricular, além de adaptar seus objetivos e parâmetros de ensino, de acordo com o que a área de ensino e formação de Letras solicita das instituições. Entretanto, mesmo que o fluxo migratório no Amazonas seja uma realidade reconhecida como um contexto de ensino do português há alguns anos, ainda não há espaços que evidenciem essa realidade no processo formativo apresentado no PPC.

Atualmente, com a implementação do Curso de Português Brasileiro como Língua Adicional ofertado pela ARI-UEA, há uma turma com uma disciplina voltada para abordagem e metodologia do ensino de PBLA, com o intuito de atender à demanda que surge com este curso. Todavia, a ementa da disciplina não está presente no PPC atual do curso ou no site da universidade, visto que foi implementada à grade curricular recentemente como disciplina optativa.

Ainda que haja projetos e cursos de extensão voltados à comunidade para o ensino de PLA e, conseqüentemente, formação dos professores para atuarem no ensino de PLA, é preciso que o curso de Letras efetive isso no seu PPC de forma permanente, com disciplinas que preparem os alunos não só como docentes de português como língua materna, mas também como docentes de português que estejam preparados para o ensino de português em diferentes contextos, tendo em vista que a realidade das salas de aulas mudou com a chegada de alunos estrangeiros que, em todos os casos, precisam aprender o português como língua adicional, já que são falantes de outras línguas e, portanto, precisam de novas metodologias para a aprendizagem do português. Isso significa que há uma necessidade tangível para que os cursos observem essa nova realidade linguística na formação docente.

Adiante neste capítulo, após a análise do PPC da UFAM, será possível apontar mais alguns pontos, de semelhança e diferença, entre as instituições e os seus avanços em relação a este campo de ensino.

4.3.2 Projeto Pedagógico (PPC) de Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM

O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM analisado nessa pesquisa é de 2010 e que, ao longo desse período, vem sendo atualizado através de resoluções institucionais. Um exemplo desse processo são as disciplinas optativas que foram sendo incluídas como: O Conto Machado, Entre Literatura e a História, Escrita Criativa, Introdução à Sociolinguística, Revisão de Textos, Poesia e Humor, O Conto Brasileiro, e a atualização de Trabalho de Conclusão de Curso – Memorial para Trabalho de Conclusão de Curso.

Uma outra característica que difere esse documento do PPC da UEA é a possibilidade dos alunos cursarem disciplinas optativas em outros cursos, tanto da área de Letras, quanto de áreas afins e de interesse individual do discente, possibilitando uma gama de opções para trabalhar as horas necessárias de disciplinas optativas.

Em relação à estrutura do documento, divide-se entre as seguintes seções: caracterização do curso, relacionado ao diagnóstico da área no país na época de elaboração do PPC, a estrutura e funcionamento do curso, a sua matriz curricular, princípios norteadores da avaliação da aprendizagem, a infraestrutura do curso e o seu corpo docente. O documento aponta uma atualização em 2016 com a adição do ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais e algumas alterações em disciplinas como: Teoria da Literatura, Fonética, Morfologia e Sintaxe. Demonstrando uma preocupação com disciplinas que possuam uma abordagem mais atual e que formem melhores professores de Português. Entretanto, os anos que separam a publicação deste PPC até atualmente mostram uma necessidade crescente para um novo PPC e não apenas das atualizações, tendo em vista as diferentes realidades ocorridas em quatorze anos do documento.

Analisando os objetivos da formação profissional do PPC, alguns pontos chamam a atenção para este trabalho. Sendo estes:

Analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as correções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade; (UFAM, 2010, p. 9)

Compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela; (UFAM, 2010, p. 9)

Compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte a língua materna e de línguas estrangeiras; (UFAM, 2010, p. 9)

Nestes pontos, pode-se perceber que a visão proposta pelo curso sobre o uso, funcionamento e compreensão da aquisição da linguagem são essenciais para o processo formativo dos professores, para que isto seja repassado aos alunos e que estes profissionais estejam aptos para ensinar. Logo, cabe a interpretação de que a linguagem também é vista através da perspectiva apontada pelo embasamento teórico, em que a aquisição da linguagem ocorre através da interação entre os sujeitos, como apontam Bakhtin e Vygotsky. Para além disso, o PPC não se aprofunda em explorar as questões sociais e contextuais além do citado acima, o que pode ser explicado pelo contexto em que foi elaborado, antes até mesmo da explosão do fluxo migratório dos haitianos em 2011.

Em relação à estrutura do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o curso é composto por uma carga horária de 3.125 (três mil, cento e vinte e cinco) horas aula, divididas em 168 (cento e sessenta e oito) créditos. Sendo 2.745h (dois mil setecentos e quarenta e cinco) dessas horas aula relacionadas a disciplinas obrigatórias e 180h (cento e oitenta) relacionadas a disciplinas optativas. Dentro das disciplinas obrigatórias, a divisão ocorre de forma que 420h (quatrocentos e vinte) horas/aula são voltadas à prática curricular, 405h (quatrocentos e cinco) de horas voltadas para o estágio supervisionado, 60h (sessenta) horas/aula voltadas para o trabalho de conclusão de curso e 200h (duzentos) horas para atividades acadêmico-científico-culturais.

Sobre à forma como esse curso é desenvolvido, um pouco diferente do PPC da UEA, os componentes curriculares estão dispostos sem especificar o seu desenvolvimento, apenas sua distribuição, que segue as seguintes áreas:

- a) Conteúdos Específicos;
- b) Conteúdos Pedagógicos;
- c) Conteúdos da Prática como Componente Curricular;
- d) Os Estágios Supervisionados de Ensino;
- e) As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais;
- f) Conteúdos Complementares Optativos.

Quadro 5 – Disciplinas de Conteúdos Específicos

Área	Nome da disciplina desdobrada
Língua Portuguesa	Comunicação em Prosa Moderna I Comunicação em Prosa Moderna II Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa Morfologia do Português Sintaxe do Português História da Língua Portuguesa

	Iniciação à Análise Sintaxe
Literatura Brasileira e Portuguesa	Literatura Brasileira I Literatura Brasileira II Literatura Brasileira III Literatura Brasileira IV Literatura Portuguesa I Literatura Portuguesa II Literatura Portuguesa III Literatura Amazonense
Linguística	Introdução aos Estudos Linguísticos
Teoria da Literatura	Teoria da Literatura I Teoria da Literatura II Teoria da Literatura III
Línguas Clássicas e Estrangeiras	Compreensão de Textos em Língua Inglesa I Compreensão de Textos em Língua Inglesa II
Língua Latina	Língua Latina I Língua Latina II Língua Latina III Literatura Latina

No primeiro grupo, os *Conteúdos Específicos* são distribuídos pelas áreas de conhecimento dentro da formação do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, sendo essa divisão: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, Linguística, Teoria da Literatura, Línguas Clássicas e Estrangeiras e Língua Latina, totalizando uma carga horária de 1.560h (mil quinhentos e sessenta horas) e 104 (cento e quatro) créditos.

Quadro 6 – Disciplinas de Conteúdos Pedagógicos

Diretrizes do MEC	Disciplinas desdobradas
Psicologia	Psicologia da Educação
Didática	Didática Geral
Legislação	Legislação do Ensino Básico
Metodologia	Metodologia do Trabalho Científico
Libras	Libras

No segundo grupo, os *Conteúdos Pedagógicos* possuem uma distribuição voltada para matérias da matriz base recomendadas pelo MEC da área da educação e licenciatura, como: Psicologia da Educação, Didática, Legislação do Ensino, Metodologia e Libras, totalizando 300h (trezentas horas) na carga horária e 20 (vinte) créditos. Este grupo é dividido apontado as diretrizes do MEC e como essas disciplinas foram desdobradas dentro do PPC.

Quadro 7 – Disciplinas de Conteúdos da Prática como Componente Curricular

Diretrizes do MEC	Disciplinas desdobradas
--------------------------	--------------------------------

Prática como Componente Curricular	Prática Curricular I Prática Curricular II Prática Curricular III Prática Curricular IV Prática Curricular V Prática Curricular VI Prática Curricular VII
---	---

No terceiro grupo, os *Conteúdos da Prática como Componente Curricular* abrangem as disciplinas que aplicarão diferentes tipos de ensino da Língua Portuguesa e oferecerão aos discentes uma experiência de desenvolvimento profissional. Essa área é dividida em sete disciplinas, indo da Prática Curricular I até a VII, totalizando 420h (quatrocentos e vinte horas) em 14 (quatorze) créditos.

