

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

## **REVEL NA ESCOLA: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO BRASIL - PERFIS E CONTEXTOS IMPLICADOS<sup>1</sup>**

*ReVEL at school: Portuguese as an Additional Language  
in Brazil: profiles and contexts involved*

**Gabriela da Silva Bulla<sup>2</sup>**

**Tanara Zingano Kuhn<sup>3</sup>**

gsbulla@gmail.com

tanarazingano@outlook.com

A área de Português como Língua Adicional (PLA) tradicionalmente abarca questões relativas à educação<sup>4</sup> e políticas linguísticas<sup>5</sup> envolvendo o português para falantes de outras línguas, ou seja, em contextos em que não é a língua de socialização inicial do estudante/examinando ou de determinada comunidade. Neste artigo, apresentamos uma introdução à área de PLA por meio da discussão de algumas variações

---

<sup>1</sup> Agradecemos imensamente aos colegas Ana Cecília C. Bizon, Alessandra Vieira, Carina R. Cruz, Cristina M. Uflacker, Everton V. Costa, Juliana R. Schoffen, Leandro R. A. Diniz, Neiva M. Jung, Raynice G. P. da Silva pelas valiosas sugestões para a qualificação deste texto. As lacunas e problemáticas que possam ainda restar são, obviamente, de nossa responsabilidade.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em pós-doutoramento no *King's College London* e na Universidade de Barcelona pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora Adjunta de Português como Língua Adicional no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e de Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da UFRGS.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa, com bolsa CAPES de doutorado pleno no exterior. Bolsista Cientista Convidado no Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP)/Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Pesquisadora integrada no Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (CELGA-ILTEC).

<sup>4</sup> Incluímos aqui ensino de PLA em diferentes modalidades (presencial, híbrido ou *online*), avaliação em cursos de PLA, avaliação para nivelamento, avaliação de proficiência, elaboração de materiais didáticos, dicionários etc.

<sup>5</sup> Políticas Linguísticas podem ser entendidas como decisões sobre os usos da(s) língua(s), seus usuários e suas relações em diferentes domínios, e cuja existência pode estar relacionada a regulamentações governamentais ou institucionais (ver Spolsky 2016; Shohamy 2006; Garcez e Schulz 2016).

terminológicas no que tange ao próprio nome da área no Brasil, bem como da breve exploração de públicos e contextos em que profissionais de PLA podem atuar em termos de ensino, avaliação, pesquisa, produção técnico-científica e políticas linguísticas.

Na primeira seção, portanto, discutimos os termos Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Português como Língua de Herança (PLH). Ao longo dessa síntese terminológica, tornam-se evidentes algumas breves questões históricas da área, além da emergente necessidade de discussão sobre públicos e contextos em que profissionais de PLA podem se inserir. Na seção seguinte, abordamos resumidamente oito perfis que fazem ou deveriam fazer parte, desde nossa perspectiva, da área de PLA, a saber: estrangeiros, migrantes contemporâneos, filhos de brasileiros no exterior, comunidades de imigração histórica, comunidades de regiões de fronteira, comunidades indígenas, comunidades de surdos e comunidades de pessoas originárias de países que possuem o português como língua oficial. Com essas reflexões, apontamos possíveis caminhos para a atuação profissional em PLA, bem como para a intensificação ou a construção de trabalhos interdisciplinares.

## 1. PLE, PSL, PFOL, PLNM, PLA, PLAc, PLH<sup>6</sup>

Os termos *português para estrangeiros* e *Português como Língua Estrangeira* (PLE) podem ser entendidos como representantes de um conjunto de contextos fundantes da área<sup>7</sup> que hoje tem sido, em geral, denominada PLE e/ou PLA no Brasil. Em certa

---

<sup>6</sup> Para uma lista ampliada de termos, ver <http://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua>. Enfocamos apenas esses sete por nos parecerem ser mais amplamente utilizados no Brasil. Cabe destacar também que nos alinhamos a Diniz (2015b: 5), quando afirma que “a escolha de uma ou outra designação sinaliza diferentes movimentos teóricos, epistemológicos e políticos”; contudo, neste artigo, não abordaremos centralmente pressupostos teóricos que embasam – e diferenciam – atuação educacional, científica, técnica e política relativas a todos esses termos.

<sup>7</sup> Observam-se esses termos nos primeiros livros didáticos comercializados no Brasil, como nos livros “O Português para Estrangeiros - Linguagem Brasileira”, de Serpa (1941 *apud* ALMEIDA; JÚDICE, 2016) e “Português para estrangeiros”, de Marchant (1954), e até nos mais contemporâneos (“Estação Brasil: português para estrangeiros”, de Bizon e Fontão 2005) - ver pesquisas sobre livros didáticos de PLA em Diniz (2008) e Almeida e Júdice (2016). Nota-se também no próprio nome *Programa de Português para Estrangeiros* (PPE) da UFRGS, criado em 1993 e mantido assim por razões históricas (SCHLATTER;

medida, essa área passou a se institucionalizar no meio acadêmico brasileiro mais fortemente no final da década de 1980 e na década de 1990<sup>8</sup>, protagonizada por professores universitários de Português como Língua Materna, Inglês e outras graduações em línguas estrangeiras modernas interessados em promover a sua língua de socialização inicial (também referida como primeira língua ou língua 1) para falantes de outras línguas, especialmente considerando movimentos iniciais de internacionalização nas universidades brasileiras. Em termos gerais, a área envolvia, a princípio, o ensino e a avaliação de português considerando estrangeiros não falantes de português como língua de socialização inicial. Nessa época, os estrangeiros que seriam seu público possuíam propósitos variados que justificavam a aprendizagem do idioma, como participação em comunidades acadêmicas (intercâmbios de graduação e pós-graduação), turismo, negócios, relacionamentos amorosos com falantes de português, trabalho em país ou região falante de português etc.

