

Português como Segunda Língua Estrangeira Não Materna Adicional para Falantes de Outras Línguas - P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias

Portuguese as a Second Additional Foreign Non-Native Language for Speakers of Other Languages: a brief terminology review

Maíra Candian¹, Mariana de Camargo Bessa²

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil),
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora e Professora do
Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas
Gerais. Juiz de Fora / MG (Brasil) – Campus Muriaé*

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar as nomenclaturas usadas para designar o ensino de língua portuguesa em seus mais diversos contextos, exceto aquele dedicado a estudá-la como língua materna. A partir de três critérios (definição, público-alvo e situação de uso), buscamos analisar também as implicações geradas pela escolha de determinada nomenclatura por parte do docente. Com base em García e Wei (2014), Hall (2003), Souza (2015), Gimenez (2001), entre outros, refletimos a respeito de conceitos como língua, cultura e identidade, inerentes ao ensino de língua, e sobre a formação docente. Deste modo, reforçamos que essa área, ainda não institucionalizada, deve ser urgentemente normatizada para que o professor em formação possa entender as especificidades de ensino que variam conforme o aprendiz e contexto.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino 1. Terminologias 2. Formação docente em Português como Língua Estrangeira (PLE) 3. Identidades 4. Culturas 5.

ABSTRACT

This study aims to analyze the terminologies used to designate Portuguese language teaching in its most diverse contexts. Based on three criteria (the definition, the target audience, and the situation of use), we also discuss the implications of the choice of a certain terminology by the teacher. Based on García and Wei (2014), Hall (2003), Souza (2015), Gimenez (2001), among others, we reflect on concepts such as language, culture, and identity, inherent to language teaching, and on teacher education. Thus, we reinforce that this field of study must be urgently institutionalized to the teacher in training may understand the specificities of teaching that vary according to the learner and the context.

KEYWORDS:

Portuguese language teaching 1. Terminologies 2. Teacher education 3. Identities 4. Cultures 5.

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 05/01/2022

¹ E-mail: maira.candian@gmail.com | ORCID: 0000-0001-9184-3887

² E-mail: marianacbessa@gmail.com | ORCID: 0000-0002-5424-097X

1. Introdução

Este trabalho pretende abordar as diferentes terminologias que têm sido usadas para caracterizar o ensino de língua portuguesa para estudantes cuja língua materna não é o Português, discutindo como as diferentes visões de língua podem influenciar a escolha de terminologias. A discussão parte de uma lista de nomenclaturas criada em um *post* no *Facebook*, em um grupo de discussão específico chamado “Ensino de português como segunda língua”, pelo professor doutor Luis Gonçalves (*Princeton University*). A partir dessa lista, foi proposta uma atividade em uma disciplina ministrada pela professora doutora Denise Barros Weiss no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. As ideias para o presente estudo surgiram como resultado das discussões feitas em sala de aula. Pretendemos, no presente estudo, analisar como a literatura da área define as nomenclaturas descritas pelo professor doutor Luis Gonçalves.

Observamos que as diferentes terminologias implicam em diferentes modos de ver a língua e também o falante, ainda que não explícita ou intencionalmente. Podemos entender língua como um verbo, pelo fato de ser usada estrategicamente como um conjunto de recursos móveis ou práticas dentro de contextos sociais, culturais, políticos e históricos (García & Wei, 2014), que pode ser adaptada a situações locais e globais a fim de permitir que os indivíduos construam sentidos durante as interações. Dessa forma, a importância da discussão aqui proposta não está restrita às nomenclaturas, mas à dimensão prática que tais nomenclaturas envolvem.

Este artigo segue dividido da seguinte maneira: na seção 2, discutiremos as implicações da existência de diversas terminologias na área de ensino de língua portuguesa para estudantes cuja língua materna não é o Português; na seção 3, descreveremos o contexto que deu origem às reflexões do presente artigo; na seção 4, apresentaremos a tabela das nomenclaturas em questão juntamente às suas definições, público-alvo e especificidades da situação de uso; na seção 5, relacionaremos as discussões apresentadas com a formação de docentes de língua portuguesa como língua estrangeira³; na última seção, finalmente, apresentaremos as considerações finais acerca das ponderações feitas ao longo do artigo.

2. O que a existência de diversas terminologias no "Ensino de português como segunda língua" implica?

³ Ao falarmos sobre a formação docente na área do presente estudo, optamos pelo uso da sigla Português como Língua Estrangeira (PLE) por ser a terminologia utilizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a instituição da qual fazemos parte.

Nesta seção, desenvolveremos o arcabouço teórico utilizado na elaboração das discussões presentes no artigo. No âmbito de ensino de língua portuguesa para estudantes cuja língua materna não é o Português, há diversas nomenclaturas para subdividir a área de estudos que, segundo Ribeiro *et al* (2018), tem crescido exponencialmente no Brasil nos últimos anos e, ainda assim, não é muito conhecida, o que justifica a pertinência da pergunta no título da seção. Para ilustrar, em territórios em que o português é língua oficial, podemos elencar: Português como Língua Nativa (PLN), Português como Língua Materna (PLM), Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), Português como Segunda Língua (PSL) etc. Já em territórios em que o português não é língua oficial, a lista de nomenclaturas existentes é ainda mais extensa. Enumerando apenas algumas, temos: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua de Herança (PLH), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua Adicional (PLA), entre outras. Ainda segundo os autores, “o ensino de português a falantes de outras línguas é indiscutível” (Ribeiro *et al*, 2018, p. 2) e, como são inúmeros os cenários e as outras línguas que os aprendizes falam, fez-se necessária a criação de campos que tentam dar conta das especificidades de cada contexto de ensino. Essa variedade de nomenclaturas e siglas não decorre de uma eventualidade. Cada nomenclatura diz respeito a uma subárea de ensino de língua portuguesa para estudantes cuja língua materna não é o Português que leva em conta principalmente o contexto de ensino, as características de aprendizado e o próprio aprendiz. Observamos que, neste glossário da ampla área de ensino de português, diferentes nomenclaturas podem resultar em variadas maneiras de compreender não só a língua, mas também seus falantes/aprendizes.