Quadro 8 – Disciplinas de Estágios Supervisionados de Ensino

Diretrizes do MEC	Disciplinas desdobradas
Estágios Supervisionados de Ensino	Estágios Supervisionados I Estágios Supervisionados II Estágios Supervisionados III Trabalho de Conclusão de Curso

No quarto grupo, os *Estágios Supervisionados de Ensino* contam com as disciplinas que exploram a experiência da docência ainda no processo formativo da licenciatura, além dos três estágios supervisionados obrigatórios, este grupo também conta com Trabalho de Conclusão de Curso, que antes denominado como “Trabalho de Conclusão de Curso – Memorial”, mas foi renomeado. Totalizando 2.745h (dois mil setecentos e quarenta e cinco horas) em 156 (cento e cinquenta e seis) créditos.

No quinto grupo, as *Atividades Acadêmicas Científico-Culturais* são as atividades complementares desenvolvidas durante os anos de graduação das diferentes expressões necessárias para complementar a formação dos discentes, como eventos, apresentações, projetos de iniciação científica, entre outros que devem totalizar 200h (duzentas horas).

Quadro 9 – Disciplinas de Conteúdos Complementares Optativos

	Disciplinas desdobradas
Língua Portuguesa	Expressão e Comunicação Verbal Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa Português Instrumental Prática de Produção de Textos Teoria e Prática de Leitura Revisão de Texto Escrita Criativa

Literatura	Literatura Infantil História da Literatura O Conto Machadiano Entre Literatura e a História Poesia e Humor O Conto Brasileiro
Linguística	Linguística III
Análise do Discurso	Análise Crítica do Discurso
Línguas Indígenas	Introdução aos Estudos das Línguas Indígenas

No sexto e último grupo, os *Conteúdos Complementares Optativos* são divididos entre as áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Linguística, Análise do Discurso e as Línguas Indígenas, oferecendo uma formação mais contextual para a região Norte e complementando a formação dos graduandos em aspectos específicos da área de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, onde foram adicionadas algumas disciplinas neste quadro a partir da Resolução de nº 029/2016. A grade curricular do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM pode ser encontrada no Anexo deste trabalho, com os indicativos referentes aos códigos das disciplinas e os períodos letivos em que se encontram distribuídas, pois como apresenta uma estrutura e apresentação diferente do PPC apresentado pela UEA, sua disposição nesta dissertação também apresenta algumas diferenças para adequação ao proposto.

Conforme apontado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) o de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, disponível no site da UFAM, a disciplina obrigatória que pode abordar os temas referentes ao ensino de PLA no contexto a distância é Prática Curricular II – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas - Morfologia, pois segundo as ementas disponíveis no PPC, os objetivos dessa disciplina refletem sobre a formação dos professores e diferentes abordagens do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, não há nada que especifique os diferentes tipos de contextos de ensino da Língua Portuguesa como uma língua adicional, ou seja, aspectos essenciais e diferenciados desse tipo de ensino não são levados em consideração na ementa da disciplina. Utilizando como aporte teórico os PCNs e o ensino de Língua Portuguesa, pensando em dimensões heterogêneas, entretanto, não indicam como isso pode sair da perspectiva de língua materna.

Na disciplina “Prática Curricular III – Os Parâmetros Curriculares Nacionais”, é explorada uma reflexão acerca da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, oferecendo a possibilidade de explorar, como o próprio objetivo da disciplina aponta, as novas metodologias pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. O que permite a discussão de uma metodologia para o ensino do PLA a partir das metodologias adotadas para o ensino de línguas

estrangeiras que, a princípio, são metodologias específicas que se diferenciam das metodologias adotadas para o ensino de língua portuguesa para falantes do português como língua materna. Dessa forma, é possível expandir a discussão dos PCN e considerar o ensino de Português também como língua estrangeira.

A mesma discussão cabe em relação à disciplina optativa “Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Brasileira”, que possui entre os objetivos: i) estudar métodos e técnicas que possam ser utilizados no ensino da língua e da literatura portuguesa no ensino fundamental e médio; ii) teorias linguísticas aplicáveis ao mesmo ensino (UFAM, 2010 p. 83). Nessa disciplina, ao analisar os objetivos específicos e a bibliografia presentes na ementa, pode-se entender que o ensino de PLA em qualquer contexto não é considerado ou abordado na disciplina. Assim, como disciplina optativa do curso, é necessário que contemple o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira o que permitiria a discussão de novas metodologias para o ensino de língua. Essas novas metodologias subsidiariam os docentes de português da rede básica de ensino que têm em suas salas de aula, alunos estrangeiros regularmente matriculados e que não são falantes de português como língua materna. São alunos que precisam aprender os conteúdos das aulas através de uma língua que não dominam ou dominam parcialmente. Portanto, a preparação dos alunos no curso de graduação de Letras, precisa preparar esses futuros docentes para a nova realidade de sala de aula que irão encontrar. Uma sala de aula diversificada, não mais só de alunos falantes de português como língua materna, mas com alunos de outras nacionalidades que tem outras línguas como primeira língua e que precisam aprender o português como língua adicional para a permanência e continuação dos estudos.

De fato, na análise do PPC de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM é necessário ressaltar a necessidade de atualização, considerando que a prática docente sofreu diversas mudanças nos últimos anos, entretanto isso não aparece no documento norteador do curso, que é o objeto de análise desta pesquisa e que permite compreender a formação do professor de PLA e sua alfabetização tecnológica docente. Nesta disciplina de “Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa” especificamente, há uma gama de oportunidades, que já são apontadas na bibliografia presente no PPC, como Linguística Aplicada ao Ensino de Língua, Psicologia Aplicada e Assuntos Específicos, que constroem uma forte ementa para os alunos.

Neste primeiro grupo, a disciplina “Introdução aos Estudos Linguísticos” explora conceitos importantes para a formação linguística de um professor da área de linguagem,

inclusive como professor de PLA, um dos objetivos específicos da ementa desta disciplina é “identificar as variações linguísticas”, o que para a área de ensino e pesquisa deste trabalho é essencial, pensando em uma visão mais plurilinguística. Contudo, é necessária uma especificação maior o que permitiria, dentro de uma abordagem, por exemplo, voltada à linguística aplicada ou, ainda, da sociolinguística, a inclusão do ensino de português como língua adicional para falantes de outras línguas. Ou seja, uma abordagem que possa ser relacionada diretamente ao ensino de PLA.

Já a disciplina “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa” possui em sua bibliografia a dissertação da professora Maria Luiza Carvalho Cruz, com o título de “Ensino de Português para Estrangeiros: uma Análise de dificuldades”, demonstrando um reconhecimento sobre o ensino de PLA. Contudo, apesar da indicação bibliográfica de um material voltado ao ensino de Português estrangeiro, não é explicado ou indicado em seus objetivos e ementa essa modalidade de ensino do português. Cabe ressaltar a necessidade de se abordar, mesmo de forma transversal, as variedades fonológicas do português brasileiro, considerando as dimensões continentais do país. No trabalho de sala de aula da rede básica de ensino, com alunos nativos e estrangeiros, esse tipo de conteúdo curricular, também contribui para diminuir o preconceito linguístico das diferentes variedades do português brasileiro, sendo um importante instrumento de conscientização através da língua.

Parte essencial da licenciatura é a disciplina de “Didática”, quando são explorados os fundamentos teóricos-metodológicos da educação do país e como isso impacta a formação e as práticas educativas dos educadores. Entre os fundamentos é preciso que sejam exploradas abordagens pensando em alunos estrangeiros e também no contexto educacional a distância, trabalhando o letramento digital dos discentes, ou pelo menos a fundamentação documental dessas modalidades de ensino. Por ser uma disciplina que obrigatoriamente passa por mudanças instintivas de acordo com o contexto social e histórico pelo qual a educação passa em determinado momento, é mais aberta a possibilidades de abordagens e metodologias, que podem variar de acordo com o professor lecionando a disciplina.