O ensino e a avaliação de PLE no Brasil e no exterior se dava, e ainda se dá, em cursos de extensão universitária<sup>9</sup>, em disciplinas de graduação e pós-graduação<sup>10</sup>, em cursos de idiomas privados, em empresas multinacionais, em aulas particulares com

---

BULLA; SCHOFFEN, 2019), embora saibamos que a referência a estrangeiros exclua públicos com os quais acreditamos que a área de PLA deva trabalhar, conforme discutimos neste artigo.

<sup>8</sup> Para maior aprofundamento sobre o histórico de constituição da área, ver Zoppi-Fontana e Diniz (2008), Carvalho S. e Schlatter (2011), Almeida Filho (2012), Furtoso (2015), Mendes (2018), Scaramucci e Bizon (2020).

<sup>9</sup> Nas universidades brasileiras, a área se iniciou, em geral, pela extensão. Como parte de um processo de promoção da área de PLA e incentivo ao que na última década se difundiu como internacionalização das universidades, os professores convocados no início da década de 1990 para formarem as primeiras Comissões Técnico-Científicas que conceberam o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (prova de proficiência em PLA do governo brasileiro; ver <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras> e Dell'Isola 2014) também foram convidados pelo Ministério da Educação (MEC) a criarem programas de extensão para o ensino de PLA em suas universidades. Para um detalhamento atualizado sobre ações de extensão em diferentes universidades brasileiras, com enfoque em formação de professores, ver Schlatter, Bulla e Costa (2020) sobre a UFRGS, Almeida P., Santos, Duarte e Nobre de Mello (2020) sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Ruano, Olmo e Almeida M. (2020) sobre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Diniz e Dell'Isola (2020) sobre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Marinho, Araújo e Teixeira (2020) sobre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>10</sup> Em universidades que não possuem uma Licenciatura em PLA, disciplinas de graduação e pós-graduação foram sendo criadas apenas mais contemporaneamente, e ainda são raras. No caso da UFRGS, por exemplo, apesar de o PPE ter sido fundado em 1993 (e de o ensino de PLA na extensão haver começado em 1986), a maioria das disciplinas de graduação foram centralmente criadas após a realização de concurso específico para PLA em 2012 (única vaga da UFRGS até o momento, ocupada por uma das autoras deste artigo, Gabriela Bulla), e foram desenhadas para formação de professores de PLA; apenas uma é destinada à aprendizagem de PLA por falantes de outras línguas (ver detalhamento em Schlatter, Bulla e Schoffen, 2019).

professores autônomos etc. Como parte de políticas brasileiras de difusão e promoção da língua portuguesa no exterior, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil também promove, desde 1954, o ensino de português em seus Centros Culturais do Brasil (CCB)<sup>11</sup> no exterior, vinculados a embaixadas e consulados em 24 países (BRASIL, 2016). Iniciado em 1965, na Universidade de Toulouse (SILVA, D., 2010), e administrado desde 1999 por uma parceria entre MRE e CAPES, o Programa de Leitorado<sup>12</sup> também se constituiu como um importante contexto de ensino e avaliação de PLA, por meio do qual um número maior de brasileiros das Letras (embora inicialmente não restrito à essa grande área) passaram a atuar como professores de língua e cultura brasileiras em universidades e instituições no exterior<sup>13</sup>.

No paralelismo com as áreas de Inglês, Francês, Italiano, Alemão etc. como Línguas Estrangeiras no Brasil, a denominação PLE especialmente dava conta de estabelecer uma distinção, em termos metodológicos, com a área de *Português como Língua Materna* (PLM), comumente referida no Brasil como *Língua Portuguesa* ou *Português* nas graduações em Letras, nas escolas, em documentos governamentais que estabelecem parâmetros oficiais da educação brasileira. Com o passar dos anos, e fortemente vinculada à ampliação de pesquisas em Linguística Aplicada, Sociolinguística, Políticas Linguísticas, bem como a relações interdisciplinares com áreas como Educação, Antropologia e Sociologia, a compreensão sobre os públicos e contextos da área de PLA foi se complexificando, a ponto de começarem a ser utilizadas pela comunidade acadêmica outras denominações como Português como Segunda Língua (PSL), Português para

---

<sup>11</sup> O primeiro CCB foi fundado na Argentina em 1954 (BRASIL, 2016); atualmente, há 24 CCB no mundo, sendo 6 na África, 13 na América, 3 na Europa e 2 no Oriente Médio (<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>). Destacamos também os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEB), que são unidades de ensino de PLA menores, situadas em Embaixadas ou Vice-Consulados (<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>) – atualmente existem apenas cinco NEB –, e os Institutos Culturais (IC), inicialmente vinculados ao MRE, porém atualmente configurados como instituições independentes, infelizmente sem verba do MRE, apesar de realizarem a difusão e promoção da língua e cultura brasileiras no exterior (ver, por exemplo, o Instituto de Cultura Brasil-Colômbia/IBRACO – [www.ibraco.org.co](http://www.ibraco.org.co)).

