

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

**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**

MANAUS  
JANEIRO – 2024

**GLEND A MENDES DA SILVA**

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Raynice Geraldine Pereira da Silva.

MANAUS  
JANEIRO, 2024

## Ficha Catalográfica

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

S586e	<p>Silva, Glenda Mendes</p> <p>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 / Glenda Mendes Silva . 2024</p> <p>92 f.: 31 cm.</p> <p>Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva Dissertação (Letras - Língua e Literatura Portuguesa) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Formação de professores. 2. pfol. 3. Políticas Linguísticas. 4. Ensino de Português. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

**GLEND A MENDES DA SILVA**

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística.

Aprovado em: 15 de Janeiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Raynice Geraldine Pereira da Silva – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes que precisam do colo de outra pátria para terem os seus direitos à vida, à liberdade e à educação reconhecidos.  
Aos professores de língua portuguesa da região Norte do Brasil.  
E à minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Ao meu Pai, Raimundo Muniz da Silva (*in memoriam*) e à minha Mãe, Norma Suely Mendes, que mesmo sem terem concluído os seus estudos e com muitos sacrifícios se dedicaram para que eu tivesse a oportunidade de estudar, valorizando e reconhecendo a importância da minha educação para mudar a nossa vida.

À minha família e amigos, que compreenderam a minha ausência nos momentos de convívio e afetividade durante esses dois anos de pesquisa e me motivaram a seguir, em especial à minha chefe e amiga Cilene Gaioso, por toda compreensão e companheirismo, e à Keila Baraúna por toda cumplicidade e apoio moral nessa jornada.

À minha orientadora, Raynice Geraldine Pereira da Silva, que desde a graduação me guia nessa jornada da pesquisa científica, por toda dedicação e paciência neste trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, em especial, às gerências GSEAP, GAES e GEPES, à Coordenadoria Distrital 06 e às escolas e professores envolvidos na pesquisa, por toda predisposição e credibilidade depositada neste trabalho acadêmico.

À UFAM, por possibilitar que a pós-graduação na região Norte do país seja uma realidade e por oportunizar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que valorizam e acolhem a sociedade amazonense como um todo.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

## RESUMO

O fluxo migratório na cidade de Manaus impactou a realidade da comunidade escolar e linguística amazonense. Diante desse cenário, esta pesquisa pretendeu discutir as políticas linguísticas vigentes no estado do Amazonas e identificar nos documentos oficiais da educação básica e na grade curricular da graduação de Letras- Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) implicações linguísticas em torno da formação do professor de Língua Portuguesa no intuito de propor uma formação no ensino do Português para Falantes de Outras Línguas com base no modelo reflexivo de ensino. Ainda propôs a análise dos dados levantados junto à Coordenadoria Distrital de Educação 06 da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) sobre o perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que trabalham com alunos imigrantes, considerando o desafio que é lidar com o encontro de diversas culturas e identidades linguísticas em sala de aula e auxiliar na integração desses alunos, com o objetivo de avaliar as suas crenças sobre o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Utilizamos como arcabouço teórico os estudos de Almeida Filho (1992,2015), Furtoso (2001,2011), Freitas (1992), Geraldi (2015), Oliveira (2011), Rajagopalan (2003), Calvet (2007), dentre outros autores. Como procedimento metodológico endossamos a pesquisa na abordagem quanti-qualitativa, com viés descritivo-analítico e de análise documental e telematizada. Dessa forma, os resultados alcançados visam discutir as possibilidades de formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa da região no ensino do Português para Falantes de Outras Línguas.

**Palavras-chave:** Formação de professores, PFOL, Políticas Linguísticas, Ensino de Português.

Portuguesa do Ensino Fundamental II, 2024. 92f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, 2024.

### **ABSTRACT**

The migratory flow in the city of Manaus impacted the reality of the Amazonian school and linguistic community. Given this scenario, this research is intended to discuss the language policies in force in the state of Amazonas and identify in the official documents of elementary education and the curriculum of the Literature - Portuguese Language and Literature degree at the Federal University of Amazonas (UFAM) and the State University of Amazonas (UEA) linguistic implications surrounding the training of Portuguese language teachers to support training in teaching Portuguese speakers of other languages based on the reflective teaching model. Furthermore, it proposed the analysis of data collected from the District Education Coordination 06 of the Department of Education of the State of Amazonas (SEDUC-AM) on the profile of Portuguese Language teachers in elementary school who work with immigrant students, considering the challenge that is to deal with the encounter of diverse cultures and linguistic identities in the classroom and assist in the integration of these students, to evaluate their beliefs about teaching Portuguese for Speakers of Other Languages (PSOL). We used as a theoretical framework the studies of ALMEIDA FILHO (1992–2015), FURTOSO (2001,2011), FREITAS (1992), GERALDI (2015), OLIVEIRA (2011), RAJAGOPALAN (2003), and CALVET (2007), among other authors. As a methodological procedure, we endorse research using a quantitative-qualitative approach with a descriptive-analytical bias and documentary and telematics analysis. In this way, the results achieved aim to boost the initial or continued training of Portuguese language teachers in the region in Teaching Portuguese to speakers of Other Languages.

Keywords: Teacher training, PSOL, Language Policies, Portuguese Teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados  
CD6 - Coordenadoria Distrital de Educação 6  
GEPES - Gerência de Pesquisa e Estatísticas  
ISF - Idiomas sem Fronteiras  
LE – Língua Estrangeira  
LP – Língua Portuguesa  
LM – Língua Materna  
L2 – Segunda língua  
OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais  
OIM- Organização Internacional para as Migrações  
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas  
PLE - Português como Língua Estrangeira  
SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus  
UEA - Universidade do Estado do Amazonas  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Número total de crianças e adolescentes imigrantes registrados - Brasil, 2011 a 2021.....	22
Gráfico 2-	Número de estudantes, segundo nível de ensino- Brasil, 2020.....	24
Gráfico 3-	Grau de escolaridade professores entrevistados.....	75
Gráfico 4-	Conhecimento dos termos PLE, PLA, PLAc, PFOL.....	75
Gráfico 5-	Preparação para acolhida nas escolas CD6.....	76
Gráfico 6 -	Para ser professor de PFOL basta ter curso superior e ser falante nativo..	76
Gráfico 7 -	Formação específica para PFOL.....	77
Gráfico 8 -	Conhecimento construído com teoria e prática.....	78
Gráfico 9 -	Uso do material didático no ensino de PFOL.....	79
Gráfico 10-	Necessidade de formação no ensino de PFOL na rede estadual.....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantidade de matrículas por segmento na rede estadual do Amazonas na cidade de Manaus em 2020.....	24
Quadro 2 -	Quantidade de alunos estrangeiros por nacionalidade- Ensino Fundamental - Anos Finais, SEDUC-AM, Manaus, 2023.....	25
Quadro 3 -	Quantidade de alunos estrangeiros no Distrito Educacional 6 por nacionalidade SEDUC- AM, Manaus, 2022.....	56
Quadro 4 -	04 Escolas do CDE 6 com maior quantidade de alunos estrangeiros, SEDUC-AM, Manaus,2022.....	57
Quadro 5 -	Análise PCNs (1998).....	62
Quadro 6 -	Análise Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010).....	63
Quadro 7	Análise BNCC (2017).....	64
Quadro 8 -	Análise Proposta Curricular do 6º ao 9ºAnos do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2012).....	65
Quadro 9 -	Análise Plano Estadual de Educação (2015).....	66
Quadro 10 -	Análise Referencial Curricular Amazonense- EF II (AMAZONAS, 2020).....	66

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Disciplinas Curso IH23 - Letras Língua e Literatura Portuguesa (UFAM).....	68
TABELA 2 -	Disciplinas Curso Licenciatura Letras Língua Portuguesa (UEA) .....	68
TABELA 3 -	Disciplinas de outros cursos de Letras da UFAM com enfoque no ensino de línguas e Português como Língua Estrangeira.....	71
TABELA 4 -	Cursos de PLE/PL2 em outras UFs Brasil.....	73

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Oferta dos primeiros cursos de PLE/PLA em IES brasileiras.....	35
FIGURA 2 -	Esquema de formação para os profissionais de LP em Manaus.....	42
FIGURA 3 -	Currículo Especialização Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA).....	53

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....		16
<b>CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO</b>		20
1.1 Fluxo Migratório em Manaus e Alunos Imigrantes: Identidade Linguística.....		20
1.2 O que é Português para Falantes de Outras Línguas?.....		28
1.3 Estreitando conceitos e iniciativas: Políticas Linguísticas e o PFOL.....		32
1.4 Lei 10.649 de 24/11/2022 e outros subsídios legais para formação dos professores de língua portuguesa no Amazonas em PFOL.....		35
1.5 Formação de professores de PFOL a luz do modelo reflexivo de ensino - Quem educa quem?.....		37
<b>CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>		54
2.1 Área da pesquisa.....		54
2.2 Abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa.....		54
2.3 Contexto da Pesquisa.....		55
2.3.1	Documentos Oficiais e Grades Curriculares.....	55
2.3.2	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II CDE06-SEDUC-AM .....	56
2.4 Coleta de dados.....		58
2.5 Procedimentos de análise de dados.....		59
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS</b>		62
3.1 Análise dos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa.....		62
3.2 Análise das grades curriculares dos cursos de Letras - Língua e Literatura Portuguesa (UEA e UFAM).....		67
3.2.1	Comparativo Com Outros Cursos.....	71
3.2.2	Comparativo Com Outras Universidades.....	73
3.3 Recorte do perfil sociocultural e crenças sobre PFOL dos professores de Língua Portuguesa.....		74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		82
<b>APÊNDICE 1</b> .....		85
<b>APÊNDICE 2</b> .....		92



## INTRODUÇÃO

Segundo os relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), entre os anos de 2010 e 2021, um total de 298.331 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil (Relatório Anual OBMigra, 2022, p.42). As nacionalidades com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas nesse recorte temporal foram a venezuelana (175.910), seguida dos haitianos (39.622), cubanos (12.109) e senegaleses (9.060).

Em 2022 foi registrado o total de 50.355 solicitações de refúgio no Brasil, uma variação positiva de quase 73% em relação a 2021, sendo 57,8% das solicitações de refúgio registradas nas Unidades Federativas (UF) que compõem a Região Norte do país, UF Roraima com 41,6%, seguida pela UF Amazonas (11,3%) e pelo Acre (3,3%), segundo relatório executivo de 2023 do OBMigra.<sup>1</sup>

No Amazonas, em meados de 2017, o movimento migratório se intensificou e muitas pessoas vieram se estabelecer no Terminal Rodoviário de Manaus. Dessa forma, e para retirar essas pessoas das condições precárias em que se encontravam, foram necessárias ações por parte do estado do Amazonas e do governo federal no sentido de receber de maneira mais humanitária esses imigrantes refugiados, distribuindo essas pessoas em abrigos voluntários pela cidade. Inicialmente foram disponibilizadas 05 (cinco) casas que funcionaram como abrigo para essa população.

Em 2020 foram oferecidos 14 espaços de acolhimento gratuitos para pessoas em situação de vulnerabilidade em Manaus. Além disso, para pessoas em processo de interiorização, a Operação Acolhida manteve o Alojamento de Trânsito de Manaus (ATM), gerido pelo parceiro implementador do ACNUR, Fraternidade Internacional (FFHI). Ainda em 2020, no Tarumã-Açu, foi inaugurado um abrigo bem mais estruturado para o acolhimento de indígenas venezuelanos da etnia Warao, com apoio da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), da Organização Internacional para as Migrações (OIM), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).

Assegurados pela Lei Federal nº 13445/2017 (BRASIL, 2017), uma das principais ações do governo local, além de dar cidadania e renda aos refugiados, é a preocupação da

---

<sup>1</sup> Observatório das Migrações Internacionais - foi instituído a partir de um termo de cooperação em 2013 entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB).

continuidade com os estudos das crianças e jovens estrangeiros que chegam ao país e que precisam aprender a Língua Portuguesa. A rede pública do Estado do Amazonas tem recebido diversos alunos imigrantes nos últimos anos, alunos estes que em sua maioria têm o espanhol como língua materna. Assim, além da regularização dos documentos, o acesso à educação pública no estado do Amazonas é um dos direitos adquiridos mais rapidamente por crianças, jovens e adultos estrangeiros.

Em 2022, o Amazonas registrou a entrada de quase 8.053 imigrantes, segundo microdados do SISMIGRA<sup>2</sup>, pela OIM. Na rede pública de ensino do estado do Amazonas, apenas nas escolas da capital, Manaus, constaram o total de 4.299 solicitações de matrículas de alunos estrangeiros no mesmo ano, contabilizando todos os níveis e modalidades de ensino, segundo dados da Gerência de Pesquisa e Estatística - GEPES, da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). Logo, a inserção desses alunos imigrantes, em sua maioria hispano falantes, acarreta em uma avaliação das atuais políticas linguísticas que efetive a integração destes nas escolas, bem como viabilize a preparação da comunidade escolar para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem plural.

Provocada por este cenário, a escolha do tema deste trabalho nasceu após uma breve experiência que tive como professora de Português para Estrangeiros, sendo professora bolsista no programa Idiomas sem Fronteiras (ISF)<sup>3</sup> pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no ano de 2018. Foi o meu primeiro contato com o Português como Língua Estrangeira (PLE) e o motivo de uma das nossas perguntas norteadoras: por que não temos na grade curricular da nossa Graduação de Letras-Língua e Literatura Portuguesa (UFAM) nenhuma disciplina voltada para o ensino de Português como Língua Estrangeira? Nem como obrigatória e nem como optativa, tendo um Centro de Línguas tão ativo na Universidade e com a participação em um projeto tão grandioso como o ISF. Naquele tempo, já observava nos momentos de planejamento em que estava no laboratório do programa com outros bolsistas, ainda sem nenhuma pretensão de pesquisa, que os graduandos de Língua Inglesa e Espanhola pareciam muito mais preparados para ensinar uma língua estrangeira, desenvolvendo uma metodologia nas aulas que me parecia mais ‘adequada’, mesmo sendo

---

<sup>2</sup> Sistema de Registro Nacional Migratório - Contém dados referentes ao número de registros ativos de imigrantes, segmentados por escopo temporal (mensal), escopo geopolítico (UF), país de nacionalidade do imigrante e situação do imigrante (residente, temporário, provisório e fronteiriço).

<sup>3</sup> Iniciativa criada em 2012 a pedido do MEC para auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras.

apenas graduandos, e, na minha concepção, sendo preparados da mesma forma que eu para ser professores de línguas.

Posteriormente, em 2020, ano de pandemia, comecei a dar aula de reforço de Língua Portuguesa para algumas crianças e adolescentes da minha vizinhança, em Manaus, e entre elas ajudei alguns alunos venezuelanos, colombianos e haitianos, auxiliando nos trabalhos de pesquisa da escola, com os deveres de casa, traduzindo o que não entendiam em português, e mais uma vez, ainda sem pretensão de pesquisa, comecei a me questionar: como é lidar com esses alunos em sala de aula com mais 30/40 estudantes, ter que cumprir o conteúdo programático, tendo apenas 40 minutos de aula, e sem conseguir se comunicar efetivamente com esses alunos. Será que os professores de Português aqui de Manaus participaram de algum treinamento para receber e integrar esses alunos em sala de aula? Com tantos imigrantes vindo para Manaus, será que além das políticas de acolhimento (emissão de documentos, abertura de refúgios, inclusão nos auxílios etc.) está sendo discutida alguma medida de integração e acompanhamento, além da matrícula, dessas crianças e adolescentes nas escolas? Sendo, então, a partir dessas inquietações que me propus encontrar algumas respostas no fazer científico, resultando nesta dissertação acadêmica aqui apresentada. Acredito que o coração da pesquisa científica pulsa nos “porquês”, “como” e “quem” que envolvem o nosso cotidiano.

Mediante os dados do fluxo migratório em Manaus e minhas indagações, pretendi nesta pesquisa discutir as políticas linguísticas vigentes no estado do Amazonas voltadas para o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e identificar nos documentos oficiais da educação básica e nas grades curriculares da graduação em Letras - Língua e Literatura Portuguesa da UFAM e da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da UEA implicações linguísticas em torno da formação do professor de Língua Portuguesa no intuito de discutir uma formação no estado para o ensino do PFOL com base no modelo reflexivo de ensino. Ainda propus a análise dos dados levantados junto à Coordenadoria Distrital de Educação 06 da Secretaria de Educação e Desporto Escolar - SEDUC do estado do Amazonas sobre o perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que trabalham com alunos imigrantes, considerando o desafio que é lidar com o encontro de diversas culturas e identidades linguísticas em sala de aula e auxiliar na integração desses alunos, com o objetivo de avaliar as crenças destes sobre o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

Esta dissertação está dividida em três capítulos: o capítulo 1 apresenta dados sobre o fluxo migratório em Manaus e os alunos imigrantes matriculados nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas com base nos dados do OBMigra e da SEDUC-AM, seguindo para as concepções em torno do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas à luz dos estudos de Furtoso (2001, 2011), e das políticas linguísticas vigentes no estado com base nos estudos de Oliveira (2011), Rajagopalan (2003) e Calvet (2007) e demais autores, sendo finalizado com algumas incursões sobre a Formação de Professores de Língua Portuguesa a partir dos pressupostos teóricos e estudos de Almeida Filho (1992-2015), Freitas (1992), Geraldi (2015) e outros.

Há uma nova realidade na comunidade escolar e linguística amazonense e, com isso, se faz necessário propor uma formação para que os profissionais de Língua Portuguesa que atuam na rede estadual de ensino dominem abordagens pedagógicas e reflexivas que transbordem a visão do ensino de Língua Portuguesa apenas para falantes de português, evidenciando a importância da formação inicial nas graduações, assegurando-se nas políticas linguísticas vigentes no estado e discutindo novas medidas de sua implementação nas escolas, visando não só o enriquecimento da produção científica na área, mas também o desenvolvimento sociocultural da região.

O capítulo 2 detalha os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo, onde tivemos análise quantitativa-qualitativa, descritiva e analítica. Por fim, o Capítulo 3 apresenta os resultados da análise de alguns documentos oficiais da Educação Básica e do estado amazonense, seguida da análise realizada nas grades curriculares de graduação de Letras - Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ainda um comparativo entre os cursos de Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Libras da UFAM, com arcabouço metodológico embasado na pesquisa documental com recorte lexical voltado para o ensino de PFOL, enfatizando, como resultado, a urgência da formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa da região no Ensino do Português para Falantes de Outras Línguas.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas e aguarda o protocolo de aprovação.

## **CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo apresentamos dados e acepções que visam fortalecer a nossa discussão em torno do ensino do Português para Falantes de Outras Línguas, das políticas linguísticas vigentes e da formação de professores de Língua Portuguesa, sendo assim dividido em 05 subcapítulos.

O subitem 1.1 contextualiza o fluxo migratório em Manaus e a inserção dos alunos imigrantes na rede estadual de ensino, destacando a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa na formação da identidade linguística dos alunos imigrantes. O subitem 1.2 apresenta as nomenclaturas que englobam os diferentes objetivos e contextos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como língua estrangeira ou língua segunda e o porquê de escolhermos o PFOL para esta dissertação. O subitem 1.3 apresenta iniciativas de políticas linguísticas inerentes ao PFOL no Brasil, enquanto o item 1.4 restringe-se ao contexto amazonense, com destaque à Lei Estadual 10.649/2022 (AMAZONAS, 2022) e outros subsídios legais vigentes que corroboram a proposta de formação de professores em PFOL no Amazonas. Por fim, o subcapítulo 1.5 apresenta discussões em torno da formação de professores de Língua Portuguesa e dos documentos oficiais da educação básica que norteiam o seu fazer docente, analisando as aberturas para uma formação que englobe o Português para Falantes de Outras Línguas.

### **1.1 Fluxo Migratório em Manaus e Alunos Imigrantes na rede estadual: Identidade Linguística.**

Sabemos que o cenário educacional brasileiro vem se transformando com o passar dos anos. Mudam-se os tempos, logo, mudam-se os desafios. Em muito temos caminhado, desde a adaptação do ensino presencial ao remoto, do convívio do quadro branco, com as telas digitais, da estrutura física até as novas abordagens didáticas. Novas realidades e metodologias estão sendo criadas a todo momento. A sala de aula brasileira durante e depois do contexto pandêmico da Covid-19 se tornou mais diversificada. Aos poucos o nosso sistema de ensino vai acolhendo e explorando a pluralidade que envolve os nossos alunos, de acordo com as necessidades educacionais crescentes.