Dada essa diversidade, não podemos deixar de mencionar que a escolha de uma nomenclatura em detrimento da outra pode gerar conflitos, pois seus usos são muitas vezes motivados por razões institucionais, políticas e geográficas. Lagares (2018, p. 15) afirma que, “de acordo com Cameron (1995), a linguagem é assunto de discussão e objeto de polêmica em qualquer sociedade, pois não há como escapar da normatividade que rege os usos da língua”.

As razões institucionais que motivam uma ou outra terminologia “advém, em geral, da forma como a área surgiu e se estabeleceu nas instituições” (Ribeiro *et al*, 2018, p. 4). Ainda conforme os autores, na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em órgãos de fomento à pesquisa (FAPERJ etc.), por exemplo, a terminologia adotada é Português como Língua Estrangeira (PLE) pelo fato de que, como em muitas universidades os departamentos

de língua portuguesa são áreas de línguas vernáculas, o português ensinado a falantes de outras línguas não se adequaria neste espaço sendo acolhido nos departamentos de línguas estrangeiras.

As motivações políticas e geográficas estão bastante interligadas, uma vez que a escolha de uma nomenclatura ao invés de outra similar pode ser justificada pela marcação territorial, mas também pela influência política que determinado lugar possui. Para exemplificar, o âmbito do Português como Língua de Herança é marcado pela coexistência de duas siglas para representar a área, PLH e POLH. Dutra (2021) observou que a sigla escolhida pelo pesquisador geralmente é motivada por sua localização geográfica, sendo PLH usada no Brasil e Estados Unidos e POLH, em contexto europeu. Ao se deparar com alguma delas, por exemplo, o leitor consegue identificar de modo mais geral em qual contexto o pesquisador está inserido. Assim, o uso da sigla PLH ou POLH identifica não só a área, mas também o local de onde a pesquisa foi realizada.

Cada nomenclatura tem como base da sua razão de ser diversos fatores que podem inclusive orientar as práticas pedagógicas ministradas em cada âmbito de ensino. Por isso compreendemos que a reflexão em questão não se limita às terminologias, englobando também a prática docente baseada em tais nomenclaturas.

Para fins analíticos do presente estudo, concebemos língua como um verbo (García & Wei, 2014). Da mesma maneira, compreendemos as identidades como processos contínuos e múltiplos que são construídos e negociados nas línguas e nas interações (Hall, 2003). Nesse sentido, aprender Português como Língua Estrangeira, por exemplo, não é só se posicionar diante da língua portuguesa como um estrangeiro ou falante de outra língua, é adquirir recursos para negociar sentidos e construir suas identidades nas interações em Português. Desenvolvido por Bonny Norton (2013) em pesquisa de aquisição de segunda língua por mães imigrantes no Canadá, o conceito de *investment* (investimento, em tradução livre)

parte do pressuposto de que indivíduos são motivados a aprender uma língua para obter mais recursos simbólicos, materiais e, portanto, mais capital cultural para negociar suas identidades na sociedade. Além disso, o “investimento” concebe o falante, neste caso um aprendiz de uma língua, como tendo uma identidade complexa que se altera no tempo e no espaço e que se reproduz na interação social. Dessa forma, a identidade de uma pessoa deve ser sempre compreendida em termos relacionais, ou seja, os indivíduos têm maior ou menor poder de negociação dependendo da situação em que se encontram e das pessoas com quem interagem (Norton, 2013). (Souza, 2015, p. 94, tradução nossa⁴).

⁴ Do original: “[...] assumes that individuals are motivated to learn a language because it will enable them to have more symbolic and material resources, and thus, more cultural capital to negotiate their identities in society. Furthermore, investment is a construct that conceives of the speaker, in this case a language learner, as having a complex identity which changes across time and space and which is reproduced in social interaction. In this way, a person's identity must always be understood in relational terms, i.e., individuals have more or less power of

Esse conceito permite ao sujeito aprendiz de língua construir suas identidades de acordo com o período, local e língua das suas interações, o que relacionamos ao que Rajagopalan (1998, p. 41) chama de identidade linguística, “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”.

Ademais, entendemos, assim como Gimenez (2001, p. 3) que “língua é cultura, sendo ambas vistas como um ‘modo de ver o mundo’”. Salientamos, com base em Benhabib (2002 *apud* Pinto, 2006, p. 383), que “culturas são constantes criações, recriações e negociações de fronteiras imaginárias entre o ‘nós’ e o(s) ‘outro(s)’”, e que “a relação entre o “nós” e o “eles” é tensa, e é muito difícil que o “nós” reconheça o direito de um “eles” profundamente diferente”.

Na seção a seguir, descreveremos ambos os cenários em que a discussão do artigo se enquadra. Um deles é a publicação do professor Luís Gonçalves em grupo no *Facebook* que, por sua vez, originou a discussão em sala de aula de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

3. Um post e uma tensão cultural: “sigla é coisa que não nos falta”

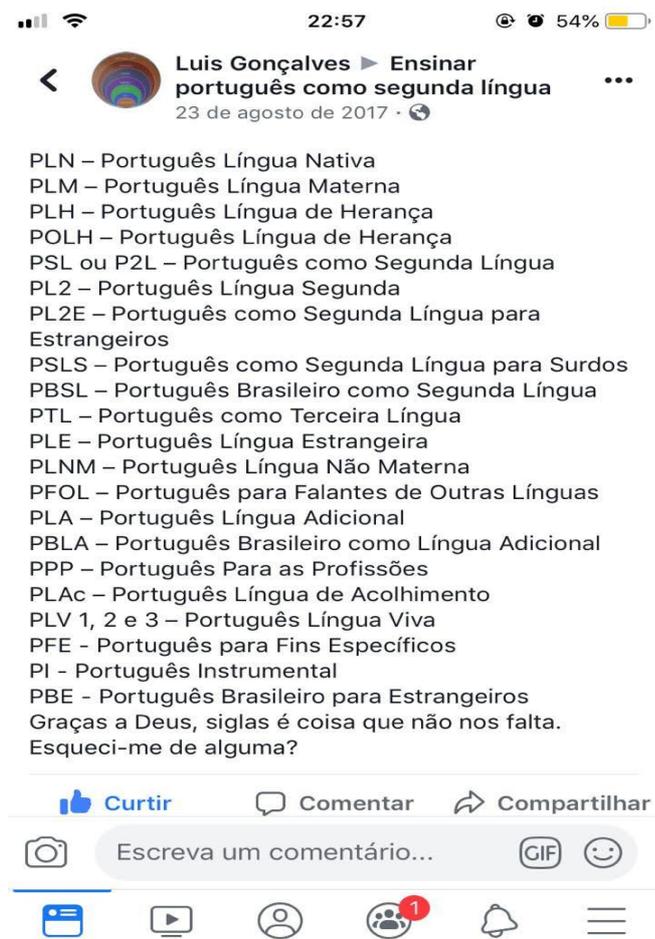
A discussão mencionada anteriormente parte de uma lista de nomenclaturas criada em um *post* no *Facebook*, em um grupo de discussão específico intitulado “Ensinar português como segunda língua”. Esse grupo é administrado por Luis Gonçalves (*Princeton University*), professor e pesquisador atuante na área de português como língua estrangeira, presidente da AOTP (*American Organization of Teachers of Portuguese*)⁵ e vice-presidente do NCOLCTL (*National Council for Less Commonly Taught Languages*)⁶, o qual foi responsável por publicar a lista de terminologias, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 1 – *Print* da publicação do professor Luís Gonçalves