<sup>12</sup> Segundo o MRE (<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>), atualmente há 24 leitorados em universidades no exterior, distribuídos em 19 países, a saber: África do Sul, Alemanha, Argentina, Cabo Verde, China, Dinamarca, Estados Unidos da América, França, Índia, Inglaterra, Itália, México, Moçambique, Paraguai, Rússia, São Tomé, Timor-Leste, Uruguai, Vietnã. Mais informações em <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/10088-programa-leitorado>.

<sup>13</sup> Mais informações acerca da atuação do MRE com relação à promoção e difusão da língua portuguesa e cultura brasileira, ver <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/19484-diplomacia-cultural>. Para uma análise crítica da Rede Brasil Cultural do MRE, ver Diniz (2015a).

Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português como Língua de Herança (PLH) etc., revelando a necessidade de investimento coletivo no tratamento de especificidades não evidentes quando do uso do termo PLE.

Como pode ser observado na descrição da Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB)<sup>14</sup>, com primeira turma em 1998, PSL inclui o mesmo perfil de estrangeiros descrito como público inicial do PLE, porém também amplia o escopo para brasileiros falantes de outras línguas e que não necessariamente foram socializados em português, como surdos e algumas comunidades indígenas.

Podemos considerar que os termos PSL e PLE também ecoam discussões da área de Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*) acerca da distinção entre *segunda língua* e *língua estrangeira* (ver, por exemplo, Ellis, 1997). Grosso modo, *segunda língua* se refere à aquisição de uma língua em momento posterior à socialização inicial, havendo a possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa língua, ou seja, em imersão, em contextos naturalísticos. Já *língua estrangeira* se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão<sup>15</sup>. Há críticas à essa distinção, especialmente considerando que é possível que um estudante esteja no Brasil, por exemplo, para estudar PLA e use o português apenas nas aulas, e fora dela interaja majoritariamente em inglês, por exemplo, ao participar de grupos de colegas também estrangeiros. Obviamente há português no cotidiano como supermercados, restaurantes, transporte etc., porém esse caso hipotético

---

<sup>14</sup> Ver <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos> - acesso em 20/07/2020. Considerando a formação de professores em nível de graduação em Letras, atualmente, além da graduação da UnB, temos a Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (iniciada em 2005), a Licenciatura e Bacharelado em Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) (com início em 2014) e a Habilitação em Português Língua Segunda e Estrangeira no curso de Letras Língua Materna da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (iniciada em 2017). Para retrospectivas atualizadas sobre as graduações em PLA da UnB, ver Niederauer et al. (2020), da UFBA, ver Mendes (2020), da UNILA, ver Carvalhal (2020) e da UNICAMP, ver Bizon e Scaramucci (2020).

<sup>15</sup> Cabe destacar ainda que os termos *segunda língua* e *língua estrangeira* também estão intrinsecamente relacionados à outra distinção também comum na área de Aquisição de Segunda Língua: *aquisição* e *aprendizagem*. De modo também simplificado, *aquisição* é entendida como um processo de aprendizagem de língua sem instrução formal e *aprendizagem* como um processo que acontece quando há instrução (ELLIS, 1997).

destaca que os estudantes e os contextos de aprendizagem de PLA são mais complexos do que essa distinção consegue abarcar. Ademais, o termo *segunda língua* também é criticado na literatura pela referência numérica que implica que as pessoas só teriam uma língua primeira e, portanto, exclui contextos bi/multilíngues nos quais a socialização inicial se dá em mais de uma língua, além de *segunda* aludir a *status* inferior em relação à primeira (JUDD; TAN; WALBERG, 2001; HALL; COOK, 2012).

Saindo dessa problemática acerca de língua segunda ou estrangeira, como uma referência alternativa, a denominação *Português para Falantes de Outras Línguas* (PFOL) também pode ser encontrada na literatura da área de PLA<sup>16</sup>. Segundo Cunha (2007: 21), o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), criado em 1990 na UnB, foi assim chamado para

expressar o não alijamento de membros de comunidades transplantadas<sup>17</sup> que procuravam os cursos de línguas oferecidos pelo PEPPFOL, bem como incluir os projetos individuais de investigação do português em áreas autóctones desenvolvido no âmbito do LET [Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução].

Observamos também o uso de *Português como Língua Não Materna* (PLNM) como termo guarda-chuva mais fortemente em Portugal, e com frequente utilização para contextos escolares com imigrantes falantes de outras línguas<sup>18</sup>. Também é utilizado como termo que parece ter como objetivo ampliar os contextos e perfis para além do PLE, como no caso do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna* (<https://ppple.org>), do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)<sup>19</sup>. O PPPLE, plataforma *online* com materiais e recursos gratuitos para professores de PLA, foi inicialmente nomeado apenas com a referência a PLE, porém atualmente o termo *língua não materna* foi incorporado à sua descrição<sup>20</sup>.

*Português como Língua Adicional* (PLA) começa a ser utilizado na Linguística

---

<sup>16</sup> Furtoso (2001: 13), que emprega o termo PFOL em seu trabalho, dá como exemplo o uso de *ensino de inglês para falantes de outras línguas* pela associação TESOL (*Teaching of English to Speakers of Other Languages*).