No contexto amazônico, naturalmente diverso étnico-linguística e culturalmente, as nossas escolas buscam acolher os alunos da capital e conectar os alunos ribeirinhos que estão distantes. Diariamente, educadores da região Norte do país se reinventam no intuito de propiciar uma educação de qualidade a essas crianças e jovens, em seus mais diversos

contextos e histórias de vida. Nesse cenário multifacetado, temos um novo público que conta com essa engrenagem de ensino: os alunos imigrantes. No estado do Amazonas, atualmente ingressam diversas crianças e adolescentes estrangeiros na rede estadual, amparados pela nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas ainda desassistidos no processo de integração escolar.

Segundo a OIM, em 2020, globalmente, o total estimado de migrantes internacionais é de 281 milhões de pessoas, dentre elas as que estão em condições de refúgio, indivíduos forçados a migrar do seu país de origem.

De acordo com a Lei nº 9.474, de 1997, uma vez em território nacional, podem ser reconhecidas como refugiadas no Brasil as pessoas que se encontram fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política e não podem ou não querem valer-se da proteção de seu país (inciso I do artigo 1º). Segundo esse marco legal, são também refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido à grave e generalizada violação de direitos humanos (inciso III do artigo 1º). (OBMigra, Relatório Anual, 2022.)

Consoante aos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), as principais nacionalidades solicitantes do reconhecimento da condição de refúgio no período 2010-2021 foram os venezuelanos (59,0%), haitianos (13,3%), cubanos (4,1%) e senegaleses (3,0%), segundo dados do observatório. A Venezuela teve seu marco migratório em 2014, registrando um total de 16.999 solicitações de refúgio, correspondendo em 2021 a 59,0% de refugiados no Brasil. (OBMigra, 2022).

Houve um aumento de 8 mil por cento no número de venezuelanos buscando o reconhecimento do status de refúgio no mundo desde 2014, principalmente nas Américas. [...]

A maioria dos refugiados e migrantes da Venezuela chegando em países vizinhos são famílias com crianças, mulheres grávidas, pessoas idosas e pessoas com deficiência. Muitas vezes obrigados a viajar por rotas irregulares em busca de segurança, eles podem ser vítimas de contrabandistas, traficantes e grupos armados clandestinos. À medida que mais e mais famílias chegam com cada vez menos recursos, elas precisam imediatamente de documentação, proteção, abrigo, alimentos e cuidados médicos. (ACNUR, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>)

No Haiti, após o terremoto em 2010, a crise sociopolítica e sanitária do país forçou a sua população a migrar.

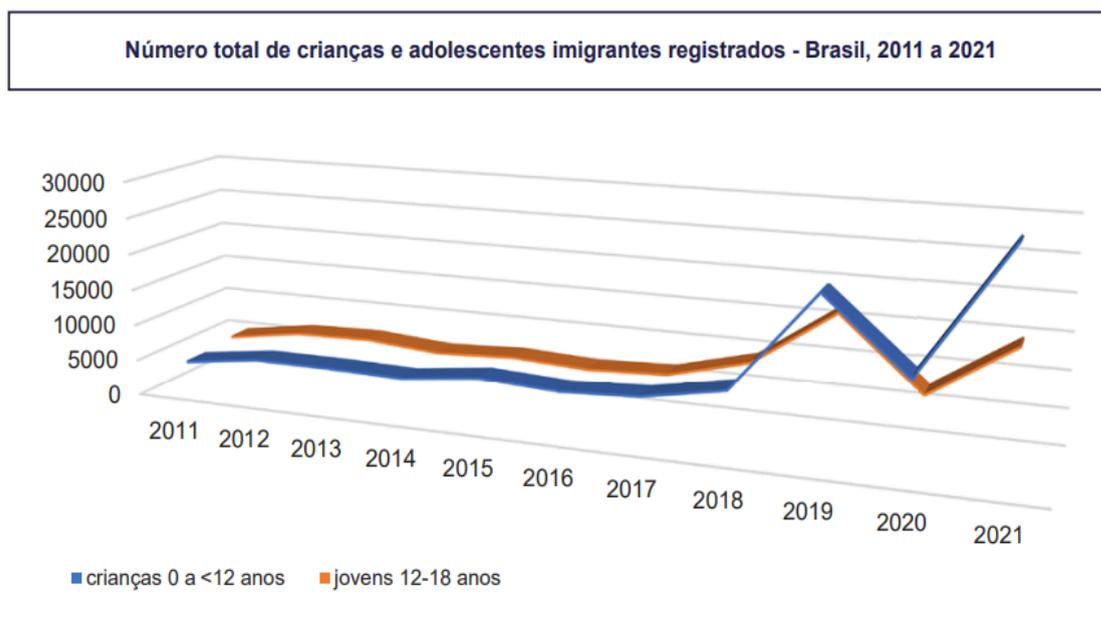
O Haiti é um estado falido que hoje caiu no caos e na violência generalizada. Os problemas que o país enfrenta são estruturais e datam de mais de dois séculos. O primeiro sendo marcado pela pesada dívida de independência que a França forçou o Haiti a pagar a fim de reconhecer a sua independência. O segundo século marcado pela ocupação americana, governo populista, golpes de estado, etc. Hoje, além da miséria em que vive a metade da população, o controle de zonas e regiões

importantes da capital por gangues armadas gera pânico e medo na população. Neste contexto, a migração de jovens haitianos em diversos horizontes é uma consequência direta da falência do país. (TALOUTE, p. 110, 2021)

Cuba e Senegal também se destacam nesse levantamento do fluxo migratório para o Brasil devido às suas condições sociopolíticas locais.

Um dos quantitativos mais relevantes ao corpus desta pesquisa é o número de crianças e adolescentes que migraram para o Brasil e que contam com o sistema educacional de ensino brasileiro para dar continuidade à sua formação escolar. Conforme Relatório Anual de 2022 do OBMigra<sup>4</sup>, o número de crianças e adolescentes imigrantes registrados no país cresceu nos últimos três anos, chegando a 30% dos imigrantes registrados em 2021. O gráfico abaixo mostra esse crescente na última década.

Gráfico 1- Número total de crianças e adolescentes imigrantes registrados - Brasil, 2011 a 2021



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), 2011-2021. Relatório Anual 2022.

Assim como os adultos, as crianças e jovens imigrantes passam pela recepção, identificação, fiscalização sanitária, imunização, regularização migratória e triagem ao adentrar ao território brasileiro legalmente, sendo-lhes assegurado o direito à saúde, à segurança e à educação.

<sup>4</sup> Disponível em

[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf).

No caso do direito à educação, ao garantir o acesso formal a esse público, é de extrema importância que a comunidade escolar que vai receber, acolher e dar continuidade à formação escolar desse aluno tenha uma prévia do seu histórico educativo; todavia, ainda não temos um processo de avaliação das condições educacionais e linguísticas desses imigrantes antes da entrada deles no ambiente escolar brasileiro, não sendo investigado se antes de deixarem o seu país de origem estavam em ano letivo ou afastados da escola, se possuem distúrbios de aprendizagem ou são portadoras de necessidades especiais, se já dominam uma segunda língua (L2)<sup>5</sup> ou se o português será a sua primeira L2.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), “cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora” . Com isso, é preciso compreender que há bagagens culturais, linguísticas e pessoais que esses alunos trazem quando ingressam na rede de ensino brasileira e é com esses fatores que os professores precisam lidar no cotidiano escolar. Com base nas asserções das teorias de Aquisição da Linguagem, compreende-se que esses indivíduos não estão migrando para um outro país como se fossem folhas em branco, pois sabe-se que essas crianças e adolescentes estão em processo de aquisição da sua língua materna e ainda desenvolvendo competências linguísticas do seu idioma.

Sabemos que o aprendizado da língua portuguesa para esses alunos é a base para os primeiros passos de uma integração social, linguística e cultural, uma vez que consideramos a língua como um objeto social e identitário, assim como um fator essencial no processo migratório. Pois as línguas não são simples ferramentas de comunicação, “[...] elas são a própria expressão das identidades e de quem delas se apropria”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.68). A língua que falamos, como a falamos e com quem a falamos molda a nossa identidade linguística e esta é a expressão do nosso lugar no mundo.

Ao conceber que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (REVUZ,1992), como sociedade acolhedora, devemos proporcionar a esses alunos um espaço seguro para que se redescubram como sujeitos sociais e capazes de se desenvolver sociocognitiva e culturalmente em outro país e em outra língua.

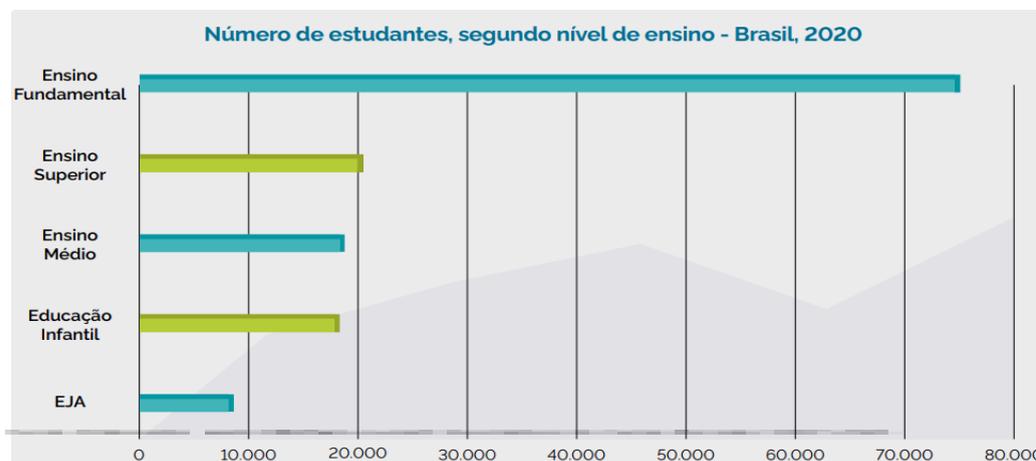
Transformando em números o processo de inserção dos alunos imigrantes no contexto escolar brasileiro, vale ressaltar o último levantamento feito em 2020 pela OBMigra, o qual

---

<sup>5</sup> Adiante aprofundaremos as nomenclaturas LE, L2 e demais nomenclaturas em torno do Português para Falantes de Outras Línguas.

aponta o Ensino Fundamental como o segmento com maior número de alunos estrangeiros no Brasil, somando-se o ensino privado e público.

**Gráfico 2** - Número de estudantes, segundo nível de ensino- Brasil, 2020



Fonte: OBMigra, 2020.

No Amazonas, GOMES (2019) levantou dados junto ao Departamento de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura de Manaus sobre o quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino, apresentando um comparativo entre 2018 (total de 742 alunos estrangeiros) e 2019 (2.161 alunos estrangeiros), sendo apontada a nacionalidade venezuelana com maior crescimento de quantitativo (2018 com 469 e 2019 com 1.886 alunos estrangeiros), atestando, mediante esses dados, o crescimento contínuo dos hispânicos na capital amazonense. (GOMES, 2019, p. 50-51).

Na rede estadual de ensino, segundo dados da Secretaria de Educação do Amazonas - SEDUC-AM, registrou-se o total de 3.370 solicitações de matrículas de alunos imigrantes em 2020, apenas na cidade de Manaus, nas modalidades de Ensino Regular, EJA, Educação Profissional e Educação Especial, sendo 1.313 pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental, conforme quadro a seguir.

**Quadro 1-** Quantidade de matrículas por segmento na rede estadual do Amazonas na cidade de Manaus em 2020.

<b>Segmento de Ensino</b>	<b>Quantidade de solicitações</b>
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: Elaborado pela autora a partir dos dados da SEDUC/PELAN/GEPES, com base no Censo Escolar da Educação Básica	

Em 2023, a Secretaria aponta um total de 4.656 alunos matriculados, sendo 1.782 dos anos finais. A nacionalidade com mais alunos registrados é a venezuelana, seguida dos haitianos e depois de alunos peruanos, como mostra o quadro 2.

**Quadro 2** - Quantidade de alunos estrangeiros por nacionalidade - Ensino Fundamental - Anos Finais, SEDUC-AM, Manaus, 2023.

<b>Nacionalidade</b>	<b>Quantidade</b>
VENEZUELA	1677
HAITI	53
COLÔMBIA	13
PERU	10
BOLÍVIA	6
CUBA	6
GUIANA FRANCESA	2
JAPÃO	2
MÉXICO	2
PARAGUAI	2
SURINAME	2

ÁFRICA DO SUL	1
ALEMANHA	1
CHINA	1
EQUADOR	1
ESPANHA	1
RÚSSIA	1
SUIÇA	1
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelas SEDUC/PELAN/GEPEs, com base no Censo Escolar da Educação Básica.	

A partir do quadro 2 , nota-se a diversidade de nacionalidades presentes no âmbito escolar público manauara. Contudo, apesar de evidente, as comunidades imigrantes ainda não contam com políticas linguísticas que reconheçam a sua pluralidade e desafios enfrentados por conta da língua no território brasileiro e não é porque é algo inusitado, uma vez que as comunidades indígenas, por exemplo, já tem assegurado por lei a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Lei de Diretrizes e Base da Educação, art. 32, §3º da LDB, 1996). O que nos leva, desta forma, a compreender que é necessário se pensar em políticas educacionais e linguísticas que visem a capacitação da comunidade escolar amazonense e que enxerguem a importância do professor de língua portuguesa como mediador ao assumir o ensino da língua portuguesa para esse aluno imigrante que precisa se integrar socialmente no Brasil e acompanhar as demais disciplinas do currículo previsto na educação básica.

Segundo Martinez (1948 *apud* Marcionilo, 2009, p.35), “quando o falante não possui uma aquisição orientada ele está passível a utilizar de estratégias de resolução de problema” que, basicamente, consiste em fazer com que esse falante fracasse no processo comunicativo, pois quando detecta um problema prefere silenciar-se e refugiar-se em um campo que ainda tenha domínio ou até recorrer à sua língua materna ou a gestos numa tentativa de estabelecer a comunicação. Portanto, dependendo da interpretação que se faça, a afirmação da língua tanto pode ser um fator de abertura ao mundo como um fator de enclausuramento. (GRAYLEY, 2019, p.03)

De acordo com Revuz (1992), nem todo mundo está pronto para a experiência de aprender uma língua estrangeira (neste caso seria o Português), uma vez que isto pressupõe avaliar o seu conteúdo, conteúdo esse construído e associado à sua língua materna, como se fosse uma descoberta de si (um outro *eu*) e uma ruptura, uma perda que é ainda mais violenta quando é real (emigração, estada no estrangeiro). A autora elenca outras estratégias de que o aprendiz se apropria no intuito de evitar aprender a língua estrangeira e se distanciar do *eu* da língua materna: i) estratégia da peneira que consiste em aprender sem reter quase nada ou muito pouco da língua estrangeira; ii) estratégia do papagaio em que o aprendiz sabe decorado apenas algumas frases de um vocabulário bem delimitado, mas não se permite nenhuma autonomia na compreensão ou expressão; iii) estratégia do caos onde a língua estrangeira se dá no acúmulo de termos não organizados por regra alguma, que o condena a um discurso ininteligível mais ou menos eficaz e iv) os que evitam toda a distância em relação ao *eu* da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira. (REVUS, 1992, apud SIGNORINI, 1998, p.225)

Assim sendo, introduzir a Língua Portuguesa ao aluno imigrante como hoje é ensinado na educação básica, pode fazê-lo crer, de modo equivocado, que o seu processo de aprendizagem será ladrilhado por regras gramaticais e habilidades metalinguísticas que estão muito distantes do seu domínio linguístico e até cognitivo, sendo, dessa forma, veementemente, necessário preparar o corpo docente para ensinar o Português como uma língua estrangeira ou segunda língua, adotando as metodologias do ensino de línguas estrangeiras, se distinguindo da concepção de ensino do Português como Língua Materna.

Em vista disso, devemos considerar que

Se, para falantes que aprendem a norma padrão, uma modalidade distinta daquela cotidiana (o vernáculo), já se prevê um trabalho cognitivo e experiencial enorme, conseguir “se fazer ouvido” (compreendido) em outra língua é tarefa bastante complexa – especialmente se as línguas (de partida e alvo) não compartilham traços ou semelhanças – dessa forma, aprender o português tendo como língua de partida o espanhol seria mais fácil do que tendo o alemão como língua materna. No entanto, não é algo tão taxativo (determinístico) assim, muitas vezes, algum tipo de experiência prévia, o contato com a aprendizagem de outras línguas ou mesmo a existência de atitude favorável em relação à língua-alvo podem constituir fatores propiciadores da aprendizagem. (BARROS; FURTOSO, 2021, p. 9-10)

Evidencia-se, assim, a importância de um professor capacitado para trabalhar com esse público, pois essas estratégias (resolução de problema) têm sido recorrentes nas salas de aulas da rede pública e têm sido enormemente prejudiciais ao desempenho desses alunos

estrangeiros. Quanto mais envolvido o aluno estiver com a cultura melhor e mais rápido é o seu processo de aprendizagem. Coadunamos, a partir dessa premissa, que

a aprendizagem de uma língua implica, naturalmente, a inserção do aprendiz no universo cultural da língua. Não há como considerar isso na sala de aula se o professor não estiver, primeiramente, aberto para essa experiência intercultural, ou seja, é preciso formar professores culturalmente sensíveis também, se quisermos proporcionar ambientes para um ensino de PFOL que dialogue com língua(s)-cultura(s) que o aprendiz já traz para a sala de aula. (BARROS E FURTOSO, 2021, p. 25-26)

Mediante a urgência de atender a esses alunos imigrantes e reconhecendo a importância do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para isso, apresentamos as conceituações do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) como uma das vertentes do ensino de línguas a serem exploradas para o contexto de formação dos professores da nossa região.

## **1.2 Porque o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)?**

Para compreender o PFOL precisamos conhecer as principais acepções e definições que estão em seu entorno.

Começamos pela Linguística Aplicada (LA), a sua área abrangente na ciência, sendo o campo que se preocupa com a resolução de problemas relacionados com o uso da linguagem em contextos reais. Para Cavalcanti (1986) a LA “trabalha em recortes multidisciplinares, reforçando procedimentos sistemáticos que consolidam sua área de atuação e seus métodos específicos de trabalho” (CAVALCANTI, 1986, p.6). Como uma subárea da LA, a Teoria de Ensino e Aprendizagem de Línguas lida com a pesquisa e o desenvolvimento de teorias e métodos de ensino de línguas, servindo como a estrutura geral para abordar o ensino de línguas em diferentes contextos, incluindo o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) que se concentra no ensino de línguas que não são a Língua Materna<sup>6</sup> (LM) de um falante, envolvendo o desenvolvimento de métodos, materiais e estratégias de ensino para idiomas estrangeiros.

Uma Língua Estrangeira (LE) é aquela que é ensinada e aprendida em um país ou região onde não é a língua oficial ou a língua materna da maioria da população. Segundo Almeida Filho (2005) “é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se

---

<sup>6</sup> A concepção de Língua Materna que aqui adotamos é a língua aprendida primeiro pelo falante, ou seja, a língua primeira (L1) (Martinez, 2009, pg. 24)

desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.11)

Ao mencionar a LE, trazemos o conceito de segunda língua ou língua segunda (L2) como contraposição e/ou complemento ao contexto de ensino de línguas. Para Spinassé (2006) a Segunda Língua é aquela adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização, sendo favorecida por um novo meio ou um contato mais intensivo com a L2, um contato que seja importante para a comunicação e integração social.

Para REVUZ (1992),

a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada materna pode não ser a da mãe, a língua estrangeira pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem. Nota da autora: exceto em caso verdadeiro de bilinguismo, no qual a criança está imersa simultaneamente em dois universos linguísticos. (REVUZ,1992 apud SIGNORINI, 1998, p.215)

De modo geral, compreendemos que a principal diferença entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) está relacionada ao contexto de aprendizado e ao uso da língua.

O ensino do Português na concepção de LE ou de L2 ainda é um terreno a ser bastante explorado, uma vez que nesta especialidade há um vasto campo de terminologias e conceitos sendo discutidos, sendo, em sua maioria, diferenciados pelos contextos de ensino e aprendizagem.