negotiation depending on the situation in which they find themselves and on the people with whom they interact (Norton, 2013).”

⁵ Disponível em: <https://www.aotpsite.net/>

⁶ Disponível em: <https://ncolctl.org/>



Fonte: Grupo do Facebook “Ensinar Português como Segunda Língua”

De acordo com a descrição da página, o grupo é destinado a “todos os professores de português como língua não materna”, e o objetivo é “partilhar ideias, material pedagógico, eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional de interesse para quem trabalha nesta área”. Embora haja, nessa descrição, uma observação para que os docentes evitem “assuntos tangenciais e questões políticas e preconceituosas”, notamos que “questões políticas e ideológicas regem cada uma das terminologias supracitadas” (Coelho, 2015, p. 24). Deste modo, a tensão cultural e política tornou-se evidente no *post* do Facebook.

Com base nessa lista, foi proposta uma atividade na disciplina Tópicos em Português como Língua Estrangeira, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora e ministrada pela professora doutora Denise Barros Weiss. O objetivo dessa atividade era criar um quadro em que os termos apresentados fossem organizados segundo os seguintes critérios: definição, público-alvo e situação de uso da língua. As reflexões que fizemos durante essa atividade deram início ao projeto do presente texto.

Na seção a seguir, apresentaremos o quadro referente às diferentes terminologias e discutiremos a relação existente entre certas nomenclaturas.

4. O que essas diferentes terminologias significam?

Nesta seção, analisaremos as terminologias que são o foco do presente artigo. Para explorar o significado particular de cada sigla e nomenclatura compilada pelo professor Luís Gonçalves em *post* no *Facebook* apresentado na seção anterior, classificamos as nomenclaturas e siglas em termos de três critérios principais: 1- conceito; 2 – público-alvo/falante e 3- especificidades da situação de uso.

Tabela 1 – Terminologias

Sigla	Conceito ⁷	Público-alvo / Falante	Especificidades da situação de uso
PLN	Português como Língua Nativa refere-se à Língua Portuguesa adquirida na primeira infância. Conforme Herrmann (2013, p. 2) explica, “há a coincidência, por vezes, de que a língua da mãe seja a língua da nação e, em decorrência, fundem-se designações de língua materna e de língua pátria para a língua portuguesa no Brasil”. Em seu “Vocabulário de Metodologia de Línguas Estrangeiras e Aquisição de Segunda Língua” ⁸ , Luis Gonçalves afirma que “Língua Materna, também chamada de Língua Nativa e de Primeira Língua, é a língua a que uma pessoa é exposta desde nascença, ou seja, dentro do período crítico, e em que forma a consciência de um ‘eu’”.	O termo “falantes nativos” refere-se àqueles que “conhecem a língua por ser a sua L1” (Tabilo, 2011, p. 14). Podemos afirmar que todos somos falantes nativos de pelo menos uma língua (seja ela oral ou espaço-visual, no caso das línguas de sinais).	Variadas situações de uso.
PLM	Português como Língua Materna refere-se à Língua Portuguesa adquirida na primeira infância,	Crianças que adquirem português na primeira infância, no ambiente	Variadas situações de uso. Segundo Spinassé (2006, p. 4), “a Língua Materna (...) é

⁷Faz-se importante destacar que, nesta coluna, os conceitos são definidos não a partir das nossas concepções, mas a partir do que encontramos ao pesquisar cada nomenclatura na literatura da área. Assim, os conceitos foram apresentados a partir das esferas de uso das terminologias. Um exemplo diz respeito à sigla PBSL, referente ao curso oferecido na UnB, cuja definição aparece na literatura como a própria definição do curso.

⁸Disponível em: <https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua>

	provavelmente em ambiente familiar. familiar. usada, na maioria das vezes, no dia a dia”.		
	familiar. Pode não ser a única língua materna da criança (casos de bilinguismo). Embora diversos aspectos linguísticos e não-linguísticos estejam ligados a essa definição, Spinassé (2006, p. 5) afirma que “Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade”.		
PLNM	Português como Língua Não Materna refere-se à Língua Portuguesa que não é adquirida na primeira-infância como Língua Materna. Essa terminologia é adotada pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua (NUPPLES/UERJ), que justifica seu uso pelo fato de que a nomenclatura “abarca as possibilidades de atuação e pesquisa em diferentes contextos como o de ensino de PLE, o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, português como segunda língua para indígenas, entre outras vertentes.” (Ribeiro <i>et al</i> , 2018, p.3). Essa terminologia também é usada pelo Ministério da Educação de Portugal ⁹ .	Pessoas que não adquiriram a Língua Portuguesa na primeira infância e não necessariamente nasceram fora do país em que a língua é falada, como indígenas e surdos. Segundo Ribeiro <i>et al</i> (2018, p. 36), “o ensino de português como língua não materna admite, pelo menos, dois contextos: o do ensino de português como segunda língua para brasileiros índios e para brasileiros surdos”.	Variadas situações de uso.
PLH / POLH	Português como Língua de Herança refere-se à Língua Portuguesa adquirida na primeira infância, no ambiente familiar, que geralmente é passada de pais imigrantes a seus filhos que nascem / crescem em países de línguas diferentes da Portuguesa. PLH é a sigla usada no Brasil e Estados Unidos e POLH, na Inglaterra e na Europa em geral (Dutra, 2021).	Em geral, crianças que nascem / crescem em territórios estrangeiros e possuem pais falantes de Português, por isso adquirem a língua na primeira infância, no ambiente familiar.	“Uso em esferas restritas, predominantemente como língua oral e coloquial” (Doi, 2006, p. 68).
PSL ou	Português como Segunda Língua	Pessoas que já possuem	Variadas situações de uso.