<sup>17</sup> Cunha (2007: 13) explica que usa “o termo *comunidades transplantadas* para descrever grupos bilíngues e biculturais formados por estrangeiros radicados no Brasil, já com descendentes brasileiros”.

<sup>18</sup> Ver, por exemplo, Flores (2013) e <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm>.

<sup>19</sup> O IILP é um órgão da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), responsável pela promoção e difusão da língua portuguesa. <https://iilp.cplp.org/>

<sup>20</sup> Para reflexões críticas sobre o termo *língua materna*, ver Rampton (1990) e Hall e Cook (2012).

Aplicada brasileira, a nosso ver, por volta de 2008 e 2009, a partir de discussões feitas na UFRGS, no âmbito da produção dos “Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul”, em especial na seção sobre ensino de inglês e espanhol em escolas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). O termo *língua adicional*, no entanto, é utilizado internacionalmente há muito mais tempo. Em publicação no âmbito do Instituto Internacional de Educação (*International Bureau of Education/IBE*), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Judd, Tan e Walberg (2001: 6) explicam por que adotam o termo:

os estudantes podem na verdade estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ pode ser aplicado a todas, exceto, obviamente, a primeira língua aprendida<sup>21</sup>. Ademais, uma língua adicional pode não ser estrangeira, uma vez que muitas pessoas do país do estudante podem falar essa língua cotidianamente. O termo *estrangeiro* pode, além disso, sugerir *estranho*, *exótico* ou até *alheio* — sendo todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha pelo termo ‘adicional’ revela nosso entendimento de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas da primeira língua de um estudante.<sup>22</sup>

Nessa linha, Schlatter e Garcez (2009: 127-128) destacam que o termo *língua adicional* enfatiza o fato de que a língua aprendida é acrescida à(s) outra(s) língua(s) do repertório linguístico do estudante, o que lhe amplia as possibilidades de participação no mundo. Sendo assim, conforme Judd, Tan e Walberg (2001), essa língua que está sendo aprendida passa a ser do estudante (não é *estrangeira*, não é do outro ou estranha) e, portanto, se constitui como mais um recurso *seu* para intervir e agir no mundo<sup>23</sup>. Por fim, *adicional* não faz referência a categorizações aprioristas sobre as relações afetivas entre o estudante e a língua, o contexto e as condições de aprendizagem da língua ou os objetivos de aprendizagem, os quais, da nossa perspectiva, precisam sempre ser explicitados, considerados e negociados em atuações educacionais, técnicas, científicas e políticas.

---

<sup>21</sup> Ou, acrescentamos, as primeiras línguas aprendidas, em casos de famílias ou comunidades bi/multilíngues.

<sup>22</sup> Tradução livre de: “*Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. ‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term ‘foreign’ can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien—all undesirable connotations. Our choice of the term ‘additional’ underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student’s first language.*” (JUDD; TAN; WALBERG, 2001: 6).

<sup>23</sup> Para uma discussão sobre possíveis implicações teórico-educacionais do termo *língua adicional*, ver Leffa e Ilara (2014).

Na vertente terminológica que objetiva dar destaque a contextos minoritários, *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) vem sendo usado no Brasil para abarcar o ensino de PLA para imigrantes falantes de outras línguas, muito fortemente a partir de publicações de acadêmicas que refletem sobre Portugal, como Grosso (2010). Conforme discute Anunciação (2017), o termo *língua de acolhimento* como importação do contexto europeu pode ser problemático, pois o contexto brasileiro é bastante distinto, a começar pela falta de uma política nacional brasileira para migrantes (já em Portugal, há o Programa Português para Todos<sup>24</sup>). O termo também é às vezes entendido, por um lado, de uma maneira romantizada, como se bastasse saber português para ser bem acolhido em um país, e, por outro, de um modo um tanto desigual, atribuindo ao migrante uma posição inferior que requer caridade, impedindo o estabelecimento de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo (Lopez 2016; Bizon e Camargo 2018). Há ainda variações como *Português para Migração Humanitária* (usado na UFPR, por exemplo), *Português como Língua de Integração* ou *Português em contexto de imigração*<sup>25</sup>.

Por fim, *Português como Língua de Herança* (PLH) reúne trabalhos que enfocam comunidades de brasileiros que migraram para países em que o português não é língua oficial (ou uma das oficiais) e que desejam que seus filhos aprendam português (ver, por exemplo, Mota 2008 e Melo-Pfeifer 2018). A denominação *língua de herança* (*heritage language* - ver, por exemplo, Valdés 2005) é usada internacionalmente em estudos sobre manutenção/preservação de línguas em geral minoritárias e centralmente em contextos de migração para países em que os filhos não poderão, sem uma política de promoção do multilinguismo, ter acesso à educação escolar na(s) língua(s) da família - também referida como *home language* (“língua caseira/de casa” - ver, por exemplo, Schalley, Eisenclas e Gagarina 2017) ou *own language* (“língua própria/sua língua” - ver discussão resumida em Hall e Cook 2012). O acesso à escolarização e a possibilidade de construção de conhecimento na língua de socialização inicial, questões atreladas ao PLH, é tema de

---

<sup>24</sup> O Programa Português para Todos (PPT), antigo Portugal Acolhe, é uma iniciativa do governo Português que tem como objetivo oferecer aulas gratuitas de português (básico e intermediário) e de português técnico (com foco em mercado de trabalho) para migrantes acima de 15 anos de idade. As aulas ocorrem em diversas escolas públicas do país e centros de emprego e formação profissional. Mais informações em <https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>.