Outra disciplina que é tangente ao processo formativo do professor de PLA é “História da Língua Portuguesa”, tendo em vista que seus objetivos exploram “compreender a evolução histórica da língua portuguesa do ponto de vista interno e externo [...]” (UFAM, 2010, p. 55), abrindo a interpretação mais atual do ensino de português como língua adicional para falantes de outras línguas. Corroborando a esta interpretação, há também nos objetivos específicos da disciplina as seguintes propostas:

- Conhecer a origem da língua portuguesa e os fatores políticos, sociais e econômicos que influíram em sua formação;
- Comparar aspectos convergentes e divergentes entre as línguas neolatinas;
- Estabelecer diferenças entre português do Brasil e de Portugal. (UFAM, 2010, p. 55)

Pode-se assim construir uma etapa na formação reconhecendo o plurilinguismo no ensino de Português e as diferentes esferas em que ele pode ocorrer, sendo no ensino de língua materna ou adicional.

Uma possibilidade em que o ensino de PLA pode ser trabalhado é na disciplina “Legislação do Ensino Básico”, apontando tópicos relacionados às políticas linguísticas que estejam relacionadas ao ensino de PLA nas escolas públicas amazonenses, segundo a Lei nº 6.049/2022, que garantem o ensino de Língua Portuguesa para os alunos não falantes de PB.

Dentro da perspectiva de reconhecimento da língua como representação da cultural e da linguagem a partir da interação entre os sujeitos e pela interpretação que estes fazem dela, a disciplina “Libras – Língua Brasileira de Sinais” dialoga com estes conceitos de forma direta, tanto por os conceitos de língua materna, adicional e a importância do contato dessas línguas para a compreensão e aquisição da linguagem para os sujeitos, além de explorar a perspectiva sociointeracionista, citada neste trabalho em sua fundamentação teórica. É uma parte essencial do processo formativo de professores de PLA ter contato com estas teorias, mesmo que o foco seja o ensino de Libras.

Assim como na análise do PPC da UEA, na disciplina de “Análise Crítica do Discurso” são trabalhados termos considerados importantes para o ensino de PLA e fundamentação teórica desta dissertação, porém a disciplina possui um enfoque no texto e na argumentação, por ser uma Análise Crítica do Discurso (ACD) possui objetivos diferentes da disciplina de Análise do Discurso (AD) trabalhada no curso de Letras da UEA.

No campo etnolinguístico, há a disciplina optativa “Introdução aos Estudos das Línguas Indígenas”, em que há um debate relacionado ao plurilinguismo e às línguas adicionais, além do aspecto cultural imprescindível em qualquer processo educacional de aquisição da linguagem, mesmo que indiretamente, a concepção das crenças relacionadas ao ensino de PLA podem surgir nesta disciplina, pensando no aspecto antropológico de ensino. Isso permitiria ao aluno o entendimento dos diferentes contextos em que o Português pode ser considerado como língua adicional, para além do contexto educacional indígena, já reconhecido tendo em vista a necessidade de preservação, revitalização e vitalização das línguas indígenas brasileiras.

É preciso ressaltar que na Faculdade de Letras (Flet) o curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, oferece de forma regular a disciplina optativa “Metodologia de Ensino de Português Língua Estrangeira”, com carga horária de 60h, o que constitui uma oportunidade real para os alunos de todos os cursos de Letras, tanto de língua portuguesa como das demais línguas, um contato com o ensino de PLA e suas metodologias para o ensino de Português Estrangeiro. Mesmo sendo ofertada inicialmente para os estudantes do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa pode, a partir de ajustes de matrícula, ser ofertada para os demais cursos.

Dentre os objetivos dessa disciplina está o de “habilitar os discentes de línguas estrangeiras a se formarem professores de PLE” (UFAM, 2019, p. 91), o que, de certa forma, não contempla os alunos de língua portuguesa. De fato, uma adequação na oferta, permitiria que essa disciplina, pela importância e abrangência dela, fosse ofertada não como disciplina de um curso e sim como uma disciplina da Faculdade de Letras como um todo, considerando os cursos de Letras e o de Libras. Além disso, essa disciplina reconhece todos os pontos levantados nessa dissertação, tais como a formação docente, a relevância da produção de materiais didáticos específicos ao ensino de Português Estrangeiro, preparação para o exame do CELPE-BRAS, o reconhecimento da crescente demanda do ensino de PLA no Amazonas e também a internacionalização da UFAM.

A Flet também oferta a disciplina optativa “Introdução aos Estudos de Português como uma Língua Estrangeira” para os estudantes do curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola desde 2023, por meio da resolução nº 024/2023. Cujo objetivo da disciplina é refletir sobre o campo do ensino-aprendizagem e sobre a formação de professores de PLE. Assim como na disciplina oferecida pelo curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, isto evidencia como a presença desta área de ensino e pesquisa está crescendo em cursos de graduação da Flet, porém não aparenta levar em consideração os graduandos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa.

Por mais que este trabalho analise o PPC do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, é interessante perceber que mesmo a instituição reconhecendo a importância do ensino de PLA e a necessidade de uma formação nessa área de ensino nos cursos de graduação, não há indicação para que seu PPC sofra uma atualização que inclua de forma efetiva ou de maneiras transversal, como discutido acima, o ensino de Português Língua Adicional. Esse fato parece evidenciar que a preocupação com a formação dos professores de PLA, caso sejam alunos do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, não é uma prioridade para o planejamento do curso. Da mesma forma, a preparação desses alunos com o letramento digital

para a realidade do Ensino a Distância também não se constitui como uma realidade pedagógica.

Algo perceptível durante o processo analítico desta dissertação, é que mesmo contando com a ausência destas disciplinas que concebem a formação docente de PLA e o letramento digital dos docentes, o desenvolvimento de professores de PLA ainda é algo crescente, principalmente pelas iniciativas de projetos. Conclui-se que, pelo crescimento através da demanda, a formação desses profissionais está acontecendo de alguma forma, seja de maneira individual e por meio da pesquisa, ou pelos cursos de formação que ocorrem periodicamente, através de cursos de extensão acadêmica e de projetos de pesquisa.

Em relação à alfabetização tecnológica docente, que deve ser compreendida além do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e expandida para todos os cursos de licenciatura, percebe-se que a ausência de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas para o desenvolvimento das habilidades e letramento digital dos professores o que ocasiona novos desafios encontrados futuramente no cotidiano destes profissionais. Uma vez que o uso das tecnologias educacionais se transforma a cada evolução tecnológica, a ideia de utilizar as TICs em sala de aula apresentou diversas facetas ao longo das décadas. Por exemplo, o uso de filmes e vídeos informativos, que antes eram vistos como um desafio a ser implementado nas salas de aula, hoje já é uma abordagem interdisciplinar ensinada nos cursos. Contudo, é preciso considerar que a a efetividade desse letramento com os discentes dos cursos precisa ser ponto norteador de novas metodologias didático-pedagógicas, tendo em vista a forma intuitiva com que os alunos da rede básica utilizam aparelhos digitais, tais como celulares, computadores e inteligência artificiais.

Logo, vale ressaltar que a ausência de uma disciplina específica para a alfabetização tecnológica docente não indica a falta completa do letramento digital dentro de outras disciplinas. Porém, para corresponder às necessidades contextuais, onde a tecnologia e suas vertentes, como a internet, tornaram-se parte essencial da sociedade, é imprescindível uma formação que vise preparar os profissionais da educação para os diferentes tipos de sala de aula e ampliar as possibilidades de metodologias de ensino que possam ser utilizadas com o apoio de tecnologias no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Todavia, nenhum dos cursos analisados oferta uma disciplina que abranja esses desafios contemporâneos do ambiente educacional de maneira específica.

Estes aspectos tão relevantes para o ensino de PLA e para o letramento digital apesar de fazer parte indiretamente de outras disciplinas durante a formação docente, não emergem de

forma significativa em nenhuma das disciplinas ofertadas. Além das grades curriculares não apresentarem nenhuma disciplina voltada para o ensino de metodologias referentes ao PLA nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa das universidades analisadas, também não há nenhuma disciplina, obrigatória ou optativa, que explore os diferentes tipos de uso das TICs em sala de aula, seja presencial, remota ou híbrida, o que exemplifica uma falha na formação de profissionais, tanto para o conhecimento dos diferentes tipos de ensino do Português, quanto a utilização de tecnologias que são necessárias em diversos contextos de ensino.