Segundo Furtoso (2001)

No ensino de português, a terminologia ainda é bastante diversificada, sendo representada por Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e ainda Português – Língua Estrangeira. Deve-se reconhecer que:

1. Português para Estrangeiros pode deixar de fora aqueles contextos em que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, como por exemplo, em comunidades de imigrantes e indígenas;
2. Português como Língua Estrangeira só se aplica ao ensino de Português fora dos países que têm a língua portuguesa como língua materna.

Rocha e Gileno (2016) apresentam uma lista ainda mais abrangente de especificidades da área:

No amplo sistema de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa há diversas modalidades/especialidades de ensino que vão surgindo e se desenvolvendo conforme os diferentes contextos e propósitos de ensino e aprendizagem dessa

língua. Para exemplificar algumas dessas modalidades que temos conhecimento, citamos: Português como Língua Materna (PLM), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Segunda (PL2), Português como Língua de Herança (PLH), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Falantes de Outra Língua (PFOL), Português como Língua Adicional (PLA) e, mais recentemente, Português como Língua de Acolhimento (PLAc). (ROCHA;GILENO, 2016, p. 84)

Dentre as nomenclaturas apresentadas, vale destaque a terminologia PLAc, Português como Língua de Acolhimento, que segundo BIZON (201) é considerada

“como uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada, e se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna”. (BIZON, 2013, p. 123).

O PLAc no contexto migratório brasileiro não seria apenas uma abordagem de ensino da Língua Portuguesa, mas também uma iniciativa socioeducativa que visa atender a necessidade de socialização e de aspectos socioculturais do imigrante e refugiado que muitas vezes não são abrangidos pelas demais iniciativas governamentais pautadas na Lei de Migração nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017).

Direcionando as conceituações, chegamos ao ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Consoante a ROCHA (2019), entendemos que cabe ao professor optar por uma nomenclatura segundo seu contexto, as especificidades de aprendizagem dos alunos (interesses e necessidades), assim como as questões institucionais, históricas, sociais e culturais, além da(s) língua(s) materna(s) dos alunos. (ROCHA, 2019). Com isso, apesar do nosso recorte, apresentado no item 1.1, em muito dialogar com o PLAc, neste trabalho a escolha pelo PFOL corrobora com a aceção dada por Furtoso (2011), de uma "concepção mais abrangente, que pode incluir também o contexto de ensino onde o português seja caracterizado como segunda língua, no caso das comunidades indígenas e de imigrantes, por exemplo". (FURTOSO, 2011, p. 57), propondo, assim, a discussão para um contexto mais amplo de formação e não apenas voltado para alunos imigrantes e refugiados.

O ensino de Português para Falantes de Outras Línguas leva em consideração as necessidades específicas dos alunos, como seus objetivos de aprendizado e nível de proficiência na língua. Além disso, também leva em conta as diferenças culturais e linguísticas dos alunos, ajudando-os a entender não apenas a língua, mas também a cultura dos países de língua portuguesa.

Furtoso (2001), ao traçar uma perspectiva histórica do ensino de PFOL no Brasil, atesta que a área caminha em direção ao ensino menos amador, mencionando os intercâmbios

econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, a definição de estratégias para o ensino das línguas oficiais do Mercosul, o ingresso de estrangeiros nas universidades brasileiras e a elaboração do CELPE-Bras<sup>7</sup> como os principais fatores de disseminação do PFOL (FURTOSO, 2001).

O uso dos estudos da linguagem voltados para o desenvolvimento de metodologias e para as novas concepções de ensino da Língua Portuguesa é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem que envolve os alunos estrangeiros, imigrantes e os profissionais de Língua Portuguesa.

Não nos propomos neste estudo traçar uma linha histórica de iniciativas de ensino formal para formação de professores de PLE e PFOL ou das iniciativas que promoveram a internacionalização e a concepção do português como língua estrangeira e *transnacional*<sup>8</sup>.

Contudo, reconhecemos que, no Brasil, o PFOL, como também o PLE, tem sido promovido principalmente nos contextos de internacionalização e mercantilização<sup>9</sup> da Língua Portuguesa (LP), bem como voltado para a formação inicial ou continuada de professores de LP no contexto universitário, para alunos de intercâmbios e das pós-graduações. No entanto, existe uma carência de estudos e de formação direcionados para os professores de Língua Portuguesa atuantes na educação básica que atendem às necessidades dos estudantes em condição de imigrante, refugiado ou estrangeiro<sup>10</sup> matriculados nas redes públicas de ensino brasileira.

Direcionando o nosso foco ao contexto amazônico e à discussão das atuais políticas linguísticas existentes no estado Amazonense, assim como buscando evidenciar a importância da formação dos professores de Língua Portuguesa da região na especialidade de PFOL, na próxima seção trataremos os conceitos de política linguística, planejamento linguístico e plurilinguismo com o objetivo de apresentar a importância desses termos para a promoção do ensino de línguas no Amazonas, em especial, para a promoção do ensino de PFOL.

---

<sup>7</sup> Exame brasileiro oficial de certificação de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros. Para mais informações: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>

<sup>8</sup>ZOPPI FONTANA, Mónica org. O português do Brasil como língua transnacional. Campinas,. RG Editora, 2009.

<sup>9</sup>Diniz, Leandro Rodrigues Alves. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira / Leandro Rodrigues Alves Diniz. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008

<sup>10</sup> Apesar de na área estar sendo discutida a diferença entre os três termos, aqui os usaremos como sinônimos.

### 1.3 Estreitando conceitos e iniciativas: Políticas Linguísticas na promoção do ensino de PFOL.

Política e Língua são termos que em si carregam milhares de significados e pensá-los em conjunto requer a compreensão da abrangência de esferas sociais em que estão envolvidos. A Política como a ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados e a Língua como um fenômeno social, identitário, antropológico e complexo, quando juntas, podem ser poderosas a ponto de mudar o rumo da história de um ou mais povos e como sagazmente pontua Rajagopalan (2007), talvez seja por isso que o termo “Política Linguística” seja diluído em outras políticas (culturais-educacionais-assistenciais) e campos sociais, no intuito de atenuar o seu peso e o envolver em uma capa de invisibilidade, evitando assim discussões que em muito afetam os mecanismos de controle da sociedade.

Correlacionando as políticas linguísticas com o campo da Linguística, muito ainda tem que se discutir, considerando que

Há uma incompatibilidade radical entre a ciência da linguagem – a Linguística – e questão de política linguística (Rajagopalan, 2004). A primeira sempre alardeou sua suposta neutralidade política, ao passo que a segunda assume, em sua própria nomenclatura, seu caráter político. A primeira sempre fez questão de frisar o caráter descritivo de suas investigações, enquanto que a segunda é escancaradamente prescritiva e interventora. A primeira concentra seus esforços quase exclusivamente no oral, ao passo que a segunda se dirige à escrita, reconhecendo que qualquer repercussão na forma oral da língua ocorre como consequência. (RAJAGOPALAN, 2008, p.1).

Mesmo com tantas diferenças, são notórios os frutos das pesquisas na área dos estudos linguísticos desenvolvidos com aporte nas políticas linguísticas e vice-versa, destacando-se nessa relação o papel do linguista aplicado. Rojo (2013) atesta que uma das formas de o linguista aplicado participar nas políticas sociais é planejando e executando políticas públicas, pesquisando seus efeitos e resultados para corrigir rumos de ação política, em que “efetivamente agregaria pesquisa e participação nas políticas públicas, mas é bastante rara em LA” (ROJO, 2013, p. 69).

Entende-se neste trabalho por Política Linguística

uma intervenção informada, deliberada e sistemática concebida por alguém investido de poder para tal e, depois, acompanhada por especialistas da área da Linguagem (linguistas e linguistas aplicados) nas questões afeitas à convivência entre línguas e o status relativo delas no espaço nacional. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.127)

Segundo Calvet (2007), política linguística é o conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e o planejamento linguístico é a implementação prática dessas escolhas (Calvet, 2007, p.45).

A discussão sobre planejamento linguístico para este trabalho tem a sua relevância por se referir justamente ao percurso para a implementação das políticas, sua transformação em realidade. Assim, entre a vontade de que os cidadãos usem uma língua e os passos concretos para que uma população inteira a maneje, existem elementos de planejamento: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros. (OLIVEIRA, 2011, p.01).

Relacionamos os termos ‘política linguística’ e ‘planejamento linguístico’ às concepções de Plurilinguismo considerando que o reconhecimento da pluralidade linguística de uma comunidade implica a tomada de medidas que representem e garantam a diversidade linguística, os diferentes contextos de ensino e aprendizado de línguas e o convívio de múltiplas línguas e culturas em um espaço de integração social e não de exclusão, não sendo suficiente o reconhecimento deliberado sobre essa pluralidade, mas sim a execução de um planejamento linguístico mediante iniciativas sociais, linguísticas e educacionais para que este espaço se efetive.

Considerando que

[...] o sujeito é plurilíngue quando possui mais de uma língua, e, considera-se plurilíngue não apenas aqueles que possuem proficiência, oral e escrita, em diferentes línguas, mas também aqueles que possuem habilidade de compreensão oral em outra língua. (CALVET 2007, p. 84)

O plurilinguismo no ensino de línguas é um fenômeno sociolinguístico que reconhece a diversidade linguística e a capacidade de uma pessoa de adquirir e usar várias línguas.

Imersos em tantos conceitos, compreendemos que a implementação de políticas é algo complexo e que precisa ser sempre analisada por várias lentes, considerando, inclusive, as especificidades locais de alunos e professores. (BARROS E FURTOSO, 2021).

Direcionando o olhar das acepções aqui abordadas sobre política linguística para a discussão do ensino do Português para Falantes de Outras Línguas, menciono duas iniciativas que foram imprescindíveis na promoção do Português como Língua Estrangeira (PLE), Língua Adicional (PLA) e para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no território brasileiro.

O primeiro é Celpe-Bras, o qual consiste na certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep, criado em 1993 pelo Ministério da Educação com uma proposta de avaliação de língua em uso e pautado pelo trabalho com gêneros discursivos; tem servido nas últimas décadas de modo eficiente como parâmetro para o ensino

de Português como língua estrangeira (INEP, 2022). Desde a concepção do sistema de avaliação Celpe-Bras, havia, por parte do MEC, a intenção de coordenar a iniciativa da elaboração e aplicação do exame com a criação de uma rede de ensino de Português para Estrangeiros que pudesse receber candidatos ao Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) para prepará-los para o ingresso nas universidades brasileiras. (Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português, 2021).

DORIGON (2016), ao realizar uma esmerada e profunda pesquisa sobre o CelpeBras, o considera como

um instrumento de política linguística, capaz de transformar decisões e propósitos políticos em materializações e produzir conhecimento que influencia a tomada de novas decisões políticas, e vinculado a pautas ideológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, nas quais o exame assume um papel muito relevante, senão central, chegando a concluir que se o Celpe-Bras certifica diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa, seus resultados são utilizados para uma série de finalidades relacionadas a pautas políticas, econômicas, sociais, ideológicas e culturais. (DORIGON, 2016, p.45-46).

Em contraposição aos impactos políticos, econômicos e ideológicos do exame, Dell'Isola et al (2003) consideram a criação de um exame de proficiência brasileiro importante no que concerne aos aspectos linguísticos, de formação e de promoção de cursos.

Uma das justificativas para a implementação do CELPE-Bras foi o efeito potencial que esse exame poderia ter com o instrumento redirecionador do ensino de PLE no Brasil e no exterior, sinalizando não apenas a importância em se estudar português mas, principalmente, como deveria ser essa proficiência (Scaramucci, 2000), que aspectos deveriam ser considerados ou que habilidades, competências e conteúdos são importantes para o candidato fazer frente às situações de uso da língua. O exame, dessa forma, forneceria aos candidatos, instituições e professores responsáveis pela preparação de candidatos elementos e informações sobre o conteúdo e objetivos que devem ser priorizados nesse ensino, ressaltando, principalmente, a necessidade de reverem sua abordagem, sua visão de linguagem e de aprender línguas, ou, em outras palavras, seu conceito de proficiência. (Dell'Isola et al. 2003, p. 161–162)

A outra iniciativa que consideramos importante para o cenário do Português como língua estrangeira é o Programa Idiomas Sem Fronteiras, criado em 2012 a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras, visando fomentar a acessibilidade a programas de mobilidade oferecidos pelo governo aos estudantes do Ensino Superior. Segundo dados do Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português (2021),

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi instituído com esse nome em 2014, quando as ações do programa passaram a propiciar a formação e a capacitação em sete idiomas, não apenas em inglês, como foi inicialmente criado em 2012. As ações do IsF foram geridas pelo Ministério da Educação (MEC) de 2012 a 2018. Em 2019, as ações do programa passaram a ser de responsabilidade da Associação Nacional

dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que criou a Rede Andifes IsF<sup>11</sup>. (2021, p.155)

O panorama ratifica que foi em 2016 que o português, como língua estrangeira, começou a trilhar seu caminho de sucessos, avanços e desafios no âmbito do IsF, destacando a Portaria nº 30/2016 (BRASIL,2016) que confirmou como um dos objetivos do IsF o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa do Brasil e a cultura brasileira no exterior e o Edital nº 29/2017, que colocou as ações da área de Português para Estrangeiros como impulsionadoras de Núcleos de Línguas (NucLi-IsF), inclusive no que dizia respeito a aporte financeiro pelo MEC. (Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português, 2021,p. 157)

Esta iniciativa aponta a importância do IsF na definição de políticas linguísticas nas IES para o fortalecimento do ensino de Português para Estrangeiros e de ações que promovem a língua portuguesa como língua de integração e de ciência, além de impulsionar o ensino de outros idiomas sob a perspectiva da diversidade e da pluralidade. Atualmente, são mais de 90 IES que tiveram suas políticas linguísticas discutidas e aprovadas por conselhos superiores das instituições. Essas políticas, em sua maioria, indicam o fomento e a oferta de português para estrangeiros, além de apoiar ações formativas para os professores de idiomas. ( 2021, p.157)

Sem a intenção de nos aprofundar, apenas com cunho informativo, menciono algumas iniciativas criadas visando a internacionalização da Língua Portuguesa: o Programa Leitorado (1953), o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (1989), a Sociedade Internacional do Português Língua Estrangeira - SIPLE (1992) e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa- CPLP (1996).

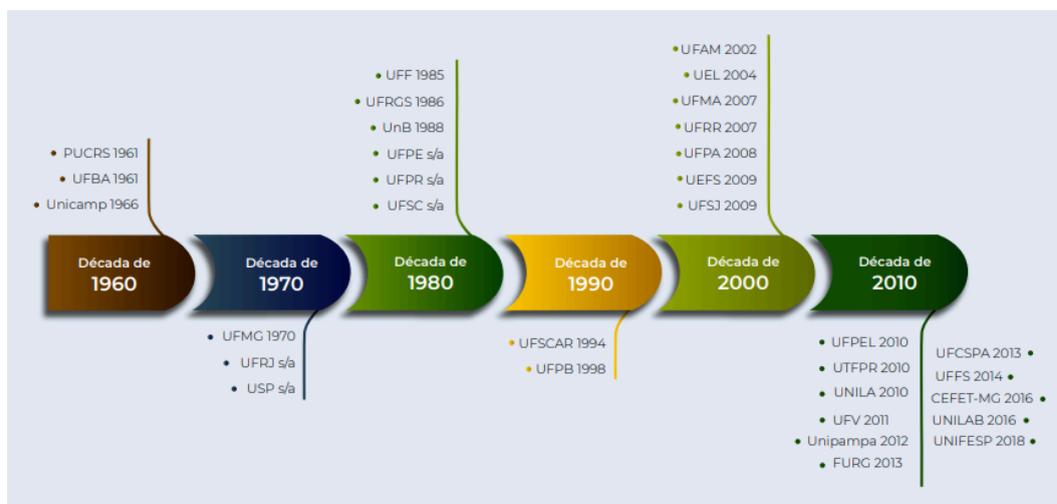
Destacando as políticas no contexto amazônico, ressaltamos a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como uma das Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas ao IsF, desde 2002, conforme figura 1, bem como um dos postos aplicadores do Exame Celpe-Bras<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> A Rede Andifes IsF tem como finalidade propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderirem à Rede, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação linguística de estrangeiros em português, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o Brasil. (FUNAG, 2021, p.155)

<sup>12</sup>Conforme lista dos postos credenciados do CelpeBras  
[https://download.inep.gov.br/download/celpebras/2010/Postos\\_de\\_aplicacao.pdf](https://download.inep.gov.br/download/celpebras/2010/Postos_de_aplicacao.pdf)

**Figura 1** - Oferta dos primeiros cursos de PLE/PLA em IES brasileiras



Damos destaque também ao projeto CEL - Centro de Estudos de Línguas, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, com cursos regulares sequenciais de Espanhol, Francês, Inglês, LIBRAS, Japonês, Português Língua Estrangeira, Português para vestibulares e ENEM, Produção de Texto em Língua Portuguesa, Português para Surdos (60h por semestre), cursos de Proficiência em Leitura e Compreensão de Textos em Espanhol, Proficiência em Leitura e Compreensão de Textos em Francês, Proficiência em Leitura e Compreensão de Textos e Inglês (online de 2ª, 3ª, 4ª e 5ª), das 19h30 às 21h e aos sábados (8h30 às 11h30) exclusivos para acadêmicos de mestrado e doutorado. O Projeto CEL tem tradição no ensino e aprendizagem de idiomas no âmbito da extensão universitária em Manaus, desde 1990.

Destacamos duas ações abordadas por Teixeira (2021) com a comunidade colombiana e venezuelana mediante a projetos de extensão da UFAM.

Como uma ação de integração e de empoderamento linguístico foi desenvolvido por meio de parceria entre a UFAM e o Consulado Geral da Colômbia em Manaus o projeto “Promovendo a cidadania e combatendo o Covid-19 por meio da difusão da Língua Portuguesa e da cultura brasileira à comunidade colombiana em Manaus”, que ocorreu durante os meses de setembro a dezembro de 2020, a partir da oferta de curso de Língua Portuguesa e de aspectos da cultura brasileira, sendo realizada de forma virtual, três vezes por semana, com carga horária total de 60 horas. A ação teve como principal objetivo realizar ações de promoção da cidadania e do combate ao Covid-19 por meio do acolhimento virtual de membros da comunidade colombiana em Manaus, atendendo a comunitários com mais de 18 anos de idade, sendo membros da comunidade colombiana no Amazonas, colombianos

residentes em outros estados brasileiros, na Colômbia, e residentes em outros países, perfazendo um total de 73 comunitários beneficiados. (TEIXEIRA, 2021, p. 239-245)

Com o apoio do Unicef, da Semed/Manaus e da organização Aldeias Infantis SOS Brasil, a Faculdade de Letras da UFAM desenvolveu o projeto “Língua, cultura e tecnologia na promoção da cidadania e no combate ao Covid-19: acolhimento de venezuelanos refugiados em Manaus” atendeu o total de 80 comunitários, com base na demanda de crianças e de adolescentes venezuelanos em situação de refúgio, cujas famílias estavam acolhidas em abrigos na cidade de Manaus por meio de encontros virtuais com duração de 90 minutos, duas vezes por semana, de setembro a dezembro, tratando aspectos da Língua Portuguesa, relacionando a cultura brasileira/manauara com a cultura venezuelana – incluindo a cultura da etnia indígena venezuelana Warao, a partir de temas geradores para o acolhimento desse público, visando uma preparação para a integração às escolas. (TEIXEIRA, 2021)

Estas iniciativas nos mostram a importância da universidade no desenvolvimento de atividades em conjunto e para a sociedade. Uma vez que temos um programa como o Idiomas sem Fronteiras sendo desenvolvido em uma das maiores universidades do estado, um projeto com um centro de línguas tão ativo e projetos de extensão exitosos, considera-se palpável a viabilidade de formar professores especializados no ensino de línguas, especialmente, no ensino do Português para Falantes de Outras Línguas, em nossa própria ‘casa’.

A seguir, exploramos algumas medidas legais que abrangem a diversidade linguística do Amazonas e oportunizam a discussão de formação dos nossos professores de LP.

#### **1.4 Lei 10.649 de 24/11/2022 e outros subsídios legais para formação dos professores de Língua Portuguesa no Amazonas em PFOL**

A política linguística no Estado do Amazonas, assim como em outras regiões do Brasil, é influenciada por uma série de fatores, incluindo questões culturais, étnicas e educacionais. O Amazonas é um estado rico em diversidade étnica e linguística, com uma população que inclui povos indígenas, afrodescendentes e migrantes de diversas partes do país e os imigrantes. Isso torna a política linguística na região bastante complexa e desafiadora.