<sup>25</sup> Para mais discussões terminológicas, ver em Ruano (2019) e Lopez (2020).



discussão no âmbito da UNESCO (1996) sob um viés de direito linguístico.

Mesmo com todas essas denominações que foram se consolidando ao longo dos anos visando a dar conta de mais complexidades do que seria evidente na referência inicial a estrangeiros, ainda assim cada perfil de estudante/examinando/comunidade e contexto precisam sempre ser detalhados e considerados em suas particularidades locais<sup>26</sup>; é o que procuramos discutir na seção seguinte. No entanto, entendemos que todos esses termos sigam sendo utilizados contemporaneamente por questões históricas (como nos casos de PLE e PSL), por questões alternativas (como PFOL, PLNM e PLA) ou visando à promoção da atenção para contextos de certa forma invisibilizados (como PLAc e PLH) com o uso das demais denominações. Na seção seguinte, passamos a explorar mais detalhadamente os diferentes perfis e contextos com os quais a área estaria, desde a nossa perspectiva, implicada.

## **2. PERFIS E CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS DE PLA**

Considerando a complexidade dos perfis e contextos com os quais a área de PLA trabalha ou ainda precisaria fortalecer sua atuação, propomos, na Figura 1, a seguir, um resumo de quem seriam atualmente os públicos implicados. Nesta seção, discutimos cada um, porém sem um desejo de exaustividade, considerando o caráter introdutório deste artigo. É importante destacar ainda que, para cada perfil, em termos educacionais, há que se considerar o contexto sociolinguístico, o nível de proficiência em PLA de cada estudante ou grupo, as faixas etárias, as trajetórias de letramento e de educação escolar, além da relação de proximidade ou distanciamento em termos de famílias linguísticas entre o português e a(s) língua(s) que constituem o repertório linguístico do estudante. Por exemplo, falantes de espanhol normalmente conseguem estabelecer intersubjetividade mais facilmente com falantes de português, pois as duas línguas compartilham cerca de 80% dos radicais das palavras (é o que chamamos de línguas próximas); porém é bastante provável que, sem um trabalho de consciência linguística acerca do que é igual ou distinto,

---

<sup>26</sup> Para um maior aprofundamento sobre discussões terminológicas desse tipo, porém não especificamente sobre PLA, ver Rampton (1990), Judd, Tan e Walberg (2001), Spinasse (2006), Hall e Cook (2012), Jordão (2014) e Leffa e Ilara (2014).

sua produção seja em espanhol, não em português<sup>27</sup>. Esses aspectos implicam metodologias de ensino de PLA distintas, em vários aspectos, do ensino de PLA para falantes de línguas distantes do português, por exemplo<sup>28</sup>.

**Figura 1:** Resumo dos perfis implicados na área de PLA



O estatuto do ensino, da avaliação, da produção técnico-científica, da pesquisa e das políticas linguísticas em PLA varia nos diferentes contextos em que os perfis acima se inserem. Não podemos esquecer que há diversos contextos bi/multilíngues de minoria no Brasil, que com o passar dos anos e as mudanças geopolíticas mundiais, vêm se diversificando, reconfigurando e complexificando. Cavalcanti (1999) buscou dar visibilidade aos contextos bi/multilíngues minoritarizados referentes às comunidades indígenas, de imigração histórica, de regiões de fronteira e de surdos. Passados mais de vinte anos, a publicação do dossiê especial “Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens”, da Revista X, organizado por Bizon e Diniz (2018), revela que ainda há muito a ser feito nesses contextos. Os organizadores defendem uma “virada epistemológica na área de PLA”, ao reivindicarem que atenção deve ser dada a esses contextos tradicionalmente de minorias e também a outros, alguns novos, como os contextos de imigração recente ou “de deslocamento forçado”, e outros que haviam sempre sido invisibilizados, como estrangeiros advindos de países não centrais e descendentes de brasileiros que aprendem o português como língua de herança. Acrescentamos ainda a esses perfis pessoas

<sup>27</sup> Sobre essas e outras questões relativas ao ensino de português para falantes de espanhol, ver Almeida Filho (1995), Ferreira (2001), Grannier (2002) e Santos, Baumvol e Gomes (2016). Ademais, em 2020, foi publicado pelo MRE uma proposição de Currículo de PLA para os CCB de países de língua oficial espanhola ([http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1023](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1023)).

<sup>28</sup> Para uma reflexão acerca das características de um material didático que poderia ser utilizado tanto para o ensino de PLA para falantes de línguas próximas quanto para falantes de línguas distantes, com especial destaque à importância da abordagem adotada pelo professor no uso desse material para esses diferentes públicos, ver Bortolini e Kuhn (2011).

provenientes de países de língua oficial portuguesa.