⁹ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm>

P2L / PL2	ou Português como Língua Segunda refere-se à Língua Portuguesa aprendida após a primeira infância, isto é, após a aquisição da Língua Materna ou L1. Segundo Spinassé (2006, p. 5), “a aquisição da Segunda Língua se dá quando o indivíduo já domina parte ou totalmente a sua Língua Materna, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição da sua Língua Materna”. Além disso, a Segunda Língua geralmente um papel institucional e social na comunidade (Spinassé, 2006). PSL e P2L são as siglas usadas no Brasil e PL2, em Portugal ¹⁰ .	uma Língua Materna adquirida ou parcialmente adquirida e vão aprender a Língua Portuguesa em território onde a língua possui um papel institucional e social, como indígenas e surdos brasileiros no Brasil.	
PL2E	Português como Segunda Língua para Estrangeiros refere-se à Língua Portuguesa aprendida depois da primeira infância por pessoas que não nasceram em território de Língua Portuguesa. Essa terminologia é adotada no Departamento de Letras da PUC-Rio. Segundo Silva (2016, p. 19), PL2E é semelhante a PL2 em relação à “aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”; e se difere de PL2 em termos do público-alvo que está restrito a estrangeiros no caso de PL2E.	Pessoas que não nasceram em território de Língua Portuguesa e não adquiriram a língua na primeira infância, “sendo que o grupo de aprendizes está circunscrito a estrangeiros” (Silva, 2016, p. 19).	Variadas situações de uso.
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos refere-se à Língua Portuguesa aprendida na modalidade escrita por surdos brasileiros que, geralmente, já possuem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua. O decreto nº 5.626 ¹¹ de dezembro de 2005 regulamenta as leis que reconhecem o direito dos surdos a uma educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais é a primeira Língua, e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade	Surdos brasileiros que não adquiriram a língua portuguesa na infância.	Variadas situações de uso na modalidade escrita.

¹⁰Disponível em: <https://www.ulisboa.pt/curso/doutoramento/portugues-como-lingua-estrangeiralingua-segunda>

¹¹Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>

escrita, é a segunda.

PBSL	<p>Português Brasileiro como Segunda Língua refere-se à Língua Portuguesa em sua variante brasileira aprendida após a aquisição da Língua Materna ou L1. Essa terminologia, na literatura da área, é utilizada em um curso de licenciatura, criado em 1998, na Universidade de Brasília, a partir da iniciativa de Enilde Faulstich, “que havia percebido, no contexto de encontros acadêmicos sobre política do idioma, realizados em outros países do MERCOSUL, a tarefa que cabia às universidades brasileiras (Grannier, 2000, p. 5). Ainda segundo a autora, “a licenciatura em PBSL propõe a formação, em oito semestres, de um novo profissional, capaz de examinar criticamente os progressos alcançados no ensino de línguas como L2 e capaz de atuar criativamente no ensino/aprendizagem da língua portuguesa como L2 nas diferentes situações que se apresentam no século XXI” (Grannier, 2000, p. 14).</p>	<p>O falante de PBSL é aquele que, após adquirir a Língua Materna ou L1, aprende o Português Brasileiro como Segunda Língua. Já o público-alvo do curso são pessoas interessadas em lecionar o Português Brasileiro como Segunda Língua. “O curso de licenciatura foi pensado para ser técnico, orientado para a formação específica do especialista em ensino de português como segunda língua, mas deveria também sensibilizar o aluno para que fosse aberto a propostas inovadoras no ensino de PSL e, por sua vez, se tornasse um agente inovador (Grannier, 2000, p. 9).</p>	Variadas situações de uso.
PTL	<p>Português como Terceira Língua refere-se à Língua Portuguesa aprendida após a aquisição da Língua Materna ou L1 e após aprendizado da segunda língua. De acordo com Amaro (2016), nos Estados Unidos, nas últimas décadas, foi observado um crescimento das pesquisas na área de aquisição de PTL. Ainda segundo a autora, a justificativa se dá pelo entendimento de que “o estudo da aquisição de L3 pode esclarecer com exclusividade questões mais abrangentes sobre aquisição de línguas que não são respondidas apenas pelo estudo de aquisição de primeira língua (L1) ou segunda língua (L2)” (Amaro, 2016, p. 1, tradução nossa¹²).</p>	<p>Pessoas que já são falantes de duas línguas e vão aprender o português. Por exemplo, pessoas que moram em tríplexes fronteiras¹³.</p>	Situações em que não há monolingüismo original.

¹² Do original: “the study of L3 acquisition can uniquely inform larger questions of language acquisition that we cannot answer via first language (L1) or second language (L2) acquisition alone.”

¹³ O Brasil possui nove tríplexes fronteiras: 1) Amazonas (BR), Colômbia e Peru; 2) Rio Grande do Sul (BR), Uruguai e Argentina; 3) Acre (BR), Bolívia e Peru; 4) Mato Grosso do Sul (BR), Paraguai e Bolívia; 5) Paraná (BR), Argentina e