Em algumas áreas do Estado do Amazonas, há programas de educação bilíngue que visam a preservação das línguas indígenas e a promoção do bilinguismo. Esses programas buscam equilibrar o ensino do português como língua não materna e o ensino de outros idiomas, em especial os indígenas, como língua materna. Devido à diversidade étnica e

linguística da região, é comum que as pessoas sejam fluentes em várias línguas, incluindo línguas indígenas, português e, em alguns casos, outras línguas.

Em áreas urbanas e em instituições de ensino superior, é comum o ensino de línguas estrangeiras, como o Inglês e o Espanhol, para atender às demandas de mercado e ao crescimento do turismo na região. Pode-se destacar o projeto Na ponta da Língua, integrado pelo programa Educa+Amazonas, que objetivou capacitar os estudantes matriculados na rede estadual para o aprendizado de uma língua estrangeira (inglês ou espanhol), a fim de realizar atividades profissionais que envolvessem os idiomas como instrumento de inclusão social. O projeto ofertou cursos de Inglês e Espanhol aos estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, da rede pública estadual, em Manaus. Os cursos foram ofertados aos sábados de maneira gratuita, com avaliação da assiduidade, desempenho e comprometimento com o projeto. Os dez melhores desempenhos nos cursos de Inglês e de Espanhol seriam premiados com um intercâmbio cultural para os países falantes destes idiomas.

Muitas vezes, a política linguística no estado, também está ligada à promoção da cultura local, incluindo festivais, como por exemplo o Festival Folclórico de Parintins, eventos culturais e a valorização das tradições indígenas e afrodescendentes.

No que concerne ao ensino do português como LE/L2, em Manaus, existem projetos em caráter de voluntariado que contam com estudantes de língua inglesa, espanhola e língua portuguesa para dar aulas a refugiados pelas ONG's como Hermanitos, Instituto Mana, Cáritas Arquidiocesana de Manaus, Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA) e Pastoral do Migrante, todavia estes atendem em sua maioria jovens e adultos que buscam já ingressar no mercado de trabalho, não alcançando os alunos imigrantes da educação básica, matriculados na rede estadual.

Assim sendo, visamos provocar o entendimento da urgência de resoluções e projetos de extensão que oportunizem a entrada de pesquisadores-formadores à rede de ensino pública para capacitar os professores de língua portuguesa, que são linha de frente da rede estadual, na área do português para falantes de outras línguas.

O Plano Nacional de Educação (2014), atesta

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

Com base nesta disposição, abordamos o Decreto nº 7.387/2010 (BRASIL,2010), a Resolução nº 027-2018/ UFAM (AMAZONAS, 2018) e a mais recente, Lei nº 6.049 de 24/11/2022 (AMAZONAS,2022) analisando como o ensino da língua portuguesa nesta diversidade linguística é considerada e quais estratégias podem ser promovidas.

Reconhecendo a diversidade e pluralidade linguística do Brasil o Decreto nº 7.387/2010 (BRASIL, 2010) cria a Política da Diversidade Linguística do Brasil, como também a co-oficialização de línguas, instituindo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)

Art. 1o Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Apesar desta medida ainda não ter abarcado o contexto migratório, o decreto oportunizou relevantes discussões em torno da formação dos professores de língua portuguesa em escolas de contexto fronteiriço e indígena, desmistificando o ensino do português apenas como língua materna.

A Universidade Federal do Amazonas é uma das poucas instituições na região norte do país com uma resolução homologada (Resolução nº 028-2018/UFAM<sup>13</sup>) voltada para o desenvolvimento de políticas linguísticas, tendo como uma das suas considerações “a sociodiversidade linguística do Amazonas, região do Brasil com maior número de povos indígenas, bem como a sua extensa área de fronteira hispano-falantes”. O artigo 1º da resolução institui a política linguística no âmbito da UFAM a ser operacionalizada pela Faculdade de Letras - FLET, institucionalizada em 2017 e implementada pelo Comitê de Políticas Linguísticas CLP/UFAM, vinculado ao NuLi-IsF.

No que concerne ao ensino de línguas, destacamos aqui alguns dos princípios e objetivos da política linguística da UFAM que respaldam as discussões desta pesquisa sobre a formação de professores da região (figura 2):

Art.1º  
 II. Democratização do acesso ao aprendizado de línguas e letramento acadêmico para a comunidade da UFAM e em geral;  
 V. Reconhecimento da importância de práticas multilíngue e interculturais no contexto do ensino-aprendizagem de línguas;  
 VIII. Formação crítica e cidadã dos estudantes de línguas com vistas à formação do profissional global.  
 Art.2º

<sup>13</sup> Disponível em [https://antigoconpec.ufam.edu.br/arquivo/resolucoes/resolucao\\_028\\_2018\\_consepe.pdf](https://antigoconpec.ufam.edu.br/arquivo/resolucoes/resolucao_028_2018_consepe.pdf). Acesso em (...)

I. Propor iniciativas que visem a valorização da aprendizagem de línguas em curto, médio e longo prazo para toda a comunidade acadêmica.

III. Desenvolver o ensino estratégico de línguas com o intuito de fortalecer o Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica.

IV. Desenvolver programas e projetos de ensino de línguas para fins específicos, visando elevar o número de publicações internacionais de alto impacto;

VI. Colaborar para a formação linguística continuada de profissionais que atuam na área de ensino de idiomas da Educação Básica.

X. Fomentar ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica voltados para a Língua Portuguesa, LIBRAS -Língua Brasileira de Sinais, Espanhol para as áreas de fronteira, línguas modernas, línguas clássicas e línguas indígenas.

XIV. Promover o letramento acadêmico de alunos estrangeiros advindos de processos de deslocamento nos cursos de graduação e pós-graduação da Instituição.

De modo geral, a Resolução nº 028-2018/UFAM de política linguística da UFAM, mesmo que de modo implícito e abrangente, viabiliza a discussão de propostas para o ensino de português para falantes de outras, tanto na rede pública de ensino estadual, como, e principalmente, na graduação da própria IES. Contudo, percebemos que as contribuições, os fomentos e promoções das atividades, projetos de pesquisa, ensino e extensão, em maior parte, visam a internacionalização da universidade.

Já no que se refere às leis de acolhimento aos estudantes imigrantes, ratificamos que pela rede pública de ensino é assegurado o direito de matrícula e de certificação, até mesmo sem documentação completa por parte dos alunos, segundo a Resolução Federal Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020 que “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (BRASÍLIA, 2020). Contudo, apesar de serem considerados os fatores sociais, culturais e psicológicos deste aluno imigrante no ato de matrícula, dentre os pareceres de acolhimento estipulado pela resolução não há orientações voltadas para os aspectos linguísticos e tampouco para o acompanhamento do desempenho dos alunos após o ato de matrícula, logo, não sendo estabelecido por lei, até então, dentro dos demais documentos oficiais, diretrizes eficientes para o acolhimento e que assegurem o ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelo aluno migrante.

Todavia, devemos dar palco a uma conquista galgada em 2022, que mesmo tímida, abre espaço para o ensino do português para migrantes e refugiados. De modo cirúrgico, a lei ordinária de nº 6.049, de 24 de novembro de 2022 (AMAZONAS, 2022), dispõe “sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes refugiados”, reconhecendo, finalmente, a importância do ensino da língua portuguesa no contexto

migratório amazonense, e abrindo portas para o desenvolvimento de projetos e pesquisas voltados para o ensino-aprendizado do Português para Falantes de Outras Línguas.

Art. 1º Fica assegurado, no âmbito do Estado do Amazonas, o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados, nos termos do artigo 24, II, c, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

Art. 2º Considera-se, para os fins da presente Lei:

I - criança e adolescente aqueles indivíduos previstos no art. 2.º do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

II - migrantes e refugiados aqueles previstos no art. 1.º, § 1.º, da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 - Lei de Migração.

Art. 3º Para matrícula no ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão verificar o grau de domínio da língua portuguesa do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.

Art. 4º Para a efetivação dos direitos previstos nesta Lei poderão ser realizadas as seguintes atividades:

I - aulas presenciais ou online;

II - mentorias específicas;

III - cursos sazonais;

IV - atividades lúdicas profissionalizadas;

V - atendimento individualizado;

VI - demais atividades escolhidas pela Instituição de ensino que possam dar efetividade ao objetivo do caput.

Art. 5º Poderão ser disponibilizados profissionais das áreas da língua portuguesa, pedagogia, psicologia e serviço social, bem como outros, a critério do Poder Executivo.

Art. 6º Fica autorizado ao Poder Executivo firmar convênios, parcerias e licitações com instituições do Terceiro Setor com vistas a assegurar e efetivar os direitos previstos na presente Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

O Art. 5º desta lei é um dos pontos chave para a proposta desta pesquisa científica, pois, como já citado anteriormente, a formação dos professores de língua portuguesa na cidade de Manaus é urgente, necessária e palpável, uma vez que para a efetivação dos direitos nesta lei precisa-se formar e capacitar mão de obra, implementando medidas, iniciativas, parcerias que fomentem a capacitação e formação de profissionais. Com isso, atestando que o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas requer uma formação especializada na área, sendo o português a ser ensinado aos alunos imigrantes o português como LE/L2 ou como PLAc, essa formação deve se voltar, principalmente, para os professores de língua portuguesa da rede pública de ensino de Manaus e aos graduandos em Letras-Língua e Literatura Portuguesa da região.

Na rede de ensino pública amazonense, ao que concerne o ensino do português para falantes de outras línguas, enxergamos como público-alvo da problemática os professores de língua portuguesa efetivados na rede estadual, compreendendo que ambos são potenciais candidatos a uma formação na área de ensino de línguas com enfoque no ensino do Português

para Falantes de Outras Línguas, e evidenciando, de modo até então presumido, que temos condições, corpo docente e políticas linguísticas que nos respaldam a implementar iniciativas que viabilizem essa formação.

A figura a seguir (figura 2), resume como enxergamos toda essa estrutura.

**Figura 2** - Esquema de formação para os profissionais de LP em Manaus.

<b>PÚBLICO-ALVO AGENTES</b>	<b>TEMPO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>INICIATIVA</b>
Professor de Língua Portuguesa atuante na rede pública de ensino	<u>a curto prazo</u>	Capacitação	Projeto de extensão para o ensino de LE/L2 com foco no ensino de português para falantes de outras línguas.  -Docentes-pesquisadores da graduação e pós-graduação de Letras (inglês, espanhol, francês, japonês e Libras) UFAM/UEA.
Graduando e Pós Graduando de Letras (principalmente Língua Portuguesa)	<u>a longo prazo</u>	Formação Inicial	Oferta de disciplinas (obrigatórias e optativas) na grade curricular da graduação e pós graduação voltada para o ensino LE/L2 com foco em PLE, PLA, PLAc, PFOL,  -Professores-bolsistas de Português para Estrangeiros do programa Idiomas sem Fronteiras e do Centro de Línguas (CEL) da UFAM.  -Professores de Línguas Modernas atuantes na rede estadual.

Fonte:

Esquema elaborado pela autora.

Como *público-alvo* consideramos os profissionais de Letras-Língua e Literatura Portuguesa que precisam da formação no ensino de PFOL, a *curto prazo* estariam os professores de Língua Portuguesa atuantes na rede pública de ensino, pois estes já são graduados em Letras e são os que já estão enfrentando as dificuldades em sala de aula com os alunos imigrantes, sendo a *capacitação* uma formação focada na prática que lapida e enriquece os conhecimentos teóricos, como *iniciativa* compreendemos os projetos de extensão como atividade a ser realizada como mecanismo de política linguística, neste tempo. A *longo*

*prazo* estariam os graduandos e pós-graduandos de Letras - Língua Portuguesa<sup>14</sup>, que precisam, ou se interessam, no ensino do português como LE/L2, pois não há, de certa forma, urgência no seu fazer docente, sendo na *formação inicial* o momento ideal para um aprofundamento teórico sobre o ensino de línguas, com enfoque no Português para Falantes de Outras Línguas. Por *agentes* apreende-se a ideia de mão de obra qualificada para compartilhar os conhecimentos a respeito da língua e experiências no ensino de LE. Assegurando, assim, toda esta configuração na existência de políticas linguísticas que respaldam a participação das atividades universitárias no âmbito da educação básica.

Reconhecemos, claramente, que esta perspectiva não é a solução para a problemática que aqui discutimos. O intuito é de facilitar a visualização dos tópicos e contextos aqui abordados na tentativa de externar como enxergamos as possíveis conexões para este processo de formação.

Os objetivos e princípios da resolução nº 028-2018/UFAM são ideias chaves na defesa da estrutura e das iniciativas que propusemos acima, em que o item VIII do Art. 1º englobaria o nosso graduando e pós-graduando de Língua Portuguesa e o item VI do Art. 2º o professor de língua portuguesa da rede estadual. O item I do Art. 2º o tempo (curto e longo prazo) de capacitação e formação no ensino de PFOL proposto, justificando tanto a seleção do projeto de extensão como a formação inicial e continuada, enquanto os itens III e X do Art. 2º engendrariam a oferta de disciplinas na graduação e pós graduação dos cursos de Letras- LP no enfoque do PFOL.

Portanto, compreendemos que a resolução nº 028-2018/UFAM (AMAZONAS, 2018) viabiliza a proposta de formação dos professores de língua portuguesa da região e em uma análise conjunta à lei nº 6. 049 de 24/11/2022 (AMAZONAS, 2022), torna tangível a elaboração de projetos de extensão e atividades formativas para esta finalidade.

Atualmente a Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas desenvolvem alguns projetos de extensão, a maioria a partir dos seus centros de línguas, que compartilham teorias e capacitam graduandos sobre o ensino de português como língua estrangeira. Contudo, ao comparar o quantitativo formado nestes projetos ao número de alunos que buscam e precisam aprender o idioma, temos uma “inflação” no sistema, onde a procura acaba sendo muito maior do que a oferta.

---

<sup>14</sup> Não descartamos os alunos de outros cursos como Inglês, Espanhol, Francês, Japonês e Libras. Acreditamos que com a devida capacitação estes podem sim trabalhar no ensino de PFOL. Contudo, a nossa discussão é em torno dos graduandos e professores de Língua Portuguesa.

O processo de ensino-aprendizagem entre professores brasileiros e alunos imigrantes no Amazonas é um dos mais novos desafios da rede pública de ensino municipal e estadual, visto que não há uma formação específica para estes professores lidarem com essa nova realidade e que os capacite para desenvolver metodologias ou práticas voltadas para o Ensino do português para falantes de outras línguas, nem em tempo corrente nem como reforço escolar.

Como iniciativa de formação aos professores da rede no estado do Amazonas, menciono aqui o projeto EDUMIGRA, uma formação de professores e professoras para a Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes Refugiados e Migrantes, que teve como objetivo promover a reflexão sobre os movimentos migratórios e a acolhida de pessoas migrantes em escolas brasileiras. A formação é uma realização do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), com parceria do programa educacional Escravo, nem pensar! da ONG Repórter Brasil também é uma iniciativa da UNICEF que desenvolve medidas no aspecto de ambientação e acolhimento desse aluno imigrante na rede pública. O projeto de formação teve como público-alvo direto gestores e técnicos pedagógicos de departamentos do nível central da SEDUC-AM e SEMED Manaus, além de pedagogos de escolas estaduais e municipais. Compareceram ao encontro 38 formadores de referência da SEDUC-AM.

Em sua estruturação, a formação virtual está dividida em 06 módulos, dentre eles os temas discutidos são a Migração, Refúgio e Acolhida, Direitos das pessoas migrantes e Trabalho escravo. No último módulo, desenvolve-se sugestões didáticas para os educadores com base nas habilidades dos componentes curriculares da BNCC, sendo explorada atividades para trabalhar nas disciplinas de Geografia e História com os alunos nativos, e buscando assim abranger os alunos imigrantes em sala de aula. Esses conteúdos programáticos são ineludíveis em sala de aula como uma medida de integração dos alunos imigrantes, contudo, nota-se que os aspectos linguísticos de ensino da língua portuguesa ainda não são elencados como prioridade nos projetos até então desenvolvidos nas escolas.

Considerando as condições socioeconômicas e linguísticas dos estudantes que estão em imersão no Brasil, precisando e tendo o direito de aprender o português, se torna indispensável questionar até onde o investimento nos suportes necessários para o aluno e, principalmente, para o professor da rede pública torna o processo de aprendizagem mais efetivo para estes alunos. Tais políticas estão cada vez mais em discussão e precisam ser cada

vez mais fomentadas. Dentro das diversas pesquisas que emergem, a ampliação de projetos e programas que propiciem novos intercâmbios educacionais ainda é de grande necessidade.

Mediante o exposto, ressalta-se aqui a importância das Universidades Públicas da região no papel de agentes, “aquele que se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, furando o cerco da estrutura que tolhe a sua autonomia e o desejo e direito de agir” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36), as quais, junto ao governo do estado e diante da movimentação política e econômica recente, precisam discutir políticas linguísticas em torno do ensino de Português para estrangeiros, como uma forma de atender as demandas dessa nova dinâmica manauara.

Logo, partindo da premissa de que o ensino de português como língua materna é distinto do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, e que para isto, definitivamente, é necessário mão de obra qualificada na área, a seguir apresentamos as discussões em torno da formação do professor de língua portuguesa no intuito de evidenciar a importância da formação dos nossos professores em Português para Falantes de Outras Línguas para que assim possamos ofertar uma devida e eficiente continuidade da formação escolar dos alunos imigrantes.

### **1.5 Formação de Professores de PFOL à luz do modelo reflexivo de ensino - QUEM EDUCA QUEM?**

No intuito de prosseguir com a integração dos imigrantes no Brasil, algumas discussões têm emergido sobre a importância do ensino da língua portuguesa neste processo. No panorama atual da rede estadual de ensino do Amazonas, a partir do ensino fundamental II, quem lida com o ensino da língua portuguesa aos alunos imigrantes são os professores licenciados em Letras- Língua e Literatura Portuguesa. Logo, considerando o professor de LP o mediador e o ponto inicial desse acolhimento nas escolas, antes de nos questionarmos sobre a promoção desse ensino, se faz necessário refletir sobre o papel do professor de língua portuguesa, bem como discutir as orientações pedagógicas a ele propiciadas para o exercício docente e os atuais modelos de formação.

Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino da língua portuguesa se deram em torno do embate entre o ensino da gramática normativa em sala de aula como pilar pedagógico do professor de português e a concepção de ensino da gramática como

instrumento de identificação das variações linguísticas do português e de habilidades da prática de linguagem e seu uso, como apontam as discussões de Geraldi (1985), Ilari (1985), Guedes (1998), Possenti (1996), Faraco (2001), Bagno (2002), Perini (2005), Antunes (2007), dentre outros. No Brasil, a legislação que trata do ensino de línguas na educação básica é composta por diversos documentos oficiais, sendo os principais a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), com apoio de documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), que apesar de não serem mais vigentes possuem relevância histórica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e o mais atual que é a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) preconizavam que “o ensino da Língua Portuguesa deveria viabilizar a análise crítica dos discursos para que o aluno pudesse identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados, constituindo assim uma fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (PCNs, 1998, p.59), atestando, desta forma, mesmo que timidamente, que os PCNs do Ensino Fundamental e Ensino Médio deveriam abranger os avanços da Linguística Aplicada em uma tentativa de destoar do ensino da Gramática Tradicional, propondo uma reavaliação das práticas estruturalistas.

O professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental, orientado a desenvolver a sua prática docente a partir das premissas dos documentos oficiais, com suporte na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) hoje deve considerar que os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão são propiciadores da reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (de linguagem), selecionando habilidades que estão relacionadas com conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BNCC, 2017, p.139), no intuito de que os alunos compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

Contudo, como atesta Geraldi (2015):

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma

em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, deste modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem. Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). (GERALDI, 2015, p.392-393)

Mesmo havendo uma reformulação dos documentos oficiais, buscando-se o rompimento com o ensino de língua portuguesa endossado na Gramática Tradicional-Normativa, ainda não se oferece ao professor uma orientação teórica-metodológica efetiva que supere esse modelo e que reconheça e integre a pluralidade linguística do nosso país, o que condiciona a regência do professor de língua portuguesa a um processo de ensino particular e distante dos seus alunos.