Para termos sucesso nessa empreitada, é necessário que o profissional de PLA seja preparado para lidar com os desafios que esses contextos apresentam. Nesse sentido, acompanhamos Schlatter e Garcez (2018: 213):

Essas mudanças de visão do português e as demandas cada vez mais diversificadas ao PLA contribuíram para uma necessidade crescente de formadores de professores que sejam especializados em lidar com o ensino da língua portuguesa em vários contextos de diversidade sociocultural, e que também estejam à vontade com as práticas comunicativas contemporâneas envolvendo hibridização linguística, cultural e discursiva. Há 30 anos, pouco havia para atender a essas demandas no que diz respeito à formação de professores de PLA, especialmente em termos de desenvolvimento de objetivos, métodos e materiais de aprendizagem que pudessem responder a esses desafios.<sup>29</sup>

Sabemos que, em muitos desses contextos, o ensino de PLA está a serviço da manutenção do monolinguismo no Brasil. Contudo, muito se tem feito para desconstruir essa visão, como será mostrado, ainda que de forma sucinta, ao longo desta seção. Nesse sentido, defendemos que há que se pensar em como a área de PLA pode trabalhar de modo interdisciplinar com professores e pesquisadores de outras línguas e outras disciplinas para promover uma educação linguística que valorize o multilinguismo, atrelada à aprendizagem do PLA (Bulla *et al.* 2017). Reiteramos, assim, a necessidade de que

os currículos de graduação voltados para a formação de professores de todas as áreas (Pedagogia, Letras e demais Licenciaturas) deveriam, como PL [Política Linguística] educacional, passar a oferecer disciplinas sobre temáticas como "educação plurilíngue" e "PLA", visando a uma formação cidadã (tanto dos graduandos quanto de seus futuros alunos) sensível à diversidade linguística do Brasil contemporâneo e capaz de promover posturas linguísticas plurais e interculturais. (BULLA *et al.* 2017: 11-12).

Em resumo, da nossa perspectiva, estas reflexões apontam para duas demandas urgentes: (1) a área de PLA, em interlocução estreita com discussões sobre multilinguismo, deveria fazer parte da formação de professores de todas as áreas nas

---

<sup>29</sup> Tradução livre de "These changing views of Portuguese and the increasingly diverse demands for PAL have contributed to a growing need for teacher education professionals specialized in dealing with the teaching of the Portuguese language in various contexts of sociocultural diversity, and who are also at ease with contemporary communicative practices involving linguistic, cultural and discursive hybridization. Little provision existed 30 years ago to meet these demands as far as PAL teacher education was concerned, especially in terms of developing learning objectives, methods and materials that could meet the challenges." (SCHLATTER; GARCEZ, 2018: 213).

licenciaturas e cursos de formação continuada no Brasil (BULLA *et al.* 2017), e (2) a formação de professores de PLA precisa dar conta das complexidades dos contextos e perfis (BIZON; DINIZ, 2018; SCHLATTER; GARCEZ, 2018), para além do recorrente entendimento de “estrangeiros”, resumido anteriormente.

Retomando a Figura 1, **estrangeiros** podem ser entendidos como o público fundante da área, conforme mencionado na seção anterior. Entretanto, não podemos concebê-los de modo homogeneizante, ignorando relações sociopolíticas e ideológicas relativas a país de origem, raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, classe, faixa etária, escolarização, repertórios linguístico-discursivos-culturais. Tais relações podem implicar diferentes situações de vulnerabilidade e, obviamente, diferentes questões para o ensino e a avaliação de PLA. Consideremos, por exemplo, um estrangeiro que deseja aprender português para cursar seu mestrado no Brasil: haverá distinções educacionais para o professor de PLA se o mestrado for em inglês ou em português, e se o estudante for proveniente ou não de países não centrais, como participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)<sup>30</sup>. Também pode ser bastante distinto o ensino de PLA para um estrangeiro que deseja fazer turismo pelo país, atuar como médico ou exercer um cargo de chefia em uma filial estrangeira no Brasil. Do mesmo modo, em termos de avaliação de proficiência, cada propósito (participação em pós-graduação, turismo, atuação médica ou empresarial) exigirá uma configuração distinta de instrumentos de avaliação e políticas linguísticas<sup>31</sup>.

O ensino de PLA para **migrantes**<sup>32</sup> **contemporâneos** no Brasil vem se

---

<sup>30</sup> O PEC-PG é um programa do governo federal criado em 1981 para possibilitar a realização de formação em nível de pós-graduação a estudantes de países em desenvolvimento (ver <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>. Acesso em: 06 set. 2020), de modo a fomentar a ciência brasileira, estreitar laços sul-sul e favorecer o desenvolvimento dos países colaboradores. Foi criado nos moldes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O PEC-G foi instituído em 1960 como uma ação de cooperação internacional na qual universidades brasileiras acolhem estudantes provenientes de países em desenvolvimento, de modo a obterem educação de nível superior para que, ao retornarem aos seus países de origem, contribuam para o crescimento local. A seleção dos(as) estudantes é realizada pelo MEC e MRE, sendo atualmente denominados PEC-G quem comprovam proficiência de, no mínimo, nível Intermediário no Celpe-Bras, e que, portanto, ingressam diretamente na graduação da universidade de destino; e denominados Pré-PEC-G quem precisa estudar português por cerca de 8 meses em alguma instituição de ensino superior brasileira que ofereça cursos de PLA gratuitos, visando à obtenção de certificação de proficiência pelo Celpe-Bras, iniciando seus estudos de graduação apenas no ano seguinte. Mais informações em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>.