Na análise do PPC da Ufam, o tempo decorrido desde a publicação e implementação deste PPC pode justificar a ausência de disciplinas que dialoguem com abordagens mais atuais sobre o ensino de PLA e também a inserção de tópicos relacionados ao uso de TICs e a alfabetização tecnológica docente. Porém, a dificuldade para atender a essas demandas é algo existente e que deve ser previsto na construção do PPC, ou pelo menos discutidos e analisados pelos colegiados dos cursos nas atualizações do documento, pois a formação docente se torna incompleta em alguns aspectos, principalmente na área de ensino de PLA e de forma preocupante no letramento digital dos alunos.

Esta situação também prejudica o processo analítico sobre esta área, visto que a ausência de um PPC mais abrangente e atualizados dificulta compreender a visão que o curso possui sobre o ensino de PLA e o processo de alfabetização tecnológica docente. Mesmo com seus projetos e cursos de extensão e o reconhecimento de iniciativas propostas por docentes da IES, como o Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas na Amazônia – FORPLAM, o Laboratório de N-Linguagens e o próprio Centro de Línguas, entre outras ações, ainda há uma necessidade real e tangível da Faculdade de Letras da UFAM nas áreas de formação docente em Português Estrangeiro e letramento digital dos alunos do curso. Outra iniciativa também, foi a parceria realizada entre a UFAM, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello e a Agência de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA), implementada pela ACNUR, através de um curso piloto, finalizado recentemente¹², para o ensino de Português como língua de acolhimento para mulheres venezuelanas.

Logo, compreende-se que há um movimento dentro da UFAM relacionado ao ensino de PLA, porém, assim como dito na análise sobre o PPC da UEA, a partir do momento em que este contexto e formação não são regulamentados no documento norteador do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa nos oferece a interpretação de que não é necessário ou não é

¹² Disponível <https://www.acnur.org/portugues/2024/08/05/portugues-como-lingua-de-acolhimento-pessoas-refugiadas-concluem-curso-piloto-promovido-pelo-acnur-ufam-e-adra/>. Acessado em: 11/08/2024.

obrigatório para que sejam formados profissionais completos e preparados para atuar no ensino de PLA, tanto de maneira presencial, quanto remota em diferentes contextos de ensino do Português. Sem contar que a construção do perfil profissional dos alunos egressos fica comprometido por não prever um campo de atuação profissional atual que engloba tanto o ensino de PLA e a assessoria na construção de cursos e metodologias ativas para o ensino de português tanto de forma presencial/síncrona quanto na forma remota/assíncrona na modalidade digital.

Chegando ao fim da análise documental do PPC, há uma dúvida e incógnita que permanece, pois, diferente da UEA, não há como saber exatamente os caminhos que tomaram as disciplinas e a grade curricular como um todo do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. É possível ter uma ideia ao ler Projetos Pedagógicos de Curso paralelos, como o de Letras – Língua e Literatura Inglesa, atualizado em 2019, com uma perspectiva mais atual, ou até mesmo o PPC de Letras – Língua Inglesa e Brasileira de outros campus amazonenses, como o do Vale do Rio Madeira, datado em 2019, onde tópicos como a alfabetização tecnológica docente, com disciplinas que exploram essas questões de letramento digital estão presentes, além de uma formação pensando no ensino de línguas estrangeiras.

4.3.3 Semelhanças e diferenças nos PPCs do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UEA e UFAM

Após analisar os dois documentos propostos nos objetivos desta dissertação, alguns pontos emergem, tanto de encontro quanto de desencontro, entre os PPCs. Vale ressaltar que os documentos analisados trabalham com direcionamentos norteadores dos cursos, ou seja, a forma como a formação destes professores é proposta pelas IES. Mesmo que o da UFAM apresente um PPC elaborado há mais de uma década, é o documento disponível pela instituição para esta análise.

Pensando no enfoque desta pesquisa, a formação do professor de PLA e sua alfabetização tecnológica docente, ambos os PPCs não apresentam direcionamentos relacionados a estas áreas. Enquanto o mais atual da UEA falha em reconhecer o ensino de PLA em seus diferentes contextos, mesmo que aponte em seus objetivos a importância de preparar profissionais para atuar em diversos âmbitos e esferas sociais, culturais e contextuais. Em relação ao da UFAM, também não há indícios nem do ensino de PLA ou um enfoque nos

diferentes contextos sociais e culturais presentes no Amazonas. Apesar da disciplina sobre o ensino de PLE no curso de Língua Inglesa da Faculdade de Letras.

Sobre a alfabetização tecnológica docente, no PPC da UEA, por conta do avanço das TDICs dentro e fora do âmbito escolar, reconhece a importância da utilização destas novas tecnologias, entretanto explora de maneira superficial como podem ser utilizadas de maneira efetiva, não pensando em aspectos essenciais ao letramento digital, que vai além do uso operacional das TDICs, mas sim pelo seu uso interpretativo. Diversas são as iniciativas em IES e ofertadas até mesmo pelo MEC, como citado na fundamentação teórica desta dissertação. No PPC da UFAM, as tecnologias não entram em debate, evidentemente, o uso das TDICs deve ser muito recorrente, porém no documento não há uma seção voltada para isto, como no da UEA, com apenas citação da posse de um aparelho de DVD para dar apoio a aulas específicas.

É importante ressaltar que, em diversas universidades do Brasil, como a UFPA, UNIFAP, UNESP, UFRJ e outras, disciplinas e projetos que trabalhem com esses tópicos citados acima já são ofertados para os discentes. Além de instituições educacionais que oferecem a licenciatura voltada especificamente para o ensino de PLA, intitulado de “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras”, ofertada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

A partir desses dados levantados pelos documentos disponibilizados pelas universidades analisadas, UFAM e UEA, notou-se a predisposição e interesse pelo desenvolvimento da área do PLA, através das iniciativas em projetos de extensão, minicursos e cursos ofertados à comunidade interna e externa das universidades. Todavia, também se notou a ausência de formação continuada para os professores de PLA, tanto pela falta da continuidade e frequência de cursos, quanto pela ausência de disciplinas para alunos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, o que prejudica os profissionais da educação desta área para completar sua formação, que serão entrevistados na próxima etapa deste projeto. É perceptível a necessidade de um investimento em núcleos de pesquisa e cursos voltados para o ensino de PLA, oferecendo a possibilidade de uma formação para os discentes interessados neste contexto educacional.

Apontando direcionamentos para a próxima etapa analítica, as entrevistas, emergem questões que podem ser respondidas por estes profissionais, como a narrativa do seu processo formativo enquanto professor de PLA e como ocorreu seu letramento digital e alfabetização tecnológica docente, levando em consideração que nenhum dos cursos analisados nesta seção ofertou uma formação docente completa.

4.4 Análise das entrevistas

A partir dos dados identificados na seção anterior referente aos PPCs das IES analisadas, para realizar uma análise ampla e aprofundada, compreendendo que esses documentos não conseguem responder totalmente como ocorre esse processo formativo, é necessário utilizar outros instrumentos de pesquisa para atingir os objetivos propostos.

Neste caso, as entrevistas complementarão a compreensão sobre a formação docente e alfabetização tecnológica docente, visto que, em casos como o PPC da UFAM, que possui muitos anos desde sua publicação, através das entrevistas será possível verificar como essa formação está ocorrendo.

Como dito anteriormente no capítulo de procedimentos metodológicos desta dissertação, foram entrevistados quatro participantes sobre suas experiências e crenças em relação ao ensino de PLA, o contexto de ensino a distância e a alfabetização tecnológica docente.

As perguntas desenvolvidas para esta etapa, presentes no Apêndice, foram construídas de maneira semiestruturada, pensando nas possibilidades que as narrativas apresentadas pelos entrevistados podem oferecer diversas perspectivas sobre etapas deste processo formativo e pontos de melhoria que precisam ser repensados pelos currículos das IES.

Propõe-se então uma estrutura para apresentar as crenças identificadas pelos docentes, primeiro serão explorados os tópicos relacionados à formação inicial, tanto em relação ao ensino de PLA, quanto à alfabetização tecnológica docente durante seus anos de graduação. Em segundo, as crenças relacionadas às práticas docentes em sala de aula, seja em contexto presencial ou a distância. Em terceiro, e último, serão indicados os desafios que os participantes identificaram em sua prática profissional e quais etapas da formação docente precisam ser repensadas, reestruturadas e aprimoradas através dos PPCs das IES.