Desta forma, o prisma do professor de língua portuguesa no Brasil é o do ensino de língua que trata da consciência e reflexão sobre a própria linguagem, analisando, descrevendo e discutindo o uso das regras e estruturas da língua portuguesa. Logo, voltar o olhar desse corpo docente para uma abordagem comunicativa de ensino da língua portuguesa, para o ensino do português para falantes de outras línguas<sup>15</sup> que estão (ou estavam) no processo de aprendizagem amplamente distinto do contexto de aprendizagem do português brasileiro, é de modo geral desafiador, sendo necessário, dessa maneira, viabilizar instrumentos e metodologias para que estes profissionais se familiarizem com esse público diversificado, com a concepção de ensino de língua a ser adotada e com a função do seu papel de educador no cenário migratório brasileiro.

Nesta pesquisa não partimos da premissa de que se pode ensinar português para falantes de outras línguas apenas porque se é falante nativo de português, visto que ser um falante nativo de uma língua não garante automaticamente a capacidade de ensiná-la a falantes de outras línguas. Ensinar uma língua estrangeira requer habilidades específicas, como compreensão da gramática, didática e a capacidade de explicar diversos conceitos e fenômenos linguísticos. Ao ensinar uma língua se ensina também cultura e assim uma nova forma de enxergar o mundo. Segundo Almeida Filho (2015),

No plano do trabalho concreto de ensino de PLE/PL2 serão cruciais o desenvolvimento de atitudes integradoras e compreensivas (no mínimo tolerantes) do que representa aprender (ensinar) outras línguas e culturas para alunos e profissionais e particularmente o Português e culturas e a ele associadas. Para se atingir um patamar verdadeiramente profissional, então, estão colocadas as expectativas (não a exigência ainda) de formação específica pela leitura e discussão de textos especializados em cursos e disciplinas específicos no âmbito das universidades, escolas e instituições interessadas credenciadas para tal, e de

---

<sup>15</sup> Conforme dados apresentados no capítulo 1, a maioria dos alunos imigrantes matriculados na educação básica são hispano-falantes ou falantes do crioulo haitiano.

preparação pessoal por meio de atitudes e capacidades de ação que facultem o exercício do ensino de qualidade do PLE/PL2. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.12)

Muitos falantes nativos de uma língua podem não estar conscientes das regras gramaticais específicas de sua própria língua, uma vez que as adquirem “naturalmente” durante a infância. Portanto, é importante que os professores de português para falantes de outras línguas estejam adequadamente preparados e tenham um entendimento sólido da estrutura da língua, bem como das estratégias pedagógicas necessárias para ensinar eficazmente a língua portuguesa a estudantes estrangeiros.

Furtoso (2001) em seus estudos sobre os aspectos da formação de professores de PFOL, faz um levantamento bibliográfico sob a perspectiva histórica a respeito do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância dos estudos de LE (Língua Estrangeira) para a literatura que ainda se faz escassa sobre a formação de professores na área de PFOL. A autora considera, com base nas pesquisas do modelo reflexivo educacional, o conhecimento prévio dos professores, como também a influência das suas crenças e princípios em sala de aula, salientando o redirecionamento pedagógico nos programas de formação de professores no que diz respeito ao entendimento do que necessita ser de conhecimento do professor, especialmente com o que trabalha com o ensino de línguas.

Pertinente a esta ideia, podemos mencionar o que Almeida Filho (2004) ressalta:

Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. A qualidade, natureza ou textura desse ensinar vai depender, portanto, de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas. Para ensinar, para a ação de ensinar, o professor necessita minimamente das competências linguístico-comunicativas e implícitas. A primeira lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo. A segunda, a implícita, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados. (ALMEIDA FILHO, 2004, p.8)

Ratifica-se, assim, que para a formação de profissionais capacitados para ensinar a língua portuguesa a um público que não é falante de português, há de se estabelecer alguns critérios, pois somente a espontaneidade, ou seja, a vontade de ensinar, não é suficiente para capacitar um profissional da área de português como língua estrangeira, sendo assim necessário aliar o espontâneo a uma afínca formação de conhecer as condições e os processos de ensino-aprendizagem de novas línguas em um nível profissional consciente e mapeado (Almeida Filho et al., 2007).

Conforme Fonseca (2001), no perfil do professor a motivação costuma ser entendida sempre na relação professor-aluno, sendo esquecido como fator de motivação a relação do professor com o objeto de ensino-aprendizagem, no caso, a língua, o conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem ensinados e a competência científica na sua área de especialidade.

A voga do slogan <<aprender a aprender>> tem vindo a fazer perder de vista que <<aprender>> (e <<ensinar>>) são processos transitivos e que o treino das capacidades cognitivas é inseparável da aquisição de conhecimentos. <<Aprender a aprender>> foi (é) uma fórmula feliz para sublinhar o que é essencial como resultado da formação escolar. Mas esvazia-se de sentido quando é erigida em preceito total e absoluto, em princípio, meio e fim. É urgente combater essa tendência para transformar <<aprender>> (e <<ensinar>>) em verbos intransitivos, sem objecto. Ora um dos contributos mais marcantes da Linguística, no âmbito do ensino da língua, diz respeito justamente à caracterização e delimitação da língua como objeto de ensino-aprendizagem, que tem estado sempre em correlação, directa ou indirecta, com o esforço teórico da Linguística na caracterização da língua como objecto de estudo científico. (FONSECA, 2001, p.25)

A compreensão da língua não só como objeto de estudo científico, mas também como fenómeno social, caracteriza o professor de LP como um agente potencializador no processo de ensino-aprendizagem no Ensino do Português para Falantes de Outras Línguas, considerando que a língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social, o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social. (LEFFA, 2012, p.392).

É com base nestes pressupostos teóricos que incitamos o modelo reflexivo como uma das orientações pedagógicas a serem abordadas na formação do professor de PFOL. Freitas (1996), a partir de uma profunda imersão nos pressupostos teóricos existentes sobre o significado da *reflexão* no fazer docente, a encara como uma operação mental que pode levar à conscientização, articulação e confrontação de ideias próprias, condicionando o distanciamento como chave para a sua realização sistemática. Atestando, com base nesse distanciamento, que o professor deve tentar assumir o papel de um “observador-externo” através do processo de avaliação e testagem do próprio raciocínio, tornando-se seu próprio crítico, concebendo, por fim, a reflexão como uma estratégia de crescimento profissional, de conscientização (da prática) e emancipação. (FREITAS, 1996, p.37)

FREITAS (1996) explana algumas dimensões sobre a reflexão que concernem a formação de professores, no entorno do ensino reflexivo:

- a) Momento - a autora relaciona esta dimensão a de Conteúdo, pois seria o “quando” o professor pensa, antes, durante ou depois da prática de ensino, onde o antes seria o planejamento, o durante as interações cognitivas e o depois a prática já efetivada.
- b) Conteúdo - esta dimensão seria a reflexão sobre a influência das condições sociais no ensino ou de questões imediatas em sala de aula.
- c) Modo - se refere à reflexão como um ato individual ou coletivo a ser adotado.
- d) Profundidade e velocidades/rapidez - Esta é subdividida de acordo com o tempo corrido na ação, podendo ser rápida, de reparo, de revisão, de pesquisa, de re teorização ou reformulação, de acordo com o emprego proposto por Griffiths e Tann (1992).
- e) Nível - quando a reflexão se preocupa com a eficiência é **nível técnico**, quando se orienta para o esclarecimento de pressupostos subjacentes ao ensino e para avaliação de objetivos educacionais é **nível prático** e quando considera que a realização dos objetivos educacionais e os beneficiados disto é o **nível crítico**. (FREITAS, 1996, p. 38)

O domínio destas dimensões no ensino do Português é de extrema importância para que os professores de LP, que hoje o lecionam como língua materna, L1, redirecionem a sua prática em sala de aula pensando na ministração do conteúdo, elaboração de exercícios, nas correções das provas e trabalhos que incluam, integrem e avaliem igualmente os alunos estrangeiros e nativos. Não é um trabalho fácil de se realizar, como já mencionado, é necessário um afincado domínio teórico aliado às experiências já adquiridas, um mapeamento do que e como será ensinado e um árduo planejamento para a execução dessa prática ideal.

As acepções aqui discutidas corroboram com a proposta para a capacitação do professor de Português para Falantes de Outras Línguas, especialmente, os atuantes na rede pública de ensino, visando lidar com os desafios enfrentados hoje em sala de aula, em que se combina a capacitação teórica e a reflexão da sua prática. Contudo, sabemos que este redirecionamento no ensino e na concepção de língua portuguesa pelo viés reflexivo, não se dará apenas por vontade dos profissionais de língua portuguesa atuantes na rede de ensino.

Ghedin (2012) é um dos autores que concebe a política como um viabilizador para a eficiência deste modelo de ensino:

[...] o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo. Aliás, a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo. (GHEDIN, 2012, p. 163).

Com isso, reitera-se que os professores de língua portuguesa precisam ser amparados e impulsionados pela máquina e sistema educacional como um todo, partindo das políticas educacionais e linguísticas até a participação da comunidade escolar (direção, pedagogia, demais professores e alunos) e a comunidade acadêmica (universidades e pesquisadores).

Sabemos que o sistema educacional brasileiro sempre teve suas debilidades, com políticas públicas educacionais insuficientes e um projeto nacional de educação ainda imaturo, logo, mediante a pandemia de Covid-19, o que era defasagem se tornou colapso. Na realidade manauara, ao propor uma formação para os professores de língua portuguesa, é preciso tomar ciência das reais condições da rede estadual de ensino na era pós pandemia. Mesmo com as medidas emergenciais, aulas a distância e ensino híbrido, as consequências desse hiato educacional durante os anos de 2019 a 2022, está sendo dimensionado somente agora. Logo, os professores da rede pública de ensino buscam lidar com o déficit educacional pós pandemia, e ainda acolher e gerenciar em sala de aula a diversidade cultural e linguística entre os alunos nativos, imigrantes, e ainda, sem aqui se aprofundar, com os alunos com necessidades especiais.

Além dos desafios já enfrentados no cenário nortista, como a preservação do ensino de línguas indígenas para os povos nativos da região no processo de ensino e aprendizagem da Educação Escolar Indígena (EEI), a promoção do bilinguismo em regiões de fronteira, o difícil acesso às escolas pelas comunidades ribeirinhas na região amazônica, os professores que hoje assumem a carga horária de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do estado precisam reavaliar a sua concepção de ensino-aprendizagem, assim como a concepção de língua, considerando toda a realidade linguística e cultural da região. Pensando nesta teia *rede formadora - professor de português - aluno imigrante*, nos propusemos a explorar alguns dados importantes que evidenciam a ausência de uma formação para os professores de Língua Portuguesa no ensino do português como língua estrangeira no contexto amazônico, ressaltando a urgência de uma capacitação na área.

Os professores de Língua Portuguesa atuando na rede estadual que atuam no segmento de Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, são, em sua maioria, formados em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A partir destes dados, no capítulo 3 avaliamos as grades curriculares dos cursos de Letras-Língua Portuguesa de ambas as universidades no intuito de constatar a ausência de uma formação voltada para o ensino do português como

língua estrangeira tanto dos professores que hoje são servidores do sistema de ensino público, quanto dos graduandos que futuramente ingressarão na rede de ensino do estado Amazonense, evidenciando, ainda, a escassez na oferta de especializações na área.

No imaginário do coletivo educacional, a responsabilidade do ensino de Língua Portuguesa para imigrantes nas escolas seria dos professores de Língua Inglesa e Espanhola, considerando que são preparados de alguma forma para o ensino de língua estrangeira, o que não acontece com os graduandos de Língua Portuguesa<sup>16</sup>. Contudo, mesmo sendo proficientes em inglês e espanhol e, tendo em sua base formativa o ensino de línguas estrangeiras, ensinar a língua portuguesa para imigrantes, para estrangeiros e para falantes de outras línguas, no espaço da educação básica, exige o conhecimento do sistema linguístico da língua portuguesa em seus aspectos estruturais de forma aprofundada, o que nas demais licenciaturas dos cursos de Letras é tratado de forma introdutória nos anos iniciais da graduação desses cursos. E, como já explanado, não consideramos aqui o fato de ser falante nativo como critério de ensino.

A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas oferta pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) a especialização na modalidade Lato Senso para a docência nas diferentes áreas do conhecimento, contemplando o curso de Metodologia do Ensino para Disciplinas da Educação Básica; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e Metodologia do Ensino de Matemática. Analisando a grade curricular do curso Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas<sup>17</sup>, verificamos que não há nenhuma disciplina voltada para o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira ou segunda língua. A seguir mostramos algumas disciplinas do curso.

---

<sup>16</sup> Comprovamos essa asserção na análise dos resultados apresentados no capítulo 3.

<sup>17</sup> <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=curriculo>

**Figura 3** - Currículo- Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA)

Nº	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
		Teórica	Prática	Total
01	Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas	30h	-	30h
02	Planejamento e Avaliação do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas	30h	-	30h
03	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas	30h	-	30h
04	Teorias Linguísticas Aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa	30h	-	30h
05	Gêneros Textuais e Ensino	30h	-	30h
06	Leitura e Literatura na perspectiva do Letramento	30h	-	30h
07	Literatura e Oralidade: Tradições Indígenas e Africanas	30h	-	30h
08	Uso da Língua falada no Ensino da Língua Portuguesa	30h	-	30h
09	Leitura, Literatura e outros Sistemas Semióticos	30h	-	30h
10	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes com Necessidades Educativas	30h	-	30h
	Especiais			
11	Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica	30h	-	30h
12	Orientação de Monografia em Letras	30h	-	30h

Analisando o conteúdo didático dessas especializações é possível constatar que não há conteúdos, mesmo que de forma transversal, que orientem minimamente os professores na didática de ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL). Também, não há discussões ou reflexões sobre a necessidade de formação dos professores que atuam na rede pública do Amazonas em PFOL. Assim, é preciso alertar para a necessidade de urgência dessa temática, principalmente porque os alunos imigrantes ficam desassistidos nas salas de aula das escolas que os acolhem. Mediante este cenário, também não queremos dizer, que dentro das comunidades escolares e universitárias, por exemplo, não possa ser propiciado um intercâmbio de teorias, práticas e experiências entre os professores de línguas modernas e professores de língua portuguesa.

Desta forma, o que propomos de forma tangencial com esta pesquisa é refletir sobre a integração dos níveis de ensino, do diálogo e parceria com as universidades que já atuam na formação de professores no ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras, principalmente inglês e espanhol, visando propor uma capacitação dos professores da rede pública estadual e municipal que foram formados para ensinar a língua portuguesa para os falantes de português (mesmo os que ensinam as disciplinas de inglês e espanhol) e que não possuem domínio das abordagens do ensino de português para falantes de outras línguas.

## **CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo visa situar a área da pesquisa, contextualizar os informantes (professores língua portuguesa do ensino fundamental II da SEDUC) e corpus trabalhados (documentos oficiais e grades curriculares), os procedimentos e abordagens metodológicas, detalhando as etapas de coleta e análise dos resultados.

### **2.1 Área da pesquisa**

Esta pesquisa busca enquadrar-se na grande área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Língua, Ensino e Sociedade, com enfoque ao ensino de línguas e a formação de professores.

Por pesquisa aplicada entende-se aquele esforço organizado por expandir o conhecimento sobre questões de uso da linguagem colocados na prática social não com o propósito precípua de descrever a estrutura e o funcionamento da linguagem mas com o de teorizar sobre os processos linguageiros e seus problemas quando se focalizam o ensino- aprendizagem de línguas, a tradução exercida, a produção e uso de produtos lexicográficos, a ensino de PLE, PL2, PL1 e das outras línguas, na verdade os processos interconectados de se ensinar e aprender o Português ou outras línguas nesses contextos, beneficia-se particularmente da investigação de natureza aplicada através da teoria que ela vai gerando. (ALMEIDA FILHO, 2008,p. 4)

Delimitando, assim, os estudos deste trabalho, dentro das teorias de ensino e aprendizagem de línguas na área do Português para Falantes de Outras Línguas.

### **2.2 Abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa é endossada na abordagem quali-quantitativa, com viés descritivo-analítico, com base nos procedimentos de análise bibliográfica, documental e telematizada, com base nos pressupostos de Lakatos e Marconi (2003), Zanella (2006).

O viés descritivo-analítico implicou na descrição das orientações pedagógicas dos documentos oficiais da educação básica voltados para o ensino de língua portuguesa selecionados e das grades curriculares de graduação em Letras- Língua e Literatura Portuguesa, como também na análise destes documentos no que se refere ao ensino do Português para falantes de outras línguas.

Ainda, nos ativemos a traçar um perfil sociocultural dos professores de Língua Portuguesa da rede pública do distrito 06 e a levantar as crenças desses professores sobre o ensino de PFOL, respaldando-se na abordagem quanti-qualitativa para ambas as aplicações.

Estabelecemos como instrumento o questionário sociocultural para a coleta de dados com os professores da rede estadual, visando identificar o domínio das abordagens de ensino da língua portuguesa adquiridas na formação e as utilizadas em sala de aula, buscando compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, além de identificar quais aspectos interferem direta e indiretamente no processo comunicativo e na relação ensino-aprendizagem. Já para realizar o levantamento sobre as crenças desses professores sobre o ensino de PFOL, utilizamos como arcabouço bibliográfico os procedimentos de investigação elaborados pela Furtoso (2001) com o Inventário de Crenças (anexo 1).

## **2.3 Contexto da Pesquisa**

Nesse subitem serão apresentados os documentos oficiais, as escolas e professores selecionados, bem como os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

### **2.3.1 Documentos oficiais e Grades curriculares**

Como primeira etapa desta pesquisa foi feita a análise documental e telematizada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1996), do Plano Nacional de Educação (2008), assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017), todos focados no Ensino Fundamental II e na disciplina de Língua Portuguesa, sendo estas orientações de âmbito nacional. Em seguida, já em nível local, avaliamos o Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015), Referencial Curricular Amazonense (RCA) - Ensino Fundamental II e Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) Ensino Fundamental - Anos Finais (2022).

Os documentos oficiais acima mencionados são formulados a partir dos artigos da Constituição Federal (1988) que prevê a língua portuguesa como língua oficial, o que já nos abre um leque de discussões sobre a concepção de ensino da língua portuguesa no país, contudo, nos debruçamos sobre o que há nesses documentos e não está voltado para o PFOL, no intuito de explorar possibilidades que amparem a prática dos professores de língua portuguesa atuantes na rede estadual.

Em seguida, foi realizada a análise documental das grades curriculares de Letras de Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas e do curso de

Licenciatura - Letras Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas, uma vez que julgamos crucial voltar o olhar para a formação inicial dos profissionais de Letras que futuramente ingressarão no sistema de ensino público como docentes e muito provavelmente trabalharão com alunos imigrantes, refugiados e estrangeiros. Ainda, visando ampliar a nossa discussão em torno da formação inicial nas universidades, propomos o comparativo entre as grades curriculares de Letras de Língua e Literatura Inglesa, Espanhola, Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Amazonas.

### 2.3.2 Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II CDE06 -SEDUC-AM

Para desenvolvimento da coleta definiu-se como informantes os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, das escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 06 (CDE 6) da cidade de Manaus, bem como dados levantados junto a Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas - SEDUC AM.

O distrito educacional escolhido abrange 26 escolas da capital, que, segundo dados da Gerência de Pesquisa e Estatísticas - GEPES da SEDUC AM, em 2022 possuía 652 alunos imigrantes matriculados. Abaixo segue o quantitativo por nacionalidade de alunos estrangeiros matriculados no CDE 6 (quadro 3).

**QUADRO 3** - Quantidade de alunos estrangeiros no Distrito Educacional 6 por nacionalidade SEDUC-AM, Manaus, 2022.

<b>PAÍS</b>	<b>QTD DE ALUNOS</b>
Apátrida	1
Bolívia (Est Plurinacional Da)	1
Colômbia	9
Cuba	3
Guiana	4
Haiti	33
Peru	16
Venezuela	585
<b>TOTAL</b>	<b>652</b>
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Gerência de Pesquisa e Estatística da SEDUC AM, 2022.	

A partir destes dados foram descartadas as escolas que atendiam apenas o Ensino Médio, sendo selecionadas para a coleta de dados as 04 (quatro) escolas com maior número de alunos imigrantes e diferentes nacionalidades, bem como com um quantitativo relevante de professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II.

A seguir apresentamos no quadro 4 o quantitativo de alunos por escola, com base nos dados da GEPES- SEDUC AM.