<sup>31</sup> A título de exemplificação acerca do que poderia ser entendido por “estrangeiros” de um curso de extensão de uma universidade brasileira com programa de extensão consolidado e de grande porte, ver descrição completa dos perfis de estudantes do PPE/UFRGS em Schlatter, Bulla e Schoffen (2019).

<sup>32</sup> O termo *migrantes* inclui imigrantes, refugiados/deslocados forçados, apátridas e solicitantes de refúgio.

fortalecendo nacionalmente em termos de pesquisa em especial nos últimos cinco anos<sup>33</sup>. O recorte de ensino mais estudado tem como objetivo principal auxiliar estudantes em processos de sobrevivência, circulação e integração básica nas cidades, geralmente para grupos com maior vulnerabilidade<sup>34</sup>. Além desse recorte, conforme discutido em Bulla (2020), podemos incluir também cursos de PLA para participação em contextos laborais específicos, como no caso do ensino de trabalhadores haitianos contratados por um hospital de Porto Alegre para atuação em limpeza hospitalar (Oliveira C. 2018); para preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (Oliveira D. 2019); para ingresso (caso da UFRGS desde 2017<sup>35</sup>) ou reingresso na universidade (caso da UFPR desde 2015<sup>36</sup>); e para a permanência na universidade (Ruano 2019). Destacamos também a necessidade de atenção para a inclusão de migrantes em escolas da educação básica (no Ensino Fundamental e Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos - EJA), em turmas multilíngues (BULLA, LAGES E SILVA; OLIVEIRA B., no prelo).

Ao considerarmos **filhos de brasileiros nascidos no exterior** - o que também pode incluir aqueles que nasceram no Brasil e migraram enquanto muito pequenos -, observam-se na literatura casos de crianças e adolescentes que apenas aprenderam português em interações no âmbito familiar, porém sem ou com pouquíssimo contato com o português escrito; casos de estudantes que compreendem o português oral no âmbito familiar, porém não falam ou falam muito pouco português; ou ainda aqueles que não tiveram nenhum contato com o português. Esses vários casos inserem-se em complexas configurações sócio-históricas, com relações identitárias e comunitárias multifacetadas que se relacionam, para exemplificar, com o desejo ou não de aprender português<sup>37</sup>. O governo brasileiro, através da Rede Brasil Cultural do MRE, procura impulsionar a aprendizagem de PLH em 25 países desde 2011<sup>38</sup>. A última contribuição do MRE para esse

---

<sup>33</sup> Ver, por exemplo, Amado (2013), Lopez (2016), Ruano, Peretti e Grahl (2016), São Bernardo (2016), Anunciação (2017), Bulla et al. (2017), Oliveira B. (2017), Marques (2017), Bizon e Camargo (2018), Lages e Silva et al. (2018), Soares e Sirianni (2018), Ferreira et al. (2019), Bulla et al. (2019), Ruano (2019).

<sup>34</sup> Cursos com esses propósitos são oferecidos geralmente por organizações não governamentais (ONG), igrejas, universidades e institutos federais (como cursos de extensão) e escolas (como atividades extracurriculares em contratuais e finais de semana).

<sup>35</sup> Ver <https://www.ufrgs.br/prograd/prograd/estude-na-ufrgs/formas-de-ingresso/ingresso-de-refugiados>.

<sup>36</sup> Ver <http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/edital-novo-para-migrantes-e-refugiados> ou <https://internacional.ufpr.br/portal/refugiados-e-migrantes>.

<sup>37</sup> Ver, por exemplo, Mota (2008), Flores e Melo-Pfeifer (2014), Pereira (2017) e Garcez (2018).

<sup>38</sup> Ver <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>.

contexto foi a publicação da *Proposta curricular para o ensino de Português como Língua de Herança*<sup>39</sup>. Salientamos também o trabalho de associações e organizações fundadas por pais brasileiros preocupados com a aprendizagem de PLH por seus filhos no exterior<sup>40</sup>.

Por **comunidades de imigração histórica** estamos nos referindo a comunidades de imigrantes, majoritariamente europeus (OLIVEIRA L. 2002), que chegaram no Brasil durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, após a abolição da escravatura, incentivados pelo governo brasileiro em função da necessidade de mão de obra agrícola e povoamento da região sul do país (Martins 1996). Esses imigrantes fundaram comunidades falantes de línguas brasileiras de imigração, conforme denominação usada pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)<sup>41</sup>, que hoje constituem parte do multilinguismo brasileiro. No entanto, das 56 línguas faladas por descendentes de imigrantes, apenas quatro foram cooficializada até o momento em diferentes municípios, a saber: Pomerano (oito municípios do Espírito Santo/ES, Rio Grande do Sul/RS e Santa Catarina/SC), Talian (13 municípios do RS e SC), Hunsrückisch (dois em RS e SC) e Alemão (três em RS e SC) (Altenhofen 2013; Morello 2015; Morello e Seiffert 2019). Nessas localidades, além dos próprios contextos multilíngues cotidianos, têm-se escolas bilíngues e/ou escolas que ensinam a língua de imigração como língua adicional, os quais podem ser entendidos como cenários nos quais profissionais de PLA poderiam colaborar em discussões acerca de, por exemplo, multilinguismo, valorização da diversidade linguística e questões identitárias<sup>42</sup>.