PLE	<p>Português como Língua Estrangeira refere-se à Língua Portuguesa aprendida como língua estrangeira, em contexto de sala de aula, a falantes de outras línguas. Em relação à expressão “língua estrangeira”, Saville-Troike (2012, p.3) define como “aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata”. Segundo Santos (2017, p. 33), “o Português como Língua Estrangeira (PLE) é um campo de pesquisas dentro da Linguística Aplicada que, no Brasil, tem seus estudos mais voltados para os docentes em formação inicial e formação continuada que atuam junto aos cursos técnicos, graduações ou pós-graduações”.</p>	<p>Pessoas provenientes de outros países que não possuem a Língua Portuguesa como Língua Materna. De acordo com o portal do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo¹⁴, o público-alvo seria: “imigrantes, estudantes intercambistas e público estrangeiro em geral”.</p>	<p>Contextos de sala de aula (ensino). Com base em Saville-Troike (2012), “a LE é compreendida como aquela aprendida ou adquirida em ambiente de não-imersão e que atende a propósitos específicos: comunicação quando se está em país onde ela é utilizada ou quando faz parte de componente curricular” (RAMOS, 2021, p. 307).</p>
PFOL	<p>Português para Falantes de Outras Línguas refere-se à Língua Portuguesa aprendida por estudantes falantes de outras Línguas Maternas que não o Português. Essa terminologia, de acordo com Furtoso (2011, p. 57), seria 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).</p>	<p>Segundo Furtoso (2011), o público-alvo do PFOL refere-se aos estudantes estrangeiros ou estudantes brasileiros provenientes de comunidades indígenas.</p>	<p>Com base em Ueti (2013, p. 11), “a partir da década de 1960 o ensino de PFOL tornou-se necessário para a expansão da cultura brasileira e também para a inserção dos imigrantes no convívio social”.</p>
PLA	<p>Português como Língua Adicional refere-se à Língua Portuguesa aprendida após a aquisição da Língua Materna ou L1. A expressão “língua adicional”, de acordo com Schlatter e Garcez (2009), é adotada a fim de que “o idioma não seja visto como ‘uma língua a</p>	<p>Schlatter e Garcez (2009, p. 127) afirmam que, “em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas,</p>	<p>De acordo com Leroy (2018, p. 13-14), “a visão desse termo valoriza a comunicação transnacional, isto é, aquela que transcende as fronteiras nacionais e que visam à inclusão cidadã para a</p>

Paraguai; 6) Amapá (BR), Suriname e Guiana Francesa; 7) Pará (BR), Guiana e Suriname; 8) Amazonas (BR), Colômbia e Venezuela; 9) Roraima (BR), Venezuela e Guiana.

¹⁴ Disponível em: <https://nucleodelinguas.ufes.br/conteudo/portugues-lingua-estrangeira-ple>

	mais a ser aprendida’, mas sim, como uma língua que se busca juntar-se, adicionar-se de maneira plural ao conhecimento pretérito que o falante compreende, levando em consideração as especificidades de cada caso” (Coelho, 2015, p. 25).	indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes”.	justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/ estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados”.
PBLA	Português Brasileiro como Língua Adicional refere-se à Língua Portuguesa em sua variante brasileira aprendida após a aquisição da Língua Materna ou L1 “que serve de referência para o português como língua adicional” (Azevedo, Freitag & Abreu, 2021, p. 282).	Pessoas provenientes de outros países que desejam aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa. De acordo com a programação da disciplina pré-semestral de Português como Língua Adicional da UFMG 2020 ¹⁵ , o público-alvo diz respeito aos “alunos estrangeiros com nível básico em português, em especial, falantes de línguas latinas (espanhol, francês, italiano etc.) – seja como primeira língua, seja como língua estrangeira/adicional – que tiveram pouco ou nenhum contato com o português (...)”. Salientamos que, no caso do PBLA, o ensino é voltado para a variedade brasileira do português.	Ao ser entrevistada, Schlatter afirma que as especificidades desse contexto “dizem respeito às relações que podem ser estabelecidas entre proximidades linguísticas e sócio-históricas. Isso inclui, por exemplo, refletir acerca dos usos das línguas nesse cenário em diferentes esferas de atuação, da necessidade de distinguir português e espanhol e para quais finalidades, das (im)possibilidades de intercompreensão, das demandas por determinados níveis de proficiência como marcadores de diferenças sociais, como porta de acesso ou barreira à cidadania, a bens culturais e à circulação em diferentes espaços sociais” (Schlatter, Bulla & Costa, 2020, p. 495).
PPP	Português para as Profissões ¹⁶ refere-se à Língua Portuguesa aprendida com um propósito específico de trabalho. Um grande número de estrangeiros vem para o Brasil a trabalho. Assim, entendemos que essa nomenclatura diz respeito a esse contexto específico.	Pessoas com motivações profissionais para aprender a língua.	Ambientes de trabalho.

¹⁵Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/noticia/portugues-como-lingua-adicional-pre-inscricoes-para-disciplina-pre-semesteral-fevereiro-de-2020/>

¹⁶A partir de nossas pesquisas para a realização deste trabalho, não encontramos referências bibliográficas a respeito desta sigla específica na literatura da área de ensino de língua portuguesa. Entretanto, optamos por mantê-la em nosso quadro de nomenclaturas, uma vez que foi uma sigla utilizada no *post* do Facebook que estamos analisando. Vale ressaltar que esta definição, por não aparecer na literatura da área, foi elaborada com base em nosso entendimento a respeito da sigla.

PLAc	Português como Língua de Acolhimento refere-se à Língua Portuguesa aprendida por migrantes em situação de refúgio. Essa terminologia, de acordo com Bizon (2013, p. 123), é vista “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”.	Segundo Grosso (2010, p.74), “o Português como Língua de Acolhimento geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório”. Desse modo, o público-alvo do PLAc seria principalmente migrantes em situação de refúgio em países cujo Português é a língua oficial.	O estudante “aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (Grosso, 2010, p. 74).
PFE	Português para Fins Específicos refere-se à Língua Portuguesa aprendida por estudantes que possuem um objetivo traçado na língua-alvo antes mesmo de aprendê-la, seja ele uma prova, uma entrevista ou um contexto de uso da língua bem pontual. Em relação ao Português para Fins Específicos, Lacerda, Sousa e Silva (2014, p. 1) afirmam que “o estudo de língua portuguesa para profissionais enquadra-se no campo teórico da Linguística Aplicada denominado de ensino de língua para fins específicos (ELFE), geralmente com preocupações mais voltadas para o ensino de língua estrangeira”.	“O ensino de português para fins específicos vem ganhando destaque atualmente em razão do crescente interesse por parte de profissionais qualificados das mais diferentes áreas do conhecimento que sentem a necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho” (Lacerda, Sousa & Silva, 2014, p. 2).	Lacerda, Sousa e Silva (2014, p. 2) afirmam que os contextos estão relacionados às “profissões ou carreiras dos alunos ou a grupos de profissionais que têm necessidade de usar a língua funcionalmente em diferentes situações de comunicação”.
PI	Português Instrumental refere-se à Língua Portuguesa aprendida por estudantes que possuem uma finalidade específica. Essa terminologia diz respeito a uma disciplina curricular cujo objetivo é levar o estudante a reconhecer a língua como maior instrumento de comunicação e interação social (Hissa, 2013). Com base em Lacerda, Sousa e Silva (2014, p. 2), “o português instrumental envolve questões básicas sobre a língua e de natureza mais geral, comum a todos os cursos”.	Segundo Lacerda, Sousa e Silva (2014, p. 2), “pessoas que procuram aprender uma língua como necessidade de seus estudos e atividades específicas”, como a realização de provas e/ou concursos.	Contextos de sala de aula em que a Língua Portuguesa é aprendida/ensinada como forma de preparar o aluno para provas, atividades acadêmicas ou profissionais.
PBE	Português do Brasil para Estrangeiros refere-se à Língua	Aprendizes estrangeiros interessados em aprender	Variadas situações de uso, como contextos de sala de