**QUADRO 4** - 04 Escolas do CDE 6 com maior quantidade de alunos estrangeiros SEDUC-AM, Manaus, 2022.

<b>ESCOLA</b>	<b>QTD DE ALUNOS</b>
EE Dom Joao de Souza Lima	91
EE Prof. Júlio Cesar de Moraes Passos	66
EE Engº Arthur Amorim	47
EE Prof. Juracy Batista Gomes	38
<b>TOTAL</b>	<b>242</b>
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Gerência de Pesquisa e Estatística da SEDUC AM, 2022.	

Algumas informações sobre as escolas selecionadas a partir da base de dados do QEduc (2023) são necessárias no intuito de situá-los na comunidade escolar dos professores informantes, bem como dos alunos imigrantes.

A escola com mais alunos estrangeiros no CDE 6 em 2022 foi a E.E Dom João de Souza Lima, composta por um total de 1.386 alunos matriculados, dentre eles 1.023 do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo a sua nota no IDEB (2021) 4,8. A escola possui um corpo docente de 63 professores, em que 08 são de Língua Portuguesa do EF II, dentre estes 05 participantes desta pesquisa.

A segunda escola com o maior quantitativo de alunos estrangeiros foi a EE Prof. Júlio César de Moraes Passos. Seu corpo discente é formado por 1.360 alunos, dentre eles 706 do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo a sua nota no IDEB 4,9 em 2021. O quadro de professores é composto por 65 educadores, sendo 06 de Língua Portuguesa EF II. Em nossa coleta de dados contamos com a participação de 04 professores.

A EE Engº Arthur Amorim foi a terceira do distrito educacional escolhido com uma quantidade relevante de alunos imigrantes matriculados. Com 1.098 alunos matriculados, sendo 622 dos Anos Finais, a escola teve nota no IDEB 4,2 na edição de 2021. Contando com o quantitativo de 60 professores, em que 06 são de Língua Portuguesa do EF II, participando da pesquisa o total de 05 professores.

A quarta escola selecionada, com o total de 37 alunos estrangeiros no ensino Fundamental II, é a EE Prof. Juracy Batista Gomes. Esta escola possui 1650 matrículas, sendo

706 dos Anos Finais. Obteve nota 4.6 no IDEB 2021, possuindo um total de 70 professores, sendo 06 de Língua Portuguesa, dentre estes 4 informantes na coleta de dados.

Deste modo, no período de planejamento pôde-se observar alguns aspectos que contribuíram para a formulação do questionário sociocultural e adaptação do inventário de crenças aplicado com os professores, obtendo assim dados relevantes quantitativamente e qualitativamente.

A seguir há o detalhamento da coleta de dados realizada mediante a aplicação de Questionário sociocultural e Inventário de Crenças a respeito do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas.

## **2.4 Coleta de Dados**

Por meio da análise documental e telematizada, acessamos os documentos oficiais e buscamos as menções à Língua Portuguesa, com um recorte temático voltado para possíveis orientações que previssem o português como uma segunda língua ou estrangeira.

Na análise o recorte lexical temático utilizado foi “Português língua estrangeira -PLE”, “Português segunda língua- PL2”, “Português Língua Adicional-PLA”, “Português Língua Acolhimento-PLAc”, “Português para falantes de outras línguas- PFOL”, até mesmo os termos alunos migrantes, refugiados e estrangeiros.

Já na análise das grades curriculares de Letras das universidades mencionadas na seção anterior, traçamos uma pesquisa voltada para o ensino de línguas, aquisição da linguagem, língua estrangeira, bilinguismo, português como língua estrangeira, português para falantes de outras línguas.

O primeiro contato com as comunidades escolares, por meio de visita para entrega da carta de apresentação validada pela SEDUC-AM, norteou a elaboração dos questionários e do inventário de crenças que seria aplicado posteriormente com os professores. Uma vez que antes de questioná-los sobre o desenvolvimento das suas atividades didáticas, do relacionamento com os alunos imigrantes, se fez necessário considerar a inserção e preparação desses professores ao novo contexto de ensino a que foram expostos.

Para a elaboração do perfil dos professores foi aplicado um questionário sociocultural e de contextualização, com 25 perguntas sobre grau de escolaridade, tempo de atuação na rede

pública, contato com alunos imigrantes e com as terminologias PLE, PLA, PLAC, PFOL e experiências da sala de aula (Cf. anexo 1), bem como foi reformulado um inventário de crenças com base na aplicação feita por Furtoso (2001), o qual é composto por 31 asserções a respeito do PFOL e sobre a necessidade de capacitação dos professores atuantes na rede, tendo como medida a escala Likert de 1 a 5, e de 4 a 6 perguntas de respostas abertas, compartilhadas por meio do *google forms*.

Com esta coleta almejou-se verificar o contato dos professores com o português como língua estrangeira e averiguar as dificuldades da sala de aula que integra os alunos imigrantes. Como mencionado anteriormente, a concepção de ensinar nesta pesquisa adotada considera as crenças e competências do professor essenciais para propiciar a ele bases teóricas condizentes com a sua realidade e conseqüentemente com metodologias que agreguem ao seu trabalho de modo efetivo.

## **2.5 Procedimentos de análise de dados**

Acredita-se que a afínca pesquisa documental das diretrizes pedagógicas oficiais e das grades curriculares de graduação em Letras- Língua e Literatura Portuguesa da UFAM e UEA, utilizando a análise documental e telematizada, com recorte lexical de cunho temático, forneceu consistência e respaldo para discutir a implementação de políticas que amparem o ensino de língua portuguesa para falantes de outras na região. Ainda, com a análise e a tabulação do inventário de crenças aplicado, discutimos estratégias que julgamos ser eficazes na formação e capacitação dos professores da rede estadual para o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas

Ao determinar o questionário e o inventário de crenças como instrumentos de coletas e aplicá-los via *google forms*, a tabulação destes dados se deu de modo muito mais rápido, uma vez que o formulário permite a contabilização automática dos dados coletados.

A análise das respostas abertas, mesmo sendo coletadas via *google forms*, foi feita manualmente, uma vez que estas deram aos informantes a oportunidade de fornecer respostas intrínsecas às suas realidades e mais voluntárias, o que rendeu bons frutos para analisarmos a perspectiva dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual investigada.

O questionário sociocultural e de contextualização teve o intuito de averiguar os aspectos da formação desses professores, buscando compreender como se dá o processo de ensino com os alunos imigrantes nas aulas de Língua Portuguesa e como está sendo lidado os

aspectos linguísticos e culturais, bem como o aprendizado desses alunos em sala de aula sob o olhar docente.

Estes dados serão de extrema importância para o debate de políticas educacionais e linguísticas no que concerne a integração das crianças e adolescentes imigrantes no âmbito escolar amazonense, enfatizando que não é só abrir as fronteiras e as escolas, mas sim integrar linguístico-sócio-culturalmente esses indivíduos.

As asserções avaliadas no inventário de crenças nos permitiram refletir sobre quais concepções de ensino-aprendizagem, de língua e do ensino de PFOL podem ser trabalhadas em uma capacitação para esses professores, em que cruzando as respostas fechadas com as abertas conseguimos imergir no ideário dos professores de língua portuguesa sobre formação em PFOL e já moldado com base nas 07 categorias de formação (Furtoso, 2001).

Viviane Furtoso (2001) aborda 07 categorias para avaliar as crenças de professores e graduandos de língua materna e de línguas estrangeiras sobre o ensino de português para falantes de outras línguas em uma Instituição de Ensino Superior do Norte do Estado do Paraná. Ao definir as categorias como base do levantamento de crenças sobre a formação dos professores de PFOL, a autora aprofunda as concepções em torno destes aspectos com um esmero incorporamento teórico da literatura do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, pautada no modelo educacional reflexivo (capítulo 1). A seguir apresento as categorias e as perguntas elaboradas pela pesquisadora que nortearam a apuração dessas crenças:

1 - **Aspectos gerais da formação do professor:** Quem é o professor mais preparado para lecionar PFOL? (p.71)

2 - **Bases de conhecimento:** Que bases de conhecimento podem auxiliar o professor de PFOL na sua prática pedagógica? (p.76)

3 - **Práticas pedagógicas:** Qual o melhor caminho para promover a formação do professor de PFOL: a prescrição, com base nos moldes tradicionais ou a reflexão, com base no paradigma contemporâneo de formação de professores de LE? (p.83)

4 - **Material didático:** Adotar um livro didático ou não? O material autêntico pode contribuir para que a aprendizagem do aluno se aproxime do uso real da língua? (p.87)

5- **Processo de ensino/aprendizagem:** Quanto das necessidades dos alunos são consideradas ao planejar os cursos de PFOL? Qual a visão de linguagem que está implícita no papel do professor no processo de ensino/aprendizagem? (p.91)

6- **Conteúdo programático:** Qual amostra da língua deve ser ensinada aos falantes de outras línguas: a linguagem coloquial ou a língua padrão? Como definir o conteúdo programático dos cursos de PFOL? (p.95)

7 - **PFOL nas universidades:** Já há uma demanda para a oferta de cursos de PFOL para as comunidades universitária e externa, bem como para a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras? Quem devem ser os professores envolvidos? (p.97)

É a partir destas 07 categorias que foi proposto a investigação das crenças dos professores de Língua Portuguesa em serviço na rede estadual de ensino da cidade de Manaus, no intuito de compreender quais concepções e princípios constituem esse corpo docente que atua com esses alunos imigrantes, sem anteriormente terem contato, preparação ou formação do português para falantes de outras línguas, refletindo, assim, sobre uma proposta de formação considerando os princípios aqui identificados, e , quem sabe, em uma possível continuação desta pesquisa, contrapor quais conceitos são modificados e quais permanecem na pós capacitação de professores desta rede.

No capítulo a seguir serão apresentados detalhadamente os dados analisados nesta etapa.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise de alguns documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Amazonas, seguido da análise das grades curriculares dos cursos de Letras da UEA e UFAM e sendo finalizado com um recorte do perfil sociocultural e crenças sobre PFOL dos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da CDE6 da SEDUC-AM.

### 3.1 Análise dos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa

Atendo-nos aos informantes desta pesquisa, professores de língua portuguesa do ensino fundamental II, estabelecemos a análise dos documentos PCNs (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2017), enquanto a nível local foram verificados a Proposta Curricular do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental (2012), o Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015) e o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental Anos Finais (2020).

O intuito desta análise foi averiguar se nos documentos oficiais mencionados há alguma orientação pedagógica para os professores de Língua Portuguesa, ou até mesmo para os demais profissionais de Letras, que engloba o ensino do português como segunda língua ou língua estrangeira. Os quadros abaixo apresentam a coleta de dados mediante recorte lexical temático a partir das terminologias ‘Português língua estrangeira -PLE’, ‘Português segunda língua- PL2’, ‘Português Língua Adicional-PLA’, ‘Português Língua Acolhimento-PLAc’, ‘Português para Falantes de Outras Línguas- PFOL’. Iniciamos com a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), conforme quadro 5.

**Quadro 5 - Análise PCNs (1998)**

TERMOS	MENÇÕES
Português língua estrangeira -PLE	Não
Português segunda língua- PL2	Não
Português Língua Adicional-PLA	Não
Português Língua Acolhimento-PLAc	Não
Português para falantes de outras línguas- PFOL	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os PCNs (1998) estabelecem como foco do processo de ensino-aprendizagem dos ciclos do ensino fundamental os eixos USO e REFLEXÃO, em que os conteúdos de Língua Portuguesa são abordados em torno do uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998, pg. 32), com asserções que buscam ampliar o domínio discursivo de alunos que possuem o português como língua materna, não sendo encontrada, desta forma, nenhuma menção ao português para falantes de outras línguas.

O quadro 6 a seguir apresenta a coleta realizada nas DCNs do Ensino Fundamental (2010).

**Quadro 6 - Análise Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010)**

TERMOS	MENÇÕES
Português língua estrangeira -PLE	Não
Português segunda língua- PL2	Não
Português Língua Adicional-PLA	Não
Português Língua Acolhimento-PLAc	Não
Português para falantes de outras línguas- PFOL	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em seus fundamentos o documento reconhece que no ensino fundamental as escolas devem considerar essa etapa como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal do aluno e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010, p. 1), o que soa-me contraditório, uma vez que os benefícios de uma formação comum não assegura o acesso aos elementos culturais imprescindíveis a uma comunidade que é diversa. Quais seriam os benefícios de uma formação comum em um ambiente genuinamente plural?

No que toca ao ensino da Língua Portuguesa, destacamos o § 1º da sessão BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE, onde fixa que

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal. (BRASIL, 2010, p.4)

Conforme discutimos anteriormente, quando pensamos nos aspectos linguísticos e culturais não é suficiente reconhecer apenas a importância da construção de identidades plurais e diversas (BRASIL, 2010, p.2) para uma educação inclusiva e plural, mas sim considerar que se faz necessário um Currículo efetivo que trate dessa diversidade linguística, étnica e cultural. Assim sendo, concluímos na análise destas diretrizes que em questão de Currículo e Relevância de Conteúdo o documento não considera o ensino do português como LE/L2.

O quadro 7 apresenta a coleta realizada na Base Nacional Comum Curricular (2017), um dos principais documentos orientadores da Educação Básica na atualidade.

**Quadro 7 - Análise BNCC (2017)**

<b>TERMOS</b>	<b>MENÇÕES</b>
Português língua estrangeira -PLE	Não
Português segunda língua- PL2	Não
Português Língua Adicional-PLA	Não
Português Língua Acolhimento-PLAc	Não
Português para falantes de outras línguas- PFOL	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No conjunto de princípios e pressupostos da BNCC encontramos algumas incursões sobre equidade no que concerne a diversidade cultural, mencionando a educação escolar indígena, as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes, presumindo a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros, reconhecendo que 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades (BRASIL, 2017, p.70). Todavia, assim como nos PCNs, em relação a currículo, orientação metodológica, não temos menção a essa diversidade. Abrange-se como práticas de linguagem as habilidades em torno das mídias e tecnologias, estabelecendo que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68)

Para o professor de Língua Portuguesa trabalhar e preparar o seu aluno imigrante, estrangeiro, refugiado, falante de outra língua, considerando que as experiências deste aluno com a LP foram propiciadas em contextos de aquisição de LE/L2, para atuar criticamente nas diversas práticas sociais como proposto pelo documento, ele precisa de uma abordagem metodológica que o ampare para esse formato de ensino.

Por ser um dos documentos base para a formulação de projetos educacionais e demais orientações pedagógicas ratificamos a importância de se reavaliar as competências, habilidades e avaliações propostas, repensando no amparo teórico e metodológico que devem ser oferecidos para os professores de língua portuguesa no que se refere ao ensino do português para falantes de outras línguas, visando a integração de alunos que não possuem o português como língua materna e que precisam da língua portuguesa para garantir a sua formação cidadã, reflexiva e crítica, como preconiza a BNCC.

A nível estadual, iniciamos pela verificação da Proposta Curricular do ensino fundamental do 6º ao 9º Ano.

**Quadro 8 - Análise Proposta Curricular do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2012)**

TERMOS	MENÇÕES
Português língua estrangeira -PLE	Não
Português segunda língua- PL2	Não
Português Língua Adicional-PLA	Não
Português Língua Acolhimento-PLAc	Não
Português para falantes de outras línguas- PFOL	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O documento ratifica que no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (AMAZONAS, 2012, p.27), contudo não temos nenhuma orientação no tocante a educação escolar indígena, quilombola ou ao ensino do português como LE/L2.

O quadro a seguir analisa o PEE/AM (2015).

**Quadro 9 - Análise Plano Estadual de Educação (2015)**

<b>TERMOS</b>	<b>MENÇÕES</b>
Português língua estrangeira -PLE	Não
Português segunda língua- PL2	Não
Português Língua Adicional-PLA	Não
Português Língua Acolhimento-PLAc	Não
Português para falantes de outras línguas- PFOL	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015), identificamos disposições sobre a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva (AMAZONAS, 2015, pg. 25), bem como a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa ((AMAZONAS, 2015, pg. 39). Contudo, no que tange ao ensino do de PFOL, PLE, PLA e PLAc não foi encontrada nenhuma menção. O quadro 10 apresenta a coleta realizada no RCA - EF II 2020.

**Quadro 10- Análise Referencial Curricular Amazonense- EF II (AMAZONAS, 2020)**

<b>TERMOS</b>	<b>MENÇÕES</b>
Português língua estrangeira -PLE	Não
Português segunda língua- PL2	Não
Português Língua Adicional-PLA	Não
Português Língua Acolhimento-PLAc	Não
Português para falantes de outras línguas- PFOL	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Referencial Curricular Amazonense EF- Anos Finais (2020) pauta-se nas competências e habilidades previstas na BNCC (2017), logo as orientações pedagógicas referentes à Língua Portuguesa também consideram o ensino do português como língua materna.

Mediante aos dados apresentados, concluímos que os documentos oficiais nacionais e do Estado do Amazonas supra avaliados compreendem a pluralidade e diversidade cultural e linguística brasileira e amazonense ainda em uma perspectiva ampla e distante. Os avanços

que consideramos ‘expressivos’ sobre o ensino de LIBRAS e a oferta de ensino em língua materna das comunidades indígenas asseguradas legalmente, não são efetivos quando pensamos na carência de orientações teórico-metodológicas, materiais didáticos, parâmetros avaliativos e principalmente na formação docente.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como PFOL, não encontramos nesses documentos propostas e orientações curriculares que contemplem a pluralidade reconhecida em seus princípios e fundamentos, especialmente no que concerne ao ensino do português para falantes de outras línguas. De modo geral, nestes documentos a concepção de ensino da Língua Portuguesa adotada é de LM/L1.

Como bem pontua Geraldi (2015), a razão de ser da BNCC (*e dos demais documentos oficiais*) é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade e de acordo com o que discutimos no capítulo 1, podemos concluir que o silenciamento dos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino do português para estrangeiros, imigrantes e refugiados embasa-se na tendência de promoção de uma identidade nacional homogênea, frequentemente centrada em aspectos da cultura e história dominantes, muitas vezes em detrimento das diversidades e das contribuições dos imigrantes, em que o nacionalismo exacerbado contribui para a invisibilização dessas comunidades. Ainda, entende-se essa omissão como uma possível estratégia para evitar confrontos e debates que poderiam desestabilizar as narrativas oficiais, as políticas públicas vigentes e motivar uma reflexão sobre questões sociais como racismo e xenofobia que nem mesmo internamente são discutidas. A reflexão que não se torna ação política transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo (GHEDIN, 2012, p. 163), desta forma atestamos que os subsídios legais que apresentados no capítulo 1 necessitam avançar do nível de reflexão para planejamento e execução.

### **3.2 Análise das grades curriculares dos cursos de Letras - Língua e Literatura Portuguesa (UEA e UFAM)**

A análise destas grades curriculares advém da necessidade de se verificar e discutir como e se os cursos de Letras abordam o ensino do português para falantes de outras línguas.

Os cursos de licenciatura em Letras de Língua Portuguesa das Instituições de Ensino Superior- IES do estado do Amazonas voltam quase 100% da sua ementa para o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, como aqui atestamos. Logo, se faz necessário uma

reavaliação da formação dos professores da área já que o novo cenário demanda mão de obra qualificada para desenvolver metodologias voltadas para o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas.

Apesar das muitas discussões sobre o ensino da gramática normativa como pilar do ensino da língua portuguesa e das modificações nos documentos oficiais que hoje já permitem se ter a concepção da língua sendo viva e reflexiva, reconhecendo as propostas pedagógicas atuais que valorizam as atividades em torno dos múltiplos usos da linguagem, o professor licenciado em Letra Língua Portuguesa nas universidades do Amazonas não é formado com aporte teórico sobre o ensino do português para falantes de outras línguas ou como língua estrangeira.

A grade curricular<sup>18</sup> de Língua Portuguesa (IH23) da UFAM tem 42 disciplinas obrigatórias, sendo 13 voltadas para a Literatura e as demais voltadas para Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe do Português, Análise Sintática, Práticas do Ensino da Gramática Normativa, Leitura e Interpretação e Produção Textual, além das voltadas para a Legislação do ensino Básico e Psicologia da Educação. As disciplinas sobre a Linguística estão dispersas em Introdução aos Estudos Linguísticos, Comunicação em prosa Moderna, História da Língua Portuguesa e práticas curriculares.

A tabela a seguir destaca algumas disciplinas que julgamos estarem mais próximas da formação teórica que propomos do ensino do Português para Falantes de Outras Línguas ou da distinta concepção de língua materna encontradas no curso IH23- UFAM.