A primeira parte desta análise das entrevistas realizadas propõe uma reflexão em relação à formação inicial dos docentes. As perguntas foram semiestruturadas para oferecer uma liberdade aos entrevistados em expor suas narrativas. Para esta parte inicial, as perguntas que serão utilizadas para esta análise são:

- Você acredita que os alunos de graduação de Letras necessitem de uma preparação especial para o ensino de PLA? Se sim, qual você acha que seria a ideal?

- Durante sua formação na graduação, o que te levou a se interessar pelo ensino de PLA?
- Você acredita que as TICs são exploradas de forma eficiente durante a graduação?
- O que é imprescindível para a formação de professor de PLA?
- Como ocorreu sua formação de professor de PLA?
- O que você acha que pode melhorar na formação de professores de Língua Portuguesa?

Os quatro entrevistados apontaram em suas narrativas pontos semelhantes em relação aos seus processos formativos. Primeiramente, o reconhecimento da ausência de disciplinas na grade curricular e como isso é negativo para a formação de professores para a área de ensino de PLA, sendo esta constatação unânime para todos os participantes desta pesquisa. Partindo para o segundo ponto, onde a formação destes docentes ocorreu por meio de uma forma individual. Tendo em vista que as formações oferecidas em cursos ou projetos de extensão, segundo os entrevistados, acaba sendo limitada e curta, ocasionando em uma necessidade de preparação para as práticas docentes através de pesquisas e leituras de materiais didáticos já desenvolvidos por outros docentes e teóricos da área. Também é apontado por um dos participantes, a relevância de se explorar todos os contextos de ensino da língua portuguesa, sendo o ensino de língua materna ou adicional, o que não ocorre dentro da grade curricular do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa na UFAM.

Em relação ao processo de alfabetização tecnológica docente, os entrevistados compartilharam que, a partir de suas experiências, a utilização de TDICs durante a formação docente foi mais presente, tendo em vista que os participantes podem ser descritos como membros da cultura digital, ou seja, nativos digitais. Entretanto, mesmo com este acesso às tecnologias digitais, é identificado por eles que as disciplinas cursadas durante a graduação não abrangeram de forma aprofundada sobre o uso das TDICs de maneira crítica e consciente, como apontam os teóricos em relação ao desenvolvimento de um letramento digital eficiente.

Partindo para o segundo ponto de análise em relação às crenças sobre as práticas docentes em sala de aula no ensino de PLA, abordando aspectos do contexto presencial e a distância com o uso de TDICs. As perguntas das entrevistas que foram utilizadas como base para esta parte da análise são:

- Você sentiu alguma diferença de abordagem e metodologia entre o ensino de Português como Língua Materna e Língua Adicional? Se sim, qual?

- Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou ao lecionar uma aula de PLA?
- Durante o seu exercício profissional, você se sente confiante utilizando metodologias tecnológicas?
- Como você enxerga as crenças dos professores como fatores influenciadores no ensino de PLA?
- Quais seriam os tópicos essenciais para o ensino de PLA?
- O que é imprescindível para a utilização de TICs em sala de aula?
- Você já lecionou PLA no contexto presencial e remoto? Quais são as diferenças que você consegue elencar?

Conforme apresentado pelas crenças e perspectivas apresentadas durante as entrevistas, emergem alguns pontos cruciais referentes às práticas docentes, começando pelas diferenças entre as aulas presenciais e remotas, segundo os professores entrevistados. Tendo em vista que a aquisição de uma língua adicional traz consigo questões que vão além da escrita, as aulas de pronúncia e conversação apresentam alguns desafios no contexto remoto, que não ocorrem no ensino presencial. Outro ponto significativo que emerge durante as entrevistas é o reconhecimento do público-alvo das aulas de PLA, podendo este ensino ser para diversas finalidades.

Isto também corrobora com a relação entre cultura, contexto e o ensino de PLA, pois a diversidade cultural entre os alunos foi uma questão apontada pelos professores como um desafio a ser trabalhado, em ambos os contextos de ensino. O ensino a distância também foi reconhecido como uma forma de aumentar as possibilidades da troca linguística cultural, pensando no aspecto facilitador que o ensino remoto apresenta.

Um outro ponto que também foi bastante presente nas entrevistas é como a aproximação da língua materna dos estudantes com o português auxilia alguns alunos, o que numa turma com uma variada diversidade de falantes pode apresentar alguns desafios em relação às abordagens que devem ser utilizadas, como a utilização da literatura brasileira como uma forma de desenvolver uma aproximação entre os estudantes e a sua língua-alvo de aprendizagem.

Reunindo os pontos que mais emergiram durante as entrevistas em relação às práticas docentes do ensino de PLA pode-se construir uma lista de fatores essenciais a este tipo de ensino, sendo eles:

- Compreensão do contexto de ensino e do seu público alvo;

- Conhecimento e compartilhamento de abordagens comunicativas para diferentes situações de ensino-aprendizagem;
- Desenvolvimento dos aspectos culturais para os alunos, fazendo uma relação com as suas culturas;
- Compreensão sobre como o ensino de PLA afeta diretamente a qualidade de vida dos discentes.

Como indicado pelo referencial teórico desta pesquisa, a prática docente durante o período pandêmico fez com que o ensino remoto fosse adotado de uma maneira abrupta. Os entrevistados afirmaram que, por já estarem habituados com algumas TDICs, não enfrentaram tantas dificuldades iniciais de utilizar as plataformas, como o *Google Meet*, *Microsoft Teams* e o *Zoom*. Ou seja, o uso das tecnologias não ocorre de maneira consciente ou crítica, logo o processo de alfabetização tecnológica docente naquele momento inicial era incompleto.

Entretanto, mesmo com este desafio, os professores conseguiram desenvolver suas habilidades, por meio de formações continuadas e pesquisas em materiais didáticos a partir de suas próprias pesquisas em relação às plataformas e metodologias que otimizariam a sua atuação neste novo contexto. Alguns exemplos foram citados, como o processo de gamificação através das plataformas *Kahoot!*, *Duolingo* e *Wordwall*. Os professores reconhecem que durante a graduação houve a presença de algumas TDICs nas disciplinas cursadas, porém também possuem a percepção da ausência de um preparo para a implementação dessas tecnologias com para fins educativos.

O terceiro ponto analítico é referente aos desafios que os entrevistados apontaram sobre a prática profissional e como o processo formativo docente necessita de melhorias em sua estrutura dentro das IES. Logo, para realizar estes últimos apontamentos relacionados às entrevistas, foram utilizadas como base as respostas para as seguintes perguntas:

- Quais as dificuldades você consegue elencar sobre o ensino de PLA? Em relação ao ensino remoto, quais são as maiores dificuldades?
- Você acredita que os alunos de graduação de Letras necessitem de uma preparação especial para o ensino de PLA? Se sim, qual você acha que seria a ideal?
- Durante sua formação na graduação, o que te levou a se interessar pelo ensino de PLA?
- Você realizou alguma pesquisa científica sobre o ensino de PLA e suas particularidades antes de lecionar? Se sim, qual?

- Você acredita que as TICs são exploradas de forma eficiente durante a graduação?
- O que é imprescindível para a formação de professor de PLA?
- Para você, qual é a maior fraqueza do ensino de PLA no Brasil atualmente? E em Manaus?
- O que pode ser melhorado no processo atual de formação de professores de PLA?
- Com o baixo número de matérias sobre o ensino de PLA e a formação de professores de PLA na Região Norte, você acredita ser necessária a constituição de uma matéria dentro da grade do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa nas universidades do Amazonas?
- Você acredita que o ensino de PLA seja acessível a todas as parcelas da população?
- De acordo com a demanda de ensino, qual(is) é(são) o(s) público(s)-alvo do ensino de PLA no Amazonas? Você acha que eles estão sendo atendidos? Quais medidas você acredita que podem ser tomadas em relação a isso?
- Para você, ensino de PLA a distância é uma realidade possível para esse público alvo?
- O que você acha que pode melhorar na formação de professores de Língua Portuguesa?