Portuguesa em sua variante brasileira aprendida por pessoas que não nasceram em território de Língua Portuguesa. Essa terminologia é utilizada em pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal Fluminense (UFF), como pode ser observado em Duarte (2009), Santos (2017), Pereira (2009), Máximo e Júdice (2009). Além disso, essa terminologia está relacionada ao grupo de pesquisa “Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de PBE dos anos 40”, coordenado pela professora doutora Norimar Júdice.

Nota-se, com base no quadro acima, que cada uma das nomenclaturas apresentada anteriormente engloba diferentes questões políticas e ideológicas. Entendemos que cada terminologia diz respeito a um contexto de ensino e aprendizagem de português, e, para cada uma dessas vivências em/na língua, há demandas e características específicas. Conforme afirma Coelho (2015, p. 24),

não se deve, em absoluto, negar que cada nomenclatura utilizada na área contém, imbricada em sua razão de ser, traços que revelam aspectos de um contexto muito específico de ensino, permeados pela complexidade que envolve tais maneiras de se ensinar e aprender o Português, bem como a necessidade de se desenvolver além de materiais e métodos específicos, políticas linguísticas que se ocupem dos diversos contextos

A pluralidade de nomenclaturas está diretamente relacionada à dinamicidade e à relatividade do conceito de língua e cultura (Guisan, 2009). Concordamos com Cavalcanti (2013, p. 214) no tocante à realidade linguística em que estamos inseridos: devemos conceber “a linguagem como mutante para uma sociedade mutante” (Cavalcanti, 2013, p. 214). Com base nisso, entendemos que há uma ampliação constante das terminologias, devido aos “recentes movimentos migratórios, pela necessidade de se resgatar a cultura e a língua de egressos em outras comunidades, pela busca de relação mais simétrica e respeitosa entre as culturas” (Ramos, 2021, p. 311). Expressões como língua de acolhimento – LAc e língua de herança – LH exemplificam isso. Apesar dessa tentativa de um diálogo inter/transcultural, devemos considerar

as assimetrias e tensões culturais já existentes, como é o caso das relações entre as seguintes terminologias: PLH e POLH; PLE e PSL e PI e PFE

Como mencionado, há duas siglas que se referem ao português como língua de herança, PLH e POLH, e o uso de determinada sigla em detrimento da outra equivalente é motivado, dentre outras razões, principalmente pela localização geográfica. Observa-se que, apesar de parecer que as duas siglas coexistem de forma pacífica, há indícios de um cenário de concorrência que leva os usuários de cada sigla não reconhecerem legitimidade na sigla concorrente, sendo qualquer terminologia diferente considerada desnecessária. Para ilustrar, nos comentários da publicação do professor Luís Gonçalves, alguns professores e pesquisadores iniciaram uma discussão sobre qual sigla seria a mais correta para caracterizar o ensino de português como língua de herança, apresentando suas razões e experiências. Foi explicado que as siglas não competem exatamente por espaço, mas POLH existe/ resiste por questões geográficas, como uma marcação territorial. Foi exemplificado, ainda, que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil usa ambas as siglas, inclusive, no mesmo documento, mas com predomínio de POLH. Já nas produções científicas e nas pesquisas acadêmicas¹⁷, comentou-se que há prevalência de PLH e que essa segmentação confunde aqueles que buscam pelas siglas. Diante disso, o desfecho da discussão se orientou à observação de que a coexistência de siglas não pode ser uma questão conflituosa ou de ruptura da área. O que se faz verdadeiramente importante, como foi sugerido, é indexar toda pesquisa realizada com POLH e PLH para que, assim, todos tenham acesso às pesquisas independente da sigla que for buscada e/ou usada.

Em relação às nomenclaturas PLE e PSL, estudiosos como Fabri (2013) destacam que, embora pareçam sinônimas, essas expressões revelam contextos de ensino e aprendizagem diferentes. Segundo a autora, o termo “língua estrangeira” está relacionado às situações em que o estudante aprende uma língua diferente de sua língua materna em um contexto onde o novo idioma é utilizado apenas em sala de aula. Já a expressão “segunda língua” remete ao contexto em que o estudante, além de aprender um novo idioma, também utiliza esse em ambientes extraclasse. Ela afirma que os aprendizes de uma segunda língua participam enquanto sujeitos ativos de um “processo de assimilação natural da língua” (Fabri, 2013, p. 6). No caso de uma língua estrangeira, os aprendizes nem sempre conseguem se posicionar ativamente nesse processo.

¹⁷ Uma busca pelas siglas no Google Acadêmico com o filtro “desde 2017” e “páginas em português” indica uma prevalência de PLH na academia, com os seguintes números: 726 resultados para PLH (disponível em https://scholar.google.com/scholar?lr=lang_pt&q=plh&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_ylo=2017) e 118 para POLH (disponível em https://scholar.google.com/scholar?lr=lang_pt&q=polh&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_ylo=2017).

Partindo da relação conflituosa entre essas nomenclaturas e do ponto de vista de que ambos os termos “já não atendem satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno”, Ramos (2021, p. 300) defende o uso da expressão “língua adicional” como um “hiperônimo, conceito “guarda-chuva”, portanto, apropriado para todas as situações, inclusive as específicas”.