TABELA 1 - Disciplinas Curso IH23 - Letras Língua e Literatura Portuguesa (UFAM)

<b>TIPO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
OBRIGATÓRIA	IHP058 PRÁTICA CURRICULAR I - LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	60H	IHP112 BLOCO 1
OBRIGATÓRIA	IHP117 PRÁTICA CURRICULAR II - LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	60 H	-
OPTATIVA	IHP174 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS	60 H	-

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>18</sup> <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report>

Os currículos de Letras - Língua Portuguesa da UEA são dispostos pelos turnos matutino, vespertino e integral. Na tabela abaixo apresentamos as disciplinas dos currículos que dialogam com o ensino de línguas estrangeiras/segunda língua.

TABELA 2 - Disciplinas Curso Licenciatura Letras Língua Portuguesa (UEA)

<b>TIPO</b>	<b>CURRÍCULO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
OBRIGATÓRIA	VESPERTINO MLP_2009	Técnicas Básicas De Ensino De Língua Inglesa	45 H	-
OBRIGATÓRIA	NOTURNO MLP_2009	Técnicas Básicas De Ensino De Língua Inglesa	45 H	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas grades MATUTINO - LMM\_2004, VESPERTINO- LPM\_2007, NOTURNO -LMN\_2006 e INTEGRAL - ITD\_2014 não encontramos nenhuma disciplina que contemplasse a nossa discussão. De modo geral as disciplinas são voltadas para literatura, morfologia, sintaxe e semântica da Língua Portuguesa, com algumas disciplinas direcionadas para a legislação do ensino básico, psicologia da educação e da aprendizagem, bem como para o Estágio Supervisionado.

Não englobamos nesta análise as demais licenciaturas de Letras existentes no interior e outros municípios do Amazonas oferecidas pelas universidades, apesar de acreditar que também seriam ricas fontes de discussão. No entanto, como complemento a esta tabela, apresento um recorte da análise de CABRAL (2019) sobre o curso de Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Espanhola da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura (UFAM-INC), em Benjamin Constant. A autora constata que

“Na referida Matriz, não consta a Língua Portuguesa como L2 ou como LE. E, apesar de o município ser considerado o “Berço dos Ticunas”, apenas oferece como optativa a disciplina “Seminário de Culturas Africanas e Indígenas”. Entendemos que o curso poderia direcionar outra disciplina específica para contemplar a Língua Indígena Ticuna. Isso seria uma forma de inclusão e pluralidade, conforme a BNCC-EM (BRASIL, 2018c), visto que os 93 cursos de licenciatura são de Formação de Professores da Educação Básica, e a própria IES lida com o Plurilinguismo e Multidiversidade étnica e linguística. Apesar da dupla habilitação, em sua matriz, o Ensino de Língua Portuguesa está como LM, e o PFOL não vem

representado, o que reforça a Proposta Nacional, desconsiderando o contexto local e fronteiriço.” (CABRAL, 2019, p. 92-93)

Poderíamos aqui justificar hipoteticamente que a discussão em cima dessas grades não propuseram uma reformulação (ainda) porque a necessidade surgiu ‘recentemente’, devido ao aumento significativo de venezuelanos na rede estadual, contudo, conforme apontado nesta pesquisa (cf. capítulo 1) desde 2010 temos o ingresso expressivo de alunos haitianos na rede, bem como escolas bilíngues em regiões de fronteiras (cf. CABRAL, 2019 a exemplo), além das comunidades indígenas que lutam por uma educação escolar em suas línguas maternas há décadas. Em todos esses contextos o ensino do português não segue a concepção de língua materna, porém os nossos professores de língua portuguesa ainda são formados apenas por esse prisma.

Mediante a avaliação das matrizes curriculares dos cursos notamos que as graduações (UEA e UFAM) se voltam por completo para o ensino de Português como língua materna. Com isso, retomo a asserção feita por ALMEIDA FILHO (2015) de que ainda não se exige, mas se espera<sup>19</sup> que o professor de PLE/PL2 tenha acesso a uma formação específica pela leitura e discussão de textos especializados em cursos e disciplinas específicas no âmbito das universidades, escolas e instituições interessadas nesta formação, visando capacitá-lo para um ensino de qualidade. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.12)

Conforme discutido no capítulo I, na seção 1.5, sabemos que a partir do ensino fundamental II quem lida com a carga horária de Língua Portuguesa nas escolas são os professores licenciados em Letras- Língua e Literatura Portuguesa, logo, são os responsáveis na rede estadual por ensinar o componente de Língua Portuguesa para os alunos estrangeiros, imigrantes e refugiados. Partindo do pressuposto que a maioria dos egressos da UFAM e UEA de Letras serão futuros professores da rede de ensino estadual e municipal<sup>20</sup>, bem como os que hoje são atuantes no sistema foram formados por estas universidades, ressalta-se que o desafio de lidar com esse novo contexto de ensino com alunos estrangeiros, até mesmo a resistência para enfrentar as dificuldades advindas desse processo de ensino-aprendizagem, no estado do Amazonas, especificamente em Manaus, são resultados da carência de formação teórica e metodológica sobre o ensino de línguas, o trato com o ensino de línguas estrangeiras e principalmente com o ensino do português para falantes de outras línguas.

---

<sup>19</sup> Talvez esse contexto mude e comece a se exigir, ao menos em nossa região, mediante a homologação da Lei nº 6.049/2022 (AMAZONAS, 2022)

<sup>20</sup> Há também os egressos das universidades particulares, contudo, estes não compõem o nosso escopo.

Não coadunamos que todas as medidas socioeducativas voltadas para essa formação são de inteira responsabilidade das universidades, como explanado na análise dos documentos oficiais, sabemos que muito depende das políticas educacionais e linguísticas e suas implementações. Todavia, destacamos aqui o papel de agente formador das universidades mediante a oferta de graduação, pós-graduação e projetos de extensão.

Algumas das iniciativas que demonstramos no capítulo 1 que são realizadas pela UFAM, como o ISF, o CEL-UFAM, os projetos de extensão realizados com a comunidade colombiana e venezuelana, dentre outras, salientam que o português como LE/L2 está presente nas atividades acadêmicas, mas ainda a nível de Pesquisa e Extensão, sendo necessário, de acordo com as diversas motivações que até aqui abordamos, constituir a esfera de Ensino menos timidamente.

A seção seguinte mostra a análise de graduação dos outros cursos de Letras da UFAM, evidenciando a existência de disciplinas que abordam o PLE/PL2.

### 3.2.1 COMPARATIVO COM OUTROS CURSOS

No comparativo com outros cursos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) temos o destaque de algumas disciplinas que diretamente já abordam as teorias e metodologias em torno do ensino de línguas estrangeiras e do ensino do português como língua estrangeira e segunda língua.

A tabela 3 mostra as disciplinas dos cursos de Licenciatura de Língua Espanhola, Língua Inglesa e LIBRAS que abordam o conteúdo.

TABELA 3 - Disciplinas de outros cursos de Letras da UFAM <sup>21</sup>

CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
IH21 ESPANHOLA (2003)	IHE275 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	60 H
LIBRAS IH32 (2014)	IHL007 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	90 H

<sup>21</sup> Disponível em <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report> (língua inglesa) Disponível em <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report> (língua espanhola) Disponível em <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report> (LIBRAS)

LIBRAS IH32 (2014)	IHL018 BILINGUISTO: POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	60 H
LIBRAS IH32 (2014)	IHL021 LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	90 H
LIBRAS IH32 (2014)	IHL040 METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2	60 H
IH15 INGLESA (2019)	FLI001 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	60 H
IH15 INGLESA (2019)	FLI003 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	60 H
IH15 INGLESA (2019)	FLI023 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	30 H
IH15 INGLESA (2019)	FLI028 METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	60 H
IH15 INGLESA (2019)	FLI030 FUNDAMENTOS DO ENSINO - APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS	30 H

Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante ao que comentamos na seção anterior, o português como LE/L2 já está presente nas atividades acadêmicas da UFAM e aqui vemos que já chegou a esfera de Ensino em outros cursos de Letras, além das disciplinas voltadas para o ensino de línguas de modo geral. O que nos leva a indagar o porquê de não comporem a grade curricular do curso de Letras- Língua e Literatura Portuguesa. Acredito que seria mais difícil implementar uma disciplina do zero, mas com ementas já vigentes em outros cursos se torna urgente a discussão de inclusão dessas disciplinas na grade de LLP.

Não podemos lançar na mão dos professores de línguas modernas da rede estadual ou para os graduandos dos cursos de espanhol, inglês, francês, japonês ou Libras a missão de ensinar o português para falantes de outras línguas apenas por dominarem a língua materna do aluno (espanhol, francês, inglês, etc.) e por serem falantes de língua portuguesa, uma vez que como já pontuamos, ser falante de português não é requisito para se ensinar a língua,

principalmente no contexto escolar e sem conhecer as peculiaridades desse sistema linguístico. Entretanto, ao observar a grade curricular desses cursos, compreendemos que realmente estão recebendo uma formação adequada para o ensino de PFOL, PLE, PLA ou PLAc e, no momento, candidatos a potenciais formadores.

A inserção destas disciplinas na matriz curricular do curso LLP poderia se dar em formato de disciplina obrigatória ou optativa. O importante é que seja pensado o acesso a esse conteúdo para os graduandos de língua e literatura portuguesa.

Os graduandos de Língua Portuguesa recebem uma afinsa formação sobre os aspectos linguísticos da língua portuguesa, sobre sua fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, o que lhes prepara teoricamente para trabalhar a língua portuguesa prevista nos documentos oficiais. No entanto, no tocante ao ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas na educação básica essa formação é essencial, mas não é suficiente. Logo, precisamos que os nossos graduandos de língua portuguesa tenham contato com essas disciplinas, com essas teorias e abordagens ainda no âmbito acadêmico, para que quando atuantes na rede pública participem de capacitações complementares e desenvolvam outras habilidades.

Por fim, pensando na formação continuada, mais uma vez propomos a integração desses cursos, das atividades e projetos acadêmicos internamente e/ou com outras instituições para juntos oferecer uma capacitação pontual para os professores da rede estadual de ensino no que concerne ao ensino do português para falantes de outras línguas.

### 3.2.2 COMPARATIVO COM OUTRAS UNIVERSIDADES

A tabela abaixo apresenta os cursos de 04 universidades com cursos já consolidados, mas em aperfeiçoamento, no que tange ao ensino do português como segunda língua e ou língua estrangeira.

**Tabela 4 - Cursos de PLE/PL2 em outras UFs Brasil**

IES	CURSO	CARGA HORÁRIA
Universidade de Brasília - UnB	Português Do Brasil Como Segunda Língua (Pbsl) Criado em 1997	2460 H

Universidade Federal da Bahia (UFBA)	402205 - Letras Vernáculas com Português como Língua estrangeira - Licenciatura Criado em 2005	2482 H
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Licenciatura em Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Instaurada em 2014	4913 H
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Habilitação em Português Língua Segunda e Estrangeira no curso de Letras Língua Materna Vigente desde 2017.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A comparação com outras universidades ressalta o avanço na oferta de licenciaturas na área de PLE/PLA/PL2. Contudo,

Embora a oferta dessas novas licenciaturas seja um passo importante para a institucionalização do PLE/PLA nas universidades, ainda será preciso o desenvolvimento de políticas públicas mais concretas para a consolidação da área em mais IES do território nacional, especificamente no que tange à abertura de vagas específicas para concursos, pois a demanda pelo ensino de PLE/PLA, formação de professores e pesquisa na área, atualmente, extrapola as configurações iniciais que consolidaram a área, conforme discutido em Bulla e Kuhn (2020). (FUNAG, 2021, p.171)

Desta forma, em um cenário geral, político-econômico e educacional, os estudos e formações a serem desenvolvidos na área precisam do amparo de políticas públicas e educacionais que efetivem a atuação dos profissionais de língua portuguesa. No Amazonas, a princípio, a oferta de um curso de graduação na área poderia não ser tão exitoso quanto uma ampliação das grades curriculares de LP como mencionado nas seções anteriores. Para o atual contexto em que estamos inseridos a integração dos cursos de Letras para uma formação devida na área de PFOL atenderia a demanda apresentada.

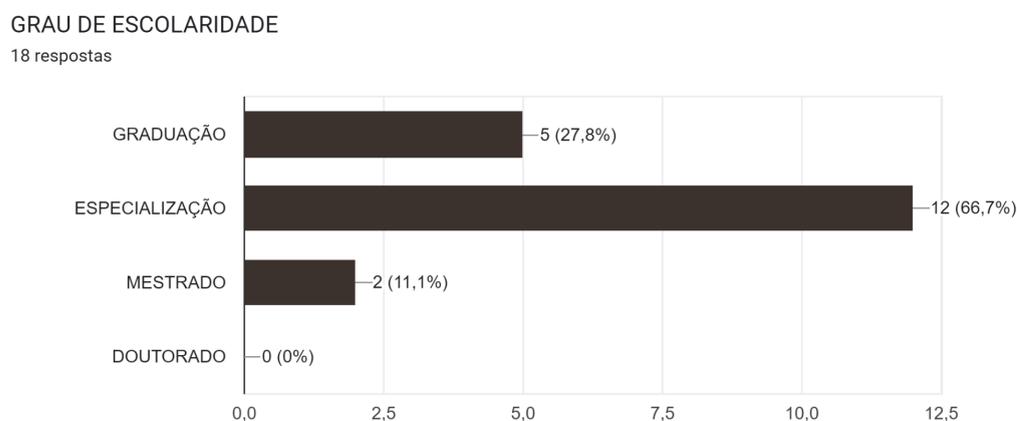
### **3.3 Recorte do perfil sociocultural e crenças sobre PFOL dos professores de Língua Portuguesa.**

Na coleta de dados realizada no distrito educacional 6 da SEDUC, nas 04 escolas que abrangem o maior número de alunos estrangeiros matriculados, com os professores de língua

portuguesa do ensino fundamental II, foi efetivada a participação de 07 professores na pesquisa até o momento, em que se executou a aplicação do questionário sociocultural e do inventário de crenças<sup>22</sup> sobre o ensino de PFOL e o qual nos revelou dados importantes para refletir sobre a formação desses professores. O gráfico 3 a seguir mostra o grau de formação dos professores entrevistados.

O gráfico 3 apresenta os dados sobre o grau de escolaridade dos professores entrevistados.

**Gráfico 3** - Grau de escolaridade professores entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2023.

Notamos que dentre os 18 participantes, 12 possuem especialização, um quantitativo relevante ao pensarmos nas propostas de formação em PFOL para estes professores. Aos que possuem apenas a graduação talvez uma especialização na área de PFOL possa ser atraente, mas aos que já possuem uma especialização e aos que possuem o mestrado talvez a capacitação, com um cronograma mais pontual, seria mais interessante.

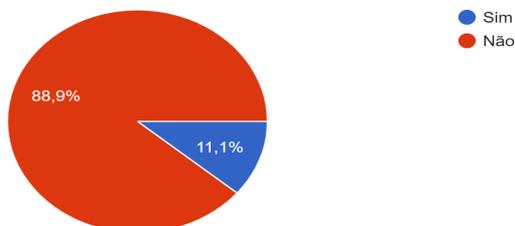
Entre os 18 participantes, 14 relataram ter mais de 10 anos de atuação na rede estadual de ensino. Afastados da graduação a todo esse tempo, pressupomos que a formação inicial que receberam não abordou o ensino do português para falantes de outras.

A partir desta premissa, averiguamos sobre o contato destes professores com o PFOL e demais nomenclaturas como Português como Língua Estrangeira, Português Língua Adicional e Português como Língua de Acolhimento. O gráfico 4 mostra se os professores já conheciam os termos ou não.

<sup>22</sup> O inventário aplicado é uma adaptação da pesquisa realizada por Furtoso (2001).

#### Gráfico 4 - Conhecimento dos termos PLE, PLA, PLAC, PFOL.

VOCÊ JÁ CONHECIA O TERMO PFOL ? OU OS TERMOS PLE, PLA, PLAC?  
18 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2023.

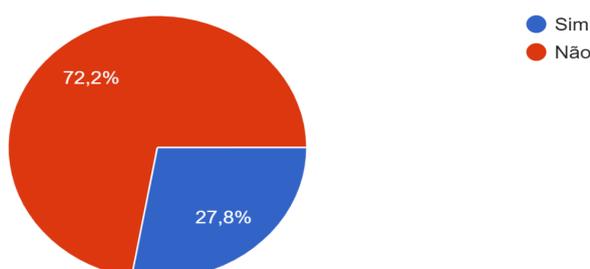
O total de 16 participantes relatou não conhecer os termos PFOL, PLE, PLA e PLAc e apenas 02 apontaram que sim. Estas respostas nos levaram a presumir que provavelmente não conheciam os termos por também não terem recebido nenhuma orientação/capacitação sobre o assunto. Apesar da presença de diversos estrangeiros na cidade de Manaus e do elevado número de alunos imigrantes nas escolas amazonenses, o que é de conhecimento da população são as ações em torno da regularização de documentos, inclusão nos auxílios e oferta de trabalho a esse público, pois são medidas veiculadas frequentemente nas plataformas digitais e na mídia. Logo, assim como nas políticas públicas, o direito linguístico dessa comunidade acabou sendo um dos tópicos tardiamente assegurados e discutidos.

O Gráfico 05 indica que estes não passaram sequer por um processo de acolhida com os alunos.

#### Gráfico 5- Preparação para acolhida nas escolas CD6

Houve algum momento de acolhida/ apresentação dos alunos falantes de outras línguas à comunidade escolar ?

18 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2023.

Como mencionado no capítulo 1, o aprendizado da língua portuguesa para esses alunos é fator essencial à construção das suas identidades linguísticas. Para compreender a bagagem cultural, linguística e social que esses alunos trazem consigo, o primeiro contato com a comunidade escolar é de extrema importância e o fato de aproximadamente 72% dos professores não terem tido esse momento, reforça as lacunas do processo de integração já impostas pela dificuldade de comunicação, pelo choque cultural, dentre demais fatores.

Questionados como os professores identificaram quais eram os seus alunos estrangeiros, responderam que

*“pelo Além do sotaque, Na comunicação e leitura, Pelo nome e pelo contato direto, Através do contato em sala de aula, Pelo diálogo e escrita, Os colegas falaram, Por meio da linguagem, Pela conversa informal, Pela fala, Pelo sotaque, Contato direto e sobrenome, Apresentação pela escola, Pela lista de frequência e direto em sala de aula, pelo sotaque ou escrita, Leitura, fala e escrita, Pela comunicação direta, Conversando com eles, porque eles falam o Português, Na prática em sala de aula.”*  
(Coleta de dados, 2023)

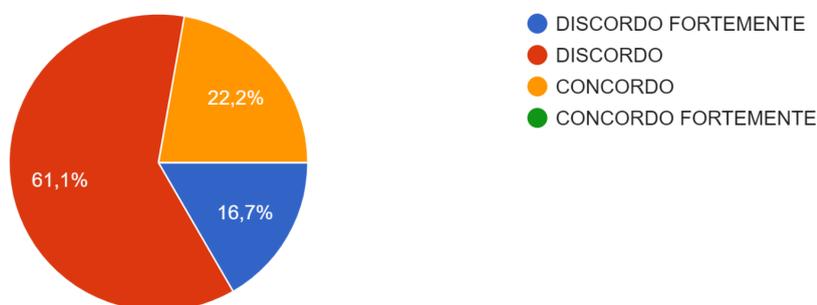
Já no inventário de crenças, por ser extenso, separamos aqui as respostas mais relevantes para o tema desta pesquisa.

A seguir os gráficos 6 e 07 mostram o que os professores de LP acreditam sobre a formação do professor de PFOL, se apenas ter curso superior e ser falante nativo é suficiente ou se há necessidade de uma formação específica.

**Gráfico 6-** Para ser professor de PFOL basta ter curso superior e ser falante de português.

Para ser professor de PFOL basta ter curso superior, em qualquer área, e ser falante nativo da língua portuguesa.

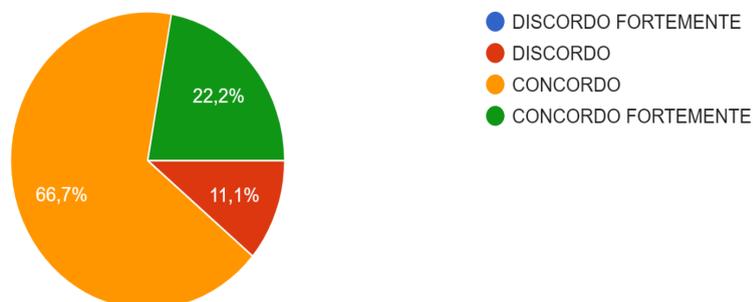
18 respostas



### Gráfico 7 - Formação específica para PFOL

O professor de PFOL necessita de formação específica.