Neste último apontamento analítico em relação às entrevistas, é imprescindível desenvolver a análise através das perspectivas dos docentes que participaram desta pesquisa. Como dito anteriormente, o trabalho possui uma análise documental, mas apenas com as visões dos profissionais que atuam nessa área de ensino e pesquisa, será possível compreender como esta formação ocorre e em que pontos ela precisa melhorar.

Todos os entrevistados tiveram o início de sua carreira como professores de PLA a partir de projetos oferecidos pela IES, neste caso a UFAM, seja por meio do já citado IsF-Andifes ou do CEL. Todavia, eles também explicam que o processo de preparação ocorreu por meio de pesquisas e acesso a materiais didáticos disponibilizados por professores da área, além de uma formação e preparação de trinta (30) horas. Sendo assim, este processo inicial, segundo os entrevistados, ocorre de uma maneira individual, onde os graduandos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa entram em desvantagem por conta da ausência de uma abordagem sobre o ensino da Língua Portuguesa além da língua materna.

A prática docente apresentou diversos desafios, tanto por questões da falta de preparo para o ensino de PLA, quanto na ambientação do ensino remoto, por isso é necessária a

fomentação de processos formativos durante os anos de graduação. Por exemplo, uma disciplina dentro da grade curricular de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, que aborde metodologias em relação ao ensino de PLA, é citada pelos entrevistados como o próximo passo que deve ser seguido para desenvolver esta área de ensino e pesquisa. Tendo em vista que esta iniciativa já foi implementada por diversas universidades brasileiras, inclusive a UEA, que oferta atualmente a disciplina de metodologias do ensino de PBLA.

Outro ponto de melhoria que emerge na análise das entrevistas é sobre a importância de uma revisão do PPC da UFAM, pensando especificamente no ensino de PLA e no processo da alfabetização tecnológica docente, o espaço de tempo da sua última atualização faz com que ocorram algumas ausências neste processo de formação em análise. Uma das formas implementadas pelos professores entrevistados é o atrelamento desta área de ensino à carreira de pesquisador, pois a partir do momento que estes profissionais se debruçam sobre os diversos tópicos relacionados a esta área, são identificados pontos e problemáticas que precisam de uma investigação científica.

É reconhecido também que a presença dos cursos e projetos de extensão são essenciais para a formação destes professores, logo a resposta estaria no desenvolvimento e na aprimoração deles. Principalmente ao ter esta área em constante crescimento dentro do mundo profissional, a internacionalização da língua portuguesa só acontecerá com a formação de docentes aptos para trabalhar em diversos contextos com metodologias comunicativas aplicáveis para o ensino de PLA.

Além disso, o reconhecimento de que a acessibilidade do ensino de PLA no Amazonas precisa ser aprimorada, em relação à maior parte do público-alvo atualmente, imigrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade e que necessitam de práticas comunicativas aplicáveis às necessidades do seu cotidiano. Os professores entrevistados trabalharam com públicos-alvo variados, para alunos intercambistas, empresários estrangeiros que precisavam aprender a língua portuguesa e alunos com outros objetivos em relação a este aprendizado. Porém, é unânime nas entrevistas o aspecto humanista, ao reconhecer o efetivo uso da língua como uma forma de sobrevivência.

As entrevistas realizadas durante esta pesquisa e a análise construída a partir delas complementaram o panorama analítico que foi proposto nos objetivos desta dissertação, onde a formação dos professores de PLA e a sua alfabetização tecnológica docente seriam analisadas. As narrativas expostas pelos entrevistados são semelhantes aos tópicos identificados na análise dos PPCs das IES. Todavia, também foi possível compreender como, mesmo com esta ausência

nos currículos, esta formação ainda ocorre, seja por iniciativa própria, em cursos de extensão ou especializações externas à universidade. Logo, fica evidente, após as entrevistas, que a área está em constante crescimento e que as IES precisam se adaptar para auxiliar os seus graduandos a estarem preparados para atender às necessidades do mercado profissional, como proposto em seus PPCs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de ensino e pesquisa de PLA, assim como tantas outras áreas da educação, encontra-se em constante desenvolvimento e crescimento, seja pelo aumento das TDICs ou pelas necessidades dos fluxos migratórios. Esta pesquisa surgiu a partir das inquietações em relação à formação destes professores que surgiram através de pesquisas anteriores.

Evidenciou-se durante este processo analítico que a área de PLA possui um processo histórico no Brasil muito interessante e fortalecido pelas universidades brasileiras durante as últimas décadas. Entretanto, ao olhar para esta área no Amazonas, foi possível perceber que, mesmo com iniciativas e pesquisas muito relevantes sobre este tema, ainda existiam algumas lacunas em relação a este tipo de ensino em documentos oficiais e na presença dos currículos das IES.

Com o desenvolvimento de metodologias educacionais, também foi possível questionar a presença do uso das TDICs nos PPCs das IES no Amazonas. Sabendo que o processo de globalização tem transformado constantemente o perfil dos alunos em sala de aula, mais conectados à cultura cibernética, é preciso formar profissionais aptos para desenvolver metodologias e abordagens de ensino que sejam eficazes.

Através dessas indagações, foram desenvolvidas as análises propostas neste trabalho sobre a formação docente que indicaram a necessidade de melhorias, seja na criação de disciplinas que abordem esses aspectos essenciais do ensino de PLA e as questões relacionadas ao processo de alfabetização tecnológica docente. Com o auxílio das narrativas presentes nas entrevistas dos docentes, é perceptível que há uma iniciativa e núcleos de pesquisa que estão pensando em debater e desenvolver esta área.

Após todos os pontos que foram apresentados durante essa dissertação, são identificados alguns direcionamentos que as IES podem seguir para implementar essas melhorias que emergiram durante a análise.

Primeiro, é preciso desenvolver uma disciplina dentro da grade curricular de Letras – Língua e Literatura Portuguesa abordando sobre metodologias do ensino de PLA, o que já está acontecendo na UEA. Esta ação conseguiria preencher as lacunas apontadas pela análise deste trabalho e pelos docentes entrevistados como prejudiciais para a atuação em sala de aula e evitar que os docentes precisem desenvolver de uma maneira, quase que, totalmente individual o seu arcabouço teórico-metodológico do ensino de português através de uma perspectiva adicional. Ao abrir esta possibilidade, será possível iniciar um movimento para a criação e oferta de um curso de graduação voltado especificamente para o PLA nas IES do Amazonas.

Segundo, o fomento e incentivo de núcleos de pesquisa sobre o PLA e as diversas nomenclaturas para esta área, com o desenvolvimento de eventos e pesquisas científicas. Tendo em vista que foram encontradas diversas pesquisas que foram, e estão sendo, desenvolvidas nos últimos tempos, dialogando, questionando e investigando as indagações emergentes em relação ao PLA, independente da terminologia utilizada. Logo, a reunião desses pesquisadores fortalecerá a área de pesquisa e ensino de PLA no Amazonas, proporcionando um aprofundamento estadual deste campo de pesquisa tão amplo.

Terceiro, implementar metodologias relacionadas ao uso de TDICs no processo formativo dos discentes em disciplinas que propiciam essa formação complementar da alfabetização tecnológica docente, que é imprescindível atualmente. Sabendo que as novas

gerações estão sendo inseridas na cultura digital desde muito cedo, é comum que os docentes já possuam o contato inicial com aparelhos e ferramentas eletrônicas. Entretanto, precisa-se reconhecer que o letramento digital eficaz só ocorre com a utilização destas tecnologias de maneira crítica e consciente. Logo, este processo não deve ocorrer como uma consequência, mas sim com um planejamento específico que deve ser construído como uma base das grades curriculares atuais, como ocorre em outras IES brasileiras.

Esta pesquisa faz parte de um grande arcabouço teórico em constante desenvolvimento no Amazonas com as várias pesquisas que também discutem sobre aspectos relacionados ao PLA. Existem muitas questões que ainda precisam ser investigadas sobre o ensino de línguas e o uso de TDICs para fins educacionais, análises que podem ser percebidas até mesmo nessa dissertação e aprofundadas futuramente.

A formação de professores é um processo de construção, reconstrução e desconstrução constante. As práticas docentes mudam de acordo com o contexto, é preciso que as IES estejam em sintonia com estas mudanças e que preparem docentes de Língua Portuguesa aptos para atuar em todos os contextos de ensino, tendo a capacidade de desenvolver diferentes metodologias, pensando sempre em aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Campos Paes de; LOMBELLO, L. C. (orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa [on-line], 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723- 728. ISBN 978-85-232-1230-8.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. 130 p.