As expressões PI (Português Instrumental) e PFE (Português para Fins Específicos) também podem ser contrastadas. De acordo com Lacerda, Sousa e Silva (2014, p. 2),

o português para fins específicos está relacionado às profissões ou carreiras dos alunos ou a grupos de profissionais que têm necessidade de fazer uso da língua em diferentes situações de comunicação, possibilitando-lhes um desempenho satisfatório na leitura e na escrita. Já o português instrumental envolve questões básicas sobre a língua e de natureza mais geral, comum a todos os cursos. Além disso, quando se trata do português instrumental, a língua portuguesa é estudada dentro de uma visão reducionista mais voltada para uma concepção instrumentalista

Ademais, gostaríamos de salientar que determinadas nomenclaturas, como é o caso de Português para Profissões (PPP), não foram encontradas em referenciais teóricos da área. Isso nos leva a questionar se a falta de bibliografia indica que essa subárea de Português para as Profissões ainda não é amplamente estudada na academia.

Na seção 5 a seguir, pretendemos discutir sobre a relevância do ponto de vista adotado inicialmente pelo docente - no caso, o conhecimento das terminologias da área.

5. E o que isso tem a ver com a formação docente?

O aumento da procura pelo ensino de português por estudantes estrangeiros está, de certa forma, relacionado ao crescimento do número de instituições que oferecem atividades na área. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Mendes (2020, p. 649), “há pouco mais de uma década, em diferentes contextos de ensino no mundo, a área de Português Língua Estrangeira (PLE)/Segunda Língua (PL2) não era suficientemente institucionalizada”. Atualmente, notamos que as novas e enormes ondas migratórias (Diniz & Neves, 2018); o crescente número de estudantes vindos de outros países (Gómez, 2018); as contribuições da CPLP para a difusão da língua portuguesa (Furtoso, 2019); o impacto do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (Furtoso, 2019) são alguns dos motivos pelos quais as demandas dos docentes na área de PLE têm aumentado. Vale ressaltar a existência de motivações sociais, políticas e

econômicas envolvidas nesse aumento pela procura na área de PLE.

Apesar das mudanças no que tange ao reconhecimento e valorização da área, concordamos com Cunha e Santos (2002) e Gimenez e Furtoso (2002) que grande parte dos docentes que atuam na área de PLE não tiveram uma formação prévia específica. Além disso, conforme afirma Rodrigues, Oliveira e Mendes (2021), apenas quatro instituições de ensino superior oferecem cursos de graduação de professores nessa área: a Universidade de Brasília – UnB; a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade da Integração Latinoamericana – Unila. Portanto, o número reduzido de instituições demonstra a falta de institucionalização na área de Português para Estrangeiros. Assim, destacamos que, embora existam ações diversas de formação, como disciplinas e oficinas ofertadas em licenciaturas, cursos de especialização e pesquisas no campo, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas no que diz respeito à formação docente, como pode ser observado no número reduzido de instituições que oferecem graduação na área.

Diante do cenário exposto anteriormente, refletir e discutir sobre a formação docente em PLE torna-se cada vez mais urgente e necessário. Consideramos que diferentes contextos de ensino e aprendizagem exigem conhecimentos variados e experiências prévias diversificadas. Assim, ao refletirmos sobre essa formação, acreditamos que o estudante deve transitar em todos os possíveis contextos de ensino. Isto é, ao notarmos que diversas terminologias pressupõem diversas modalidades de ensino, entendemos que a capacitação docente deve contemplar essas possibilidades específicas de ensino / aprendizagem.

Furtoso (2019, p. 37) afirma que “mudanças no paradigma de linguagem têm nos conduzido a reconhecer que aprender línguas implica diretamente perceber quem somos, a quem nos dirigimos, para que usamos a linguagem e aonde podemos chegar por meio dela”. Deste modo, com base no quadro apresentado na seção anterior, acreditamos que conhecer as particularidades de cada grupo de aprendizes de português é fundamental para um professor em formação.

Em relação à diversidade de nomenclaturas na área, Lisboa (2021, p. 35) menciona alguns fatores que podem ocasionar essa variação nas terminologias: “posicionamentos teóricos distintos; o nível de especialidade e densidade conceitual dos textos analisados; os sujeitos envolvidos na produção dos textos e os sujeitos tidos como destinatários (se especialistas ou leigos)”. Deste modo, entendemos que há questões linguísticas, políticas e ideológicas subjacentes a cada grupo de aprendizes e isso se reflete na existência de nomenclaturas diferentes para cada

situação de ensino / aprendizagem. Em outras palavras, podemos dizer que, para cada uma das siglas, há uma razão de ser.

A seguir, apresentaremos as considerações finais acerca das reflexões apresentadas no presente artigo.

6. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as diferentes terminologias utilizadas na área do ensino de português e discutimos o que significa a escolha de uma determinada nomenclatura, a qual está diretamente relacionada à perspectiva que o docente adota em suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, mostramos, ao longo do texto, que há nuances políticas e ideológicas por trás das escolhas de uma sigla específica em detrimento de outra equivalente.

Consideramos, com base no que foi exposto ao longo do texto, que cada terminologia apresentada no quadro representa um contexto específico de ensino / aprendizagem de língua. Isso reforça o argumento de Gimenez (2001) de que língua é visão de mundo. Deste modo, é necessário que, durante a sua formação docente, o discente seja apresentado aos diferentes olhares sobre a língua portuguesa, a fim de (re)conhecer a dinamicidade e alteridade imprescindíveis nos âmbitos de PLE, PLA, PLAc, PLH etc. As siglas por si só revelam a pluralidade da área.

Salientamos que, devido à fluidez característica de conceitos como língua, cultura e identidade, o quadro não se esgota em si mesmo, mas está em constante (trans)formação. Deste modo, há sempre novos desdobramentos a respeito de modalidades de ensino na área de português para alunos / alunas de outros países. Cabe a nós entendermos a relevância de cada um desses contextos e a necessidade de oportunizarmos momentos de reflexão sobre eles durante o processo de formação docente.

Entendemos que, quando vivenciamos uma língua, não estamos isentos de tensões, debates, conflitos, o que pode ser observado na análise de terminologias similares. Diante disso, acreditamos que, como ponto de partida na formação docente, o estudante deva ser apresentado a um panorama geral da área, para que esteja ciente das possibilidades de atuação nesse vasto e heterogêneo campo de ensino.

Por fim, reforçamos a importância de uma maior institucionalização na área de Português para estudantes estrangeiros, assim como a necessidade de políticas linguísticas bem fundamentadas, que orientem as mais diversas possibilidades de formação nessa área tão plural

quanto o número de nomenclaturas e de cenários existentes.