18 respostas



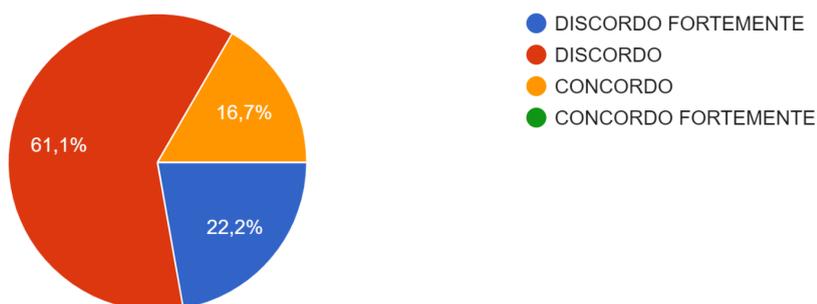
Ao analisar os dois gráficos percebemos que mais de 60% acredita que para ser professor de PFOL é preciso sim ter uma formação específica, indo ao encontro da concepção de que para ensinar a língua portuguesa a um público que não é falante de português, ser falante de português e ter vontade de ensinar não é suficiente para capacitar um profissional da área de português como língua estrangeira, sendo assim necessário aliar o espontâneo a uma afínca formação de conhecer as condições e os processos de ensino-aprendizagem de novas línguas em um nível profissional consciente e mapeado de acordo com os estudos de Almeida Filho et al (2007).

Sobre o equilíbrio entre teoria e prática, os professores discordaram da premissa de que a teoria seria eficaz sem a prática.

### Gráfico 8 - Conhecimento construído com teoria e prática

O conhecimento do professor deve ser construído teoricamente, sendo a prática uma atividade secundária.

18 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2023.

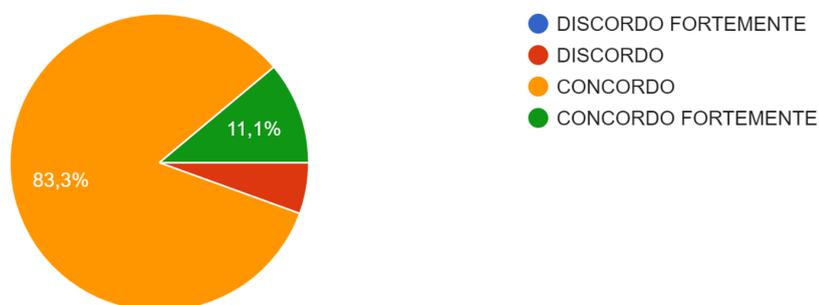
15 participantes discordaram da asserção sobre a prática ser uma atividade secundária. Até mesmo porque no que concerne a formação teórica, estes professores não tiveram uma formação voltada para o PFOL. Logo, para responder a esta pergunta tomaram como base a experiência que possuem em sala de aula no ensino do português como língua materna.

Sobre o respaldo no uso do material didático, em sua maioria destacou-se a importância deste para a prática docente, como mostra o gráfico 10.

**Gráfico 9** - Uso do material didático no curso de PFOL

Usar um livro didático é fundamental num curso de PFOL.

18 respostas

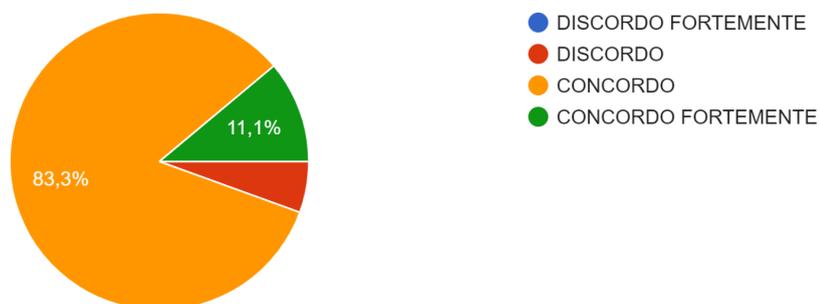


Por fim, sobre a necessidade de uma capacitação para os professores da rede, tivemos uma pequena porcentagem de discordância.

**Gráfico 10**- Necessidade formação no curso de PFOL na rede estadual

Usar um livro didático é fundamental num curso de PFOL.

18 respostas



Mediante discussões apresentadas no capítulo 1, juntamente com a análise destes dados, compreendemos que muitas das inseguranças dos professores entrevistados estão na falta de uma formação e com base nas suas crenças, princípios e experiências sobre o ensino do português em sala de aula, tem enfrentado os desafios deste cenário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar do alto índice de refugiados em Manaus, dos investimentos internacionais, das gigantes multinacionais presentes no nosso setor industrial e apesar do esforço da comunidade acadêmica no quesito de internacionalização da língua portuguesa, temos uma fratura no ensino de português para falantes de outras línguas na região e o âmago desta é a formação de professores de língua portuguesa.

Não encontramos nos documentos oficiais orientações pedagógicas e políticas linguísticas que amparem ou que norteiem a atuação dos professores de Língua Portuguesa no ensino de Português para falantes de outras línguas em sala de aula. O que acaba sobrecarregando o planejamento e a didática do corpo docente e frustrando aos alunos, uma vez que a inclusão destes na rede pública tem se mostrado defasada, prejudicando não só o processo comunicativo e de aprendizagem dos imigrantes, como também comprometendo o trabalho pedagógico do professor.

Uma vez que temos uma Lei Federal (nº 13.445/2017) que garante o acesso a educação a esse aluno estrangeiro, imigrante, refugiado e uma Lei Estadual (nº 6.049/2022) que prevê o ensino da língua portuguesa para essa comunidade é de extrema importância que os demais documentos legais que amparam esse processo de ensino-aprendizagem sigam essas legislações, contemplando aspectos culturais e linguísticos que englobam os diversos contextos (migração, fronteira, particular, etc) de ensino e uso da língua portuguesa.

Neste momento, notou-se que os alunos imigrantes estão imersos nas escolas, mas estão invisíveis na rede como um todo, sendo eles recebidos pela comunidade escolar, mas não devidamente integrados.

Retomando a pergunta norteadora 1: Porquê não temos na grade curricular da nossa Graduação de Letras-Língua e Literatura Portuguesa (UFAM) nenhuma disciplina voltada para o ensino de português como língua estrangeira? Como resposta: Não encontramos

exatamente o porquê, mas elucidamos disciplinas existentes na área que podem sim ser agregadas à formação inicial do curso.

Em relação a pergunta norteadora 2: Será que os professores de português aqui de Manaus participaram de algum treinamento para receber e integrar esses alunos em sala de aula? Com tantos imigrantes vindo para Manaus, será que além das políticas de acolhimento (emissão de documentos, abertura de refúgios, inclusão nos auxílios etc.) está sendo discutida alguma medida de integração e acompanhamento, além da matrícula, dessas crianças e adolescentes nas escolas? Resposta: Não, conforme apontado na coleta de dados os professores não participaram de uma capacitação ou formação para receber os alunos estrangeiros. No que diz respeito a demais medidas de integração e acompanhamento, destacamos que a Lei Estadual (nº10.0649/2022) que assegura o ensino da língua portuguesa aos alunos imigrantes e na condição de refugiados, não sendo por si só suficiente para o processo de integração escolar como um todo, mas um importantíssimo passo no que tange ao reconhecimento da nossa diversidade linguística e da nova dinâmica amazonense.

Deste modo, esperamos com esta pesquisa evidenciar que não só como uma necessidade do âmbito educacional, mas também como uma oportunidade de inserção e destaque em um campo promissor cientificamente, há a necessidade de investir na formação dos professores da rede estadual e demais profissionais de Letras no que se refere ao ensino do português para falantes de outras línguas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores. 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V.1, n. 1, 15-29, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/02.pdf>.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tornar-se Professor de Língua(s) na estrangeiridade domada. In: Mendes, Edileise. Saberes em Português: Ensino e Formação Docente. Campinas: Pontes, 2008. P. 97-108.

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and 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. Available from SciELO Books .

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Notas para uma política de ensino de línguas. Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 1, p. 124–136, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.124-136. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16692>.

BARROS, E. B. R. de, & FURTOSO, V. B. (2021). Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. Scripta, 25(53), 8-41. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p8-41>

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]

BRASIL. Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 123, n. 123, p. 12345. 30 nov. 2023. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira/Terceiro e Quarto ciclos da escola fundamental, 1998.

CABRAL, Rocilange Salles. Ensino de Português em escola pública brasileira em região de fronteira: realidades e desafios. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CALVET, L-J. As políticas linguísticas. Florianópolis e São Paulo: IPOL/Parábola, 2007.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CAVALCANTI, M.C. "A propósito de Linguística Aplicada". In: Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 07, 1986.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: . Acesso em: 6 dez. 2017.

DINIZ, L. R. A. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira / Leandro Rodrigues Alves Diniz. – Campinas, SP : [s.n.], 2008.

GERALDI, J. W. (2016). O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos Da Escola, 9(17). <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>

GRAYLEY, M. V. A língua portuguesa como ativo político: um mundo de oportunidades para os países lusófonos / Monica Villela Grayley. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

GOMES, A. dos S. Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola na Rede Municipal de Educação – SEMED/Manaus. 2019. 104f. (Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras) Manaus: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2019.

FONSECA, F. I., FIGUEIREDO, O. & DUARTE, I. M. (orgs.) (2001). A Linguística na Formação do Professor de Português. Porto: CLUP. Actas do colóquio com o mesmo nome, realizado em 2000.

FREITAS, M.A. Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira. 2023. 262 fl.Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- UNICAMP. 1996.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. Refúgio em Números (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; TONHATI, T.; LIMA COSTA, L. F.. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

LEFFA. Ensino de línguas: passado, presente e futuro LEFFA Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

MOITA LOPES, L. P. da. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, G.M. Políticas linguísticas como políticas públicas. Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 313-333. 2011.

Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português / Organizado por Alexandre Pilati, Nelson Viana – Brasília: FUNAG, 2021. 476 p. ISBN 978-65-87083-02-5

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.p.163.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Resenha. D.E.L.T.A., 24:1, 2008, p. 135-139. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n1/v24n1a08.pdf>>. Acesso em 10/08/2021.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org) Política Linguística e Ensino de Língua. Campinas: Editora Pontes, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? (Org.) Política e Políticas Linguísticas. In: NICOLAIDES, C. et.al. (Org) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. (org.). Português, Língua Estrangeira e suas interfaces / Organizadoras: Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches da Silveira Gileno.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021. il.; gráfs.; quadros; fotografia

ROCHA, N. A.. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação – ISSN 1981-9943. Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019

ROJO, R.. (Org.). Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, A. de S. Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística. 2012. 144 p. Tese (Doutorado em 107 Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SPINASSÉ, K. P. (2008). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Contingentia, 1(1).

TALOUTE, M. R.. Análise da vulnerabilidade do Haiti frente a Epidemia do Cólera: o caso do Departamento de Artibonite. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

**APÊNDICE 1****SEÇÃO 1**

Questionário sociocultural e de contextualização - Professores de Língua Portuguesa

1. NOME COMPLETO
2. ESCOLA ESTADUAL QUE TRABALHA ATUALMENTE
3. SEXO
4. IDADE\*  
Entre 20 e 30 Anos  
Entre 31 e 59 Anos  
Entre 60 Anos ou Mais
5. GRAU DE ESCOLARIDADE\*  
Graduação  
Especialização  
Mestrado  
Doutorado  
MBA
6. QUANTO TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA? (ANOS)\*  
(Resposta aberta)
7. PARA QUANTAS TURMAS VOCÊ LECIONA? \*  
(Resposta aberta)
8. VOCÊ JÁ POSSUIU OU POSSUI ALUNOS ESTRANGEIROS? \*  
Sim  
Não
9. POSSUI PROFICIÊNCIA EM ALGUM IDIOMA? SE SIM, QUAL?  
(Resposta aberta)
10. JÁ LECIONOU AULA COMO PROFESSOR(A) DE L2 (segunda língua ou língua estrangeira)?  
Sim  
Não
11. VOCÊ JÁ CONHECIA O TERMO PFOL? OU OS TERMOS PLE, PLA, PLAC?  
Sim  
Não

## SEÇÃO 2

## CONTEXTUALIZAÇÃO

12. Para quantos alunos falantes de outras línguas você leciona Língua Portuguesa?  
(Resposta aberta)

13. Houve algum momento de acolhida/ apresentação dos alunos falantes de outras línguas à comunidade escolar? \*

Sim

Não

14. Como você identificou os alunos falantes de outras línguas? \*

15. Você acredita que seria útil uma indicação no diário digital ao lado do nome dos alunos que são estrangeiros?\*

Sim

Não

Talvez

16. Você participou de alguma capacitação para lecionar para uma turma com estes alunos?\*

Sim

Não

17. Como você considera a comunicação dos alunos falantes de outras línguas em sala de aula? \*

Compreendem

Falam

Escrevem

Leem

Bem

Razoavelmente

Não se comunicam

18. Em qual(is) habilidade(s) linguística(s) você nota maior influência da língua materna na comunicação com os alunos? \*

Fala

Escrita

Leitura

Audição

19. Na sua avaliação, em quais conteúdos os alunos falantes de outras línguas demonstram mais dificuldade para aprender?

Fonética e Fonologia

Morfologia

Sintaxe

Semântica

Literatura

Produção Textual

Interpretação Textual

Todas

Não sei

Outro:

20. Baseado na resposta da questão anterior, como você identifica essas dificuldades?

Durante a exposição dos assuntos na aula

Durantes os exercícios em sala de aula

Em atividades avaliativas (trabalhos ou provas)

Outro:

21. Você acredita que a deficiência no processo de aquisição/aprendizado da língua materna desses alunos influencia no processo de aprendizado da Língua portuguesa? \*

Sim

Não

Talvez

22. Você já precisou adaptar algum material ou prova para os alunos falantes de outras línguas? \*

Sim

Não

23. Com qual frequência você já precisou utilizar algum tradutor ou dicionário para se comunicar ou auxiliar um aluno falante de outra língua em sala de aula? \*

Nunca

Raramente

Eventualmente

Frequentemente

Muito frequente

24. Na sua opinião, a inserção de alunos estrangeiros gerou algum impacto negativo ou positivo em sala de aula? De que forma? \*

(Resposta aberta)

25. Qual medida você acredita que seja mais eficiente para um bom desempenho desses alunos nas escolas? \*

Que os alunos já saibam o português antes de entrar na rede pública de ensino.

Que a rede pública capacite professores e comunidade escolar para acompanhar esses alunos.

Que, após matriculados, os alunos aprendam por conta própria o português para terem um melhor desempenho escolar.

Que seja fornecido pela rede/escola o ensino de português para esses alunos.

Nenhuma

Outro:

26. Você teria disposição para participar de uma oficina sobre o Ensino de PFOL ?\*

Sim

Não

Talvez

27. Caso fosse disponibilizada uma formação na área de Ensino de Português para falantes de outras línguas você teria interesse?\*

Sim

Não

Talvez

## SEÇÃO 3

Inventário de Crenças sobre o Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (Furtoso, 2001. Adaptado.)

Para cada uma das afirmações abaixo indique sua opinião numa escala que vai de:  
(1) discordo fortemente (2) discordo (3) não sei (4) concordo (5) concordo fortemente

1. Para ser professor de PFOL basta ter curso superior, em qualquer área, e ser falante nativo da língua portuguesa.\*
2. O professor de PFOL necessita de formação específica.\*
3. A formação vernácula, ou seja, ser professor de português como língua materna, é o único requisito necessário para o professor de PFOL.\*
4. A formação em metodologia de ensino de língua estrangeira é um dos principais requisitos necessários para o professor de PFOL.\*
5. A formação do professor em Linguística e Linguística Aplicada é fundamental para o ensino de PFOL.\*
6. O conhecimento do professor deve ser construído teoricamente, sendo a prática uma atividade secundária.\*
7. O professor de PFOL tem que conhecer as teorias de aquisição de L1 (língua materna), bem como de L2 (segunda língua / língua estrangeira)\*
8. Para ser um professor de PFOL basta ser usuário competente da língua portuguesa.\*
9. O professor de PFOL tem que conhecer, mesmo que teoricamente, algumas particularidades da língua materna do aluno.\*
10. O ideal é que o professor de PFOL seja proficiente na língua materna ou de contato do aluno.\*
11. É importante o professor conhecer os aspectos culturais envolvidos com o uso da língua.\*
12. É possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais que a constroem.\*
13. O bom êxito do trabalho do professor está na aplicação adequada de um método.\*
14. Por mais que um método possa ser bom, ele não será suficiente para o bom desempenho do professor.\*
15. A prática pedagógica do professor é predominantemente influenciada por um sistema de crenças, valores e princípios.\*
16. O professor deve saber explicar o que faz, justificando assim seu comportamento e atitudes profissionais.\*
17. Usar um livro didático é fundamental num curso de PFOL.\*

18. O professor tem que ser capaz de adaptar o material por ele adotado levando em conta os diferentes contextos e objetivos dos alunos.\*
19. O uso de material autêntico é fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem seja o mais natural possível.\*
20. O professor deve deixar os alunos se sentirem à vontade para se comunicarem sem medo de errar.\*
21. O professor deve corrigir os erros dos alunos sempre que eles ocorrerem.\*  
Selecione todas as opções aplicáveis.
22. No planejamento de curso o professor deve levar em conta o propósito que seus alunos têm para aprender a língua.\*
23. O fato de haver um propósito para a aprendizagem do português pelos estrangeiros já é motivador por si só, independentemente da participação do professor.\*
24. É importante que o professor respeite o ritmo de aprendizagem do grupo para o ensino da língua.\*
25. Dependendo da língua materna do aluno, o enfoque metodológico adotado pelo professor deverá ter características diferenciadas.\*
26. O ensino da linguagem coloquial é mais relevante do que o ensino da língua padrão.\*
27. O conteúdo programático deve ser definido a partir das necessidades dos alunos.\*
28. Independentemente do grupo a ser ensinado o curso de PFOL deve ter uma base comum que sustente o conteúdo programático.\*
29. É necessário que haja a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras.\*
30. O curso de PFOL deve abranger professores envolvidos com o ensino de Português como língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira.\*
31. É necessário que haja uma capacitação para os professores de Língua Portuguesa da rede pública para o ensino de PFOL. \*
32. Responda discursivamente: Se você concorda que deva haver uma capacitação para os professores de Língua Portuguesa para o ensino de PFOL na rede pública de ensino, como isso poderia ser feito? Procure relacionar os tipos de atividades e disciplinas, que, na sua opinião, sejam relevantes para preparar o professor para este campo de trabalho.\*  
  
(Resposta aberta)
33. Responda discursivamente: A relação teoria e prática é bastante discutida e questionada pelos professores, principalmente por aqueles que têm um contato mais

direto com os alunos. Baseado nessa asserção, qual é o melhor caminho para promover o conhecimento do futuro professor de PFOL?\*

34. Responda discursivamente: Se você acha relevante abordar algum outro ponto em relação ao ensino de PFOL, mencione aqui.\*

**APÊNDICE 2****Entrevista Coordenação Pedagógica/Direção**

1. A escola recebeu algum documento orientador para a matrícula e acompanhamento de alunos estrangeiros?  
Sim  
Não
2. Houve alguma preparação da comunidade escolar (secretaria, professores, alunos, coordenação, pais, etc) para a recepção e acompanhamento dos alunos estrangeiros ?  
Sim  
Não
3. Na sua opinião, a inserção de alunos estrangeiros gerou algum impacto negativo ou positivo para a comunidade escolar? De que forma?  
(Resposta aberta)
4. Atualmente existe alguma atividade para o ensino e aprendizagem de línguas (idiomas) na comunidade escolar?  
Sim  
Não
5. A comunidade escolar tem disposição e condições para receber uma capacitação ou projeto voltado para o ensino de português para estrangeiros ?  
Sim  
Não  
Talvez
6. A comunidade escolar tem disposição e condições para receber uma capacitação ou projeto voltado para o ensino e aprendizado de línguas? \*  
Sim  
Não  
Talvez
7. Este campo será disponibilizado para caso a coordenação/direção queira comentar algo sobre a experiência da escola com esse público de alunos (estrangeiros) e os desafios em torno desta missão.  
(Resposta aberta)