- ALTENHOFEN, C. V. **O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo** (em alemão e português). *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BALTAZAR, A. M. F. **As perguntas em português língua não materna: aprendizagem e ensino**. *Revista Versalete*, Curitiba, SP. v. 7, n. 13, jul./dez. 2019.
- BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities**. Relatório de Pós-doutorado. Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2010.
- BARCELOS, A. M. F.. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138. 2007.
- BORG, S. **Teacher Cognition and language education: research and practice**, Kindle Ed. London: Continuum, 2006.
- BORG, S. **Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice**. A conversation with Simon Borg. [Abril, 26, 2012]. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha: *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*. Entrevista concedida a Marilisa Birello.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 2017.
- BRASIL. Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Institui a Constituição. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 1, 15 fev. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d11923.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/___Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 18 Jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Cidadania e Justiça. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/campanha-vai-combater-xenofobia-e-intolerancia-a-imigrantes-no-brasil>> Acesso em: 18 Jul. 2024.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/trabalho-estrangeiro/conselho-nacional-de-imigracao-cnig>>. Acesso em: 18 Jul. 2024.
- BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. **Digital generations: children, young people and new media**. Mahwah (NJ): LEA, 2006.
- CAETANO, Marcelo Moraes. A educação a distância e a realidade brasileira: paradoxos e dificuldades de comunicação e como a Linguística Aplicada pode analisa-los e apontar soluções. **SOLETRAS**, n. 18, 2009.

- CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2012.
- CELANI M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Orgs.). **O Professor de Línguas Estrangeiras**. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
- CHARLEAUX, João Paulo. **Ser Estrangeiro: Migração, asilo e refúgio ao longo da história**. 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2022.
- CLYNE, M. Pluricentric languages: Introduction. In: C. CLYNE (Ed.) **Pluricentric languages**, Berlin: De Gruyter Mouton, 2012, p. 1-10.
- COELHO, R. P. **Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET - MG, 2015.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008.
- FALCO, Alessandra de; ESTAVARENGO, Edson; CARDOSO, Helena. O ensino do português para estrangeiros na Unicamp. **Português para Estrangeiros**. Campinas, 1979. Disponível em: https://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2006.html#pri_sem. Acesso em: 12 nov. 2023.
- FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Educação** - Revista do Centro de Educação, vol. 37, n. 2, 2012a, p. 291-306.
- FERREIRA, Itacira Araújo. **O processo de ensino/aprendizagem de Português língua estrangeira no contexto no Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1996.
- FERREIRA, J. G. B. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021143, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15423. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15423>. Acesso em: 14 maio. 2023.
- FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.
- FLORES, C. **Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística**. Lisboa: Lidel, 2013. p. 35-46.
- FRANCO, A. A rede. In: **Escola de Rede**, Série Fluzz, vol. 1, 2011.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOBELLO, Leonor C. **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989. p. 11-17
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003.
- GUIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA** 2009. Editora Segmento. Disponível <<http://uab.mec.gov.br>> Acesso em março 2021.

- HALL, J. K., & WALSH, M. (2002). 10. *Teacher Student Interaction and Language Learning*. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 186-203.
- HARRÉ, R.; GILLETT, G. **The discursive mind**. Londres: Sage, 1994.
- HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos (English as additional language: culture and context). **Estudos da língua(gem)**, v. 11, n. 2, p. 83-102, 2019. Disponível em:
<<http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5486>>. Acesso em 15 out. 2020.
- KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LEFFA, V. J. **O Professor de Línguas Estrangeiras**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
- LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021.
- LEMOS, A. A cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, E. & CAZELOTO, E. (org.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, 2009.
- LEURQUIN, E. V. L. F, SOUZA, K. A. M. de; Formação de professores em português para falantes de outras línguas: rotas e (novas) perspectivas. In: SÁ, R. L. de; GUEDES, S. R. (Org.). **Português para falantes de outras línguas Materiais didáticos, formação de Professores e ensino de gramática**. Campinas, SP: Pontes 2016.
- LEROY, H. R. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA**. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018. Disponível em:
<<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3870>>
- LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. **Matrizes**, ano 4, n. 2, 2011, p. 11-42.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nova York: Harper & Brothers, 1954.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Em: NÓVOA António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote / IIE, 1997.
- MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). **Lingüística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 119-140.
- MAKEWITZ, Jean Louis. Reflexos da Constituição Federal de 1988 frente a imigração no Brasil. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n. 6, p. 720-731, out/2018.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. (2017). Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá: Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói**, v.22, n. 42, p. 131-153,

jan./abr. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>
Acesso em: 10 abr. 2023

PAIVA, Vera Lúcia M. De Oliveira e. **Manual de pesquisa científica em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PETRUCELLI, Anderson José Almeida. **Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, 2012.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

RODRIGUES, R. dos S.; SOUZA, E. S. de; SANTOS, F. F. dos .; MAIA, S. D. B.; OLIVEIRA, P. B. de; SANTOS, S. D. F. dos .; SOUZA, C. J. F. de; FERREIRA, L. F. Distance education and dropout in higher education in the Amazon context: a literature review study. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e80291110572, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10572. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10572>. Acesso em: 15 de out. 2023.

ROTTA, A. M. Histórico do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira nas universidades brasileiras: Dos primeiros passos à atualidade. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Ensino de Português como língua estrangeira: discurso e interculturalidade**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2023.

SANTOS, E. B. **Português língua de acolhimento: interação e inserção social de imigrantes por meio do WhatsApp**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 01 fevereiro. 2024.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. **Qualitative research: the essential guide to theory and practice**. London: Routledge, 2013.

SILVA, Antônio José da. **“Vamos falando no caminho”: o ensino de português com estrangeiros nas escolas públicas municipais em Manaus**. 2021. 200 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Glenda Mendes da. **O Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas na rede pública de Manaus: Implicações Linguísticas sobre a Formação de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II**, 2023. 92f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, 2024.

SILVA, Sidney. A Amazônia na Rota das Migrações: o caso dos haitianos e o desafio às políticas públicas. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 2, jul./dez, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009

TAYLOR, C. **Philosophical papers: philosophy and the human sciences**. V (2) Cambridge University Press, 1985.

VALADARES, Flávio Biasutti; LANGA, Marcela. BAKHTIN E LINGUÍSTICA APLICADA: AÇÕES METODOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 29–45, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3423>. Acesso em: 7 mar. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto políticopedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIAN JR, O. **Língua e cultura inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2012.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

ANEXOS

Quadro 10 – Grade curricular com as disciplinas obrigatórias do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Período/ Código	Disciplina
1º/ESN0298	Teoria da Literatura I
1º/ESN0170	Produção Textual I
1º/ESN0150	Metodologia do Trabalho Científico
1º/ESN0253	Sociologia da Educação
1º/ESN0156	Linguística I
2º/ESN0385	Teoria da Literatura II
2º/ESN0276	Linguística II
2º/ESN0214	Produção Textual II
2º/ESN0271	Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva
2º/ESN0273	Psicologia da Aprendizagem
3º/ESN0116	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
3º/ESN0394	Teoria e Prática da Leitura
3º/ESN0242	Latim I
3º/ESN0395	Linguística Textual
3º/ESN0350	Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa I
4º/ESN0465	Morfologia da Língua Portuguesa
4º/ESN0393	Latim II
4º/ESN0499	Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa II
4º/ESN0473	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira I
4º/ESN0290	Didática Geral
5º/ESN0542	Sintaxe da Língua Portuguesa
5º/ESN0540	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
5º/ESN0464	Literatura Latina
5º/ESN0576	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II
5º/ESN0544	Produção e Avaliação de Materiais Didáticos
6º/ESN0694	Semântica da Língua Portuguesa
6º/ESN0671	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira III
6º/ESN0669	Sociolinguística
6º/ESN0679	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental
6º/ESN0301	Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico
7º/ESN0786	Língua Estrangeira para Fins Específicos I
7º/ESN0785	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira IV
7º/ESN0788	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
7º/ESN0789	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I
7º/ESN0795	Estágio Supervisionado no Ensino Médio
8º/ESN0885	Análise do Discurso
8º/ESN0415	Literatura Pan-Amazônica
8º/ESN0848	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras II
8º/ESN0467	Língua Brasileira de Sinais
8º/ESN0587	Literatura Infanto-Juvenil