Referências

- AMARO, J. C. The Impact of Portuguese on the Study of Third Language Acquisition. *Hispania*, Johns Hopkins University Press, vol. 100, n. 5, p. 55-62, 2016. DOI: 10.1353/hpn.2018.0014. Disponível em: em <https://www.researchgate.net/publication/311218279_The_Impact_of_Portuguese_on_the_Study_of_Third_Language_Acquisition>
- AZEVEDO, I. C. M; FREITAG, R. M. K; ABREU, R. N. Desafios do português brasileiro como língua adicional para a cidadania global. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 263-288, abr.-jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>>
- BIZON, A. C. C. Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4>>
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226
- COELHO, R. P. Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET - MG, 2015.
- CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, J.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Português Segunda Língua para Surdos. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>
- DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: BIZON; DINIZ (org.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1., 2018, p. 88 – 110.
- DOI, E. T. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. *Estudos Linguísticos*, v. XXXV, Campinas, p. 66-75, 2006.
- DUTRA, M. C. P. Português como Língua de Herança: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021.
- FABRI, A. S. O ensino de português como língua estrangeira / segunda língua: diferentes perspectivas. *Revista novas letras*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, v. 1, n. 10, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbncyZXZpc3Rhbm9>>

2YXNsZXRyYXN8Z3g6NWQxMDUxZjM4ZDZINzY3>

FURTOSO, V. B. Desempenho Oral em Português para Falantes de Outras Línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto, 2011. 285p. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103505/furtoso_vab_dr_sirp.pdf?sequenc e>

FURTOSO, V. B. Expansão do português no mundo: demandas e espaços (não) ocupados. In: XXXIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 2019, Maringá. Anais do XXXIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. Maringá, 2019. Disponível em: <<http://anpoll.org.br/anpoll2019/wp-content/uploads/2019/07/Viviane-Bagio-Furtoso.pdf>>

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging: language, bilingualism and education. London: Palgrave, 2014.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: IX ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, J.; SANTOS, P. (Org.) Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: UnB, 2002.

GIL, B. D; AMADO, R. S. (Orgs.) Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas. Paulistana Editora: São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://pfol.fflch.usp.br/sites/pfol.fflch.usp.br/files/u16/Reflex%C3%B5es%20sobre%20o%20ensino%20de%20portugu%C3%AAs%20para%20falantes%20de%20outras%20l%C3%ADnguas.pdf>>

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. Comunicação apresentada no II Encontro InterNacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000/USP. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/perspectivas.pdf>>

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, 2010, p. 61-77, Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>>

GUISAN, P. Língua: A ambiguidade do conceito. In: BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra Barreto; SALGADO, Ana Cláudia Peters (Org.) Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 17-27.

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Org. Liv. Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERRMANN, I. I. D. G. A relação sujeito-língua: marcas de heterogeneidade nos dizeres de professores nativos de Português Língua Estrangeira. Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales, Ufvjm – MG / Brasil, nº 04, 2013, p. 1-11. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/A-rela%C3%A7%C3%A3o-sujeito-l%C3%ADngua-marcas-de-heterogeneidade-nos-dizeres-Brasil.pdf>>

LACERDA, N. A; SOUSA, M. A; SILVA, M. T. M. Ensino de Português para Fins Específicos: uma análise curricular em projetos pedagógicos de cursos de graduação da UFPI. ANAIS do Grupos de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste - GELNE. Natal, 2014. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/593.pdf>>

LAGARES, X. C. Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEROY, H. R. Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3870>>

LISBOA, J. V. R. Proposta de harmonização da terminologia designativa de área subáreas do português como língua não materna baseada em corpus. 2021, 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31525/7/PropostaHarmoniza%C3%A7%C3%A3oTerminologia.pdf>>

NORTON, B. Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. Londres: Longman, 2000.

PINTO, C. R. J. Quem tem direito ao “uso do véu”? (uma contribuição para pensar a questão brasileira). Cadernos Pagu, janeiro-junho de 2006.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v. 13, 2021. p. 300-334. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/30355>>

RIBEIRO, A. A.; BARBOSA, F. A.; SILVA, J. F. N.; MEYER, R. M. B. Português língua não materna e ensino: múltiplos olhares. In: COELHO, F. A.; SILVA, J. E. N. S. Ensino de Língua Portuguesa: Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: Gramma Editora, 2018.

RODRIGUES, L. R.; OLIVEIRA, S. C.; MENDES, E. O Português Língua Estrangeira (PLE) / Segunda Língua (PL2) na UFBA: institucionalização, desafios e prospecções. Estudos Linguísticos E Literários, (68), 2021, p. 648–669. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/ell.v0i68.41958>>

SANTOS, A. F. P. dos. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e sua desestrangeirização na escola pública. In: COURA-SOBRINHO, J. et al. Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017, p.33-43. Disponível em:

<https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2020/11/Estudos-em-PT-como-LE_um-panorama-da-%c3%a1rea.pdf>

SAVILLE-TROIKE, M. Second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

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

SCHLATTER, M.; BULLA, G. da S.; COSTA, E. V da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <www.revel.inf.br>

SILVA, F. F. C. da. Um Recorte Funcionalista da Aspectualidade do Pretérito Perfeito Composto em Português do Brasil e sua Relevância para o Português como Segunda Língua Para Estrangeiros

(PL2E). 2016. 192 f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=27732@1>> Acesso em 27 set. 2021.

SOUZA, A. 'Motherhood in migration: a focus on family language planning'. *Women's Studies International Forum*, 52, p. 92-98, 2015. DOI: 10.1016/j.wsif.2015.06.001

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, novembro, 2006. p. 01–10.

TABILO, L. O ensino do Português como Língua Estrangeira por Professores Não Nativos. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Dissertação (Mestrado), Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda e Estrangeira, 2011. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/7160/1/O%20ENSINO%20DO%20PORTUGU%C3%8AS%20COMO%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20POR%20PROFESSORES%20N%C3%83O%20NATIVOS%20-%20L%C3%ADA%20Tabilo.pdf>>

UETI, L. S. O gênero carta de pedido de conselhos nos LDs de PFOL. In: GIL, B.D; AMADO, R. S. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas. São Paulo: Paulistana Editora, 2012, p. 13-20.