Quadro 11 – Grade curricular de disciplinas optativas do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Código	Disciplina Optativa
ESN00195	Revisão Textual
ESN00197	Gramática Normativa e Ensino
ESN00198	Gênero Acadêmico: Artigo Científico
ESN00199	Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa
ESN00200	História da Leitura e do Livro
ESN00201	Língua Estrangeira para Fins Específicos II
ESN0082	Inglês Instrumental
	Introdução à Linguística Sistemico-Funcional: uma abordagem interdisciplinar (Português/Inglês)
ESN00149	Língua Inglesa I
ESN00170	Língua Inglesa II
ESN00172	Língua Inglesa III
ESN00173	Língua Inglesa IV
ESN00175	Gramáticas da Língua Portuguesa
ESN00174	Linguística Aplicada à Língua Portuguesa
ESN00176	Pesquisa Etnográfica do Ensino de Línguas
ESN00177	Laboratório de Análise Linguística
ESN00178	Laboratório de Análise Linguística II
ESN00179	Linguística Histórica
ESN00180	Introdução ao Estudo de Línguas Indígenas
ESN00182	Latim III
ESN00183	Latim IV
ESN00184	Latim V
	Latim VI
ESN00185	Grego Clássico I
ESN00186	Grego Clássico II
ESN00187	Grego Clássico III
ESN00115	Introdução à Cultura Clássica
ESN00189	Literatura Latina II
ESN00190	Fundamentos e Práticas de Etnolinguística
ESN00191	Filologia Românica I
ESN00192	Filologia Românica II
ESN00193	Estudos Temáticos de Literatura Brasileira V
ESN00109	Introdução à Literatura Comparada
ESN00205	Literatura Afrobrasileira
ESN00206	Literatura Brasileira e Autoritarismo
ESN00207	Literatura e Filosofia
	Estudos Temáticos e Literatura Portuguesa III
	Literatura Indígena
ESN00209	Literatura Latinoamericana
ESN00254	Oficina de Criação Literária: poesia, conto e crônica
ESN00212	Teoria da Literatura III
ESN00213	Teoria da Literatura IV
ESN00214	Tópicos Avançados em Literatura Ibero-Afro-Americana
ESN00215	Tópicos Especiais em Literatura Amazonense
ESN00097	Leitura, Literatura e Outros Sistemas Semióticos

	Análise de Discurso Crítica
ESN00239	Letras e Artes
ESN00251	Escrita de Sinais
ESN00255	Neurolinguística
ESN00238	História da Arte no Brasil
ESN00244	Introdução à Musicalização na Sala de Aula
ESN00252	Literatura e Cidade
	Filosofia da Educação
	Filosofia da Linguagem
	Neurolinguística aplicada ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa
	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I

Quadro 12 – Grade curricular com as disciplinas obrigatórias do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Período/ Código	Disciplina
1º/IHP041	Comunicação em Prosa Moderna I
1º IHP013	Teoria da Literatura I.
1º FET024	Metodologia do Trabalho Científico
1º IHP107	Introdução aos Estudos Linguísticos.
1º IHE001	Compreensão de Textos em Língua Inglesa I.
2º IHP051	Comunicação em Prosa Moderna II.
2º IHP023	Teoria da Literatura II.
2º IHP112	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa.
2º FEF022	Psicologia da Educação II.
2º IHE004	Compreensão de Textos em Língua Inglesa II.
3º IHP113	Morfologia do Português.
3º IHP050	Língua Latina I.
3º IHP294	Iniciação a Análise Sintática
3º IHP115	Teoria da Literatura III
3º IHP058	Prática Curricular I – Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas.
4º IHP114	Sintaxe do Português.
4º IHP083	Literatura Brasileira I.
4º IHP043	Literatura Portuguesa I.
4º IHP060	Língua Latina II.
4º IHP117	Prática Curricular II - Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas - Morfologia
5º IHP053	História da Língua Portuguesa.
5º IHP084	Literatura Brasileira II.
5º IHP044	Literatura Portuguesa II.
5º IHP070	Língua Latina III.
5º IHP118	Prática Curricular III – Os Parâmetros Curriculares Nacionais.
6º IHP099	Semântica da Língua Portuguesa
6º IHP086	Literatura Brasileira III.
6º FET121	Didática Geral.

6º/ IHP076	Prática Curricular IV – Leitura e Interpretação.
6º/ IHP045	Literatura Portuguesa III.
7º/ FEA009	Legislação do Ensino Básico.
7º/ IHP077	Prática Curricular V – Produção Textual.
7º/ IHP096	Estágio Supervisionado I.
7º/ IHP080	Literatura Latina.
7º/ IHP087	Literatura Brasileira IV
8º/ IHP097	Estágio Supervisionado II.
8º/ IHP078	Prática Curricular VI – O Ensino da Gramática Normativa.
8º/ FEN024	Libras
8º/ IHP088	Literatura Amazonense
9º/ IHP098	Estágio Supervisionado III.
9º/ IHP079	Prática Curricular VII – O Ensino da Literatura.
9º/ IHP116	Trabalho de Conclusão de Curso - Memorial

Quadro 13 – Grade curricular de disciplinas optativas do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Código	Disciplina Optativa
IHP121	Teoria e Prática de Leitura
IHP061	Expressão e Comunicação Verbal
IHP101	Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa
IHP011	Português Instrumental
IHP119	Prática de Produção de Texto
IHP038	Literatura Infantil
IHP037	Linguística III
IHP111	Análise Crítica do Discurso
IHP014	História da Literatura
IHP174	Introdução aos Estudos das Línguas Indígenas

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Perguntas – Entrevista com os docentes de PLA

- 1- Você possui formação em que área de Letras?
- 2- Quais as dificuldades você consegue elencar sobre o ensino de PLA? Em relação ao ensino remoto, quais são as maiores dificuldades?
- 3- Quais são os aspectos essenciais para o ensino do Português como Língua Adicional?
- 4- Você sentiu alguma diferença de abordagem e metodologia entre o ensino de Português como Língua Materna e Língua Adicional? Se sim, qual?
- 5- Você acredita que os alunos de graduação de Letras necessitem de uma preparação especial para o ensino de PLA? Se sim, qual você acha que seria a ideal?
- 6- Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou ao lecionar uma aula de PLA?
- 7- Durante sua formação na graduação, o que te levou a se interessar pelo ensino de PLA?
- 8- Você realizou alguma pesquisa científica sobre o ensino de PLA e suas particularidades antes de lecionar? Se sim, qual?
- 9- Você acredita que as TICs são exploradas de forma eficiente durante a graduação?
- 10- Durante o seu exercício profissional, você se sente confiante utilizando metodologias tecnológicas?
- 11- Como você enxerga a influência da cultura para o ensino de PLA?
- 12- Como você enxerga as crenças dos professores como fatores influenciadores no ensino de PLA?
- 13- Quais seriam os tópicos essenciais para o ensino de PLA?
- 14- O que é imprescindível para a formação de professor de PLA?
- 15- O que é imprescindível para a utilização de TICs em sala de aula?
- 16- Para você, qual é a maior fraqueza do ensino de PLA no Brasil atualmente? E em Manaus?
- 17- O que pode ser melhorado no processo atual de formação de professores de PLA?
- 18- Com o baixo número de matérias sobre o ensino de PLA e a formação de professores de PLA na Região Norte, você acredita ser necessária a constituição de uma matéria dentro da grade do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa nas universidades do Amazonas?
- 19- Você acredita que o ensino de PLA seja acessível a todas as parcelas da população?

20- De acordo com a demanda de ensino, qual(is) é(são) o(s) público(s)-alvo do ensino de PLA no Amazonas? Você acha que eles estão sendo atendidos? Quais medidas você acredita que podem ser tomadas em relação a isso?

21- Para você, ensino de PLA a distância é uma realidade possível para esse público alvo?

22- Você já lecionou PLA no contexto presencial e remoto? Quais são as diferenças que você consegue elencar?

23- Como ocorreu sua formação de professor de PLA?

24- O que você acha que pode melhorar na formação de professores de Língua Portuguesa?