Nessa mesma direção, profissionais de PLA podem atuar em **comunidades de**

---

<sup>39</sup> Além desta para PLH ([http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1027](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1027)) e da citada anteriormente na nota 20 deste artigo sobre falantes de espanhol, compõem o conjunto de publicações do MRE em 2020 as seguintes: Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira ([http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1026](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1026)), Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior ([http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1025](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1025)) e Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa ([http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1024](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1024)).

<sup>40</sup> Citamos, por exemplo, a Herança Brasileira (<https://www.xn--heranabrasileira-gpb.com/>), na França, e o *Lingua Mater*, na Espanha (<https://ccbrasilbarcelona.org/noticias/lingua-mater-promove-portugues-como-lingua-de-heranca/>).

<sup>41</sup> Ver <http://ipol.org.br>.

<sup>42</sup> Ver Jung (2003), Uflacker (2006) e Semechechem e Jung (2017).

**regiões de fronteira**, as quais se inscrevem nos mais de 15 mil quilômetros de divisas do Brasil com diferentes países da América Latina (MORELLO; SEIFFERT, 2019). Nesses encontros geopolíticos multilíngues e diversos,

são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de crioulização, como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e do Portunhol e suas variações, na fronteira com países hispano-falantes. (MORELLO; SEIFFERT, 2019: 220).

Com quase metade da população fronteiriça estudando em escolas brasileiras (MORELLO; SEIFFERT, 2019), é evidente a demanda por trabalhos interdisciplinares com profissionais do PLA interessados em educação bilíngue, multilinguismo, multiculturalismo, educação de indígenas etc.<sup>43</sup>.

Considerando o ensino de português para **indígenas**, um dos principais contextos em que se dá é na educação básica, em escolas indígenas. Sua complexidade fica evidente ao considerarmos que cada uma dessas escolas<sup>44</sup> (que podem ser bilíngues, multilíngues, monolíngues em língua indígena ou monolíngues em português)<sup>45</sup> tem realidades sócio-históricas próprias, portanto, configurações de que língua(s) e como ensiná-la(s) emergem localmente, revelando necessidades muito específicas. Grande parte da literatura sobre português e indígenas não o nomeia como língua adicional, mas apenas como português para indígenas. Em parte, isso se deve (i) a heranças de opressões reiteradas contra comunidades indígenas por parte do governo brasileiro, (ii) ao fato de que várias línguas indígenas já foram ou estão a ponto de serem extintas, e o português se insere nesse contexto, especialmente para perspectivas orientadas pelo monolinguismo, como ameaça (PIMENTEL DA SILVA, 2010), e (iii) ao entendimento, bastante difundido,

---

<sup>43</sup> Ver Bortolini (2009), Carvalho A. (2010), Ribeiro-Berger (2015), Morello e Martins (2016), Oliveira G. e Morello (2019).

<sup>44</sup> A própria concepção do que é a instituição escola e do papel do professor deve ser refletida e negociada entre os atores envolvidos (CAVALCANTI, 2000; CESAR; MAHER, 2018), e preferencialmente deve ser construída pelas comunidades indígenas, desde suas cosmovisões, e não a partir de perspectivas externas (PIMENTEL DA SILVA, 2010).

<sup>45</sup> Conforme estatísticas de 2008 (FREIRE; 2018: 36), nesse ano havia no Brasil 2.689 escolas, das quais 1.783 eram bilíngues, 128 eram monolíngues em línguas indígenas e 787 eram escolas monolíngues em português, com 11.000 professores, sendo mais de 10.000 indígenas.

de que nossa área seja de português para *estrangeiros*, o que não inclui indígenas e, portanto, não teríamos nada a aportar, de modo colaborativo, para a qualificação das discussões. Sendo assim, defendemos que os indígenas devem também integrar os perfis envolvidos com a área de PLA, num enquadramento de educação bi/multilíngue atrelada à valorização e manutenção das línguas indígenas<sup>46</sup>, se distanciando, portanto, de um ensino de português silenciador e apagador do multilinguismo, como vemos na história brasileira desde o colonialismo (PIMENTEL DA SILVA, 2010; FARACO, 2016).

No Brasil, as **comunidades surdas** têm assegurado direito ao ensino bilíngue desde 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi tornada língua cooficial do país (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002), ao lado do português. Nas comunidades surdas, Libras é considerada a primeira língua e o português, segunda língua (Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti 2014; Kumada, Cavalcanti e Silva I. 2019). É preciso observar, contudo, que a realidade linguística dos surdos é muito mais complexa do que essa dicotomia deixa ver, incluindo, entre outras questões, o seu caráter multilíngue (Silva I. e Favorito 2018b), desde uma perspectiva de multilinguismo mais ampla, que ultrapassa o linguístico e inclui o semiótico (CAVALCANTI; SILVA, I., 2016: 37), dando conta, especialmente, das línguas de sinais caseiras<sup>47</sup> (SILVA, I., 2008; CAVALCANTI; SILVA I., 2016; KUMADA; CAVALCANTI; SILVA, I., 2019). A identificação, o respeito e a valorização de toda essa complexidade, que também diz respeito às políticas linguísticas<sup>48</sup>, possui implicações educacionais para a educação bilíngue e o ensino de português para surdos<sup>49</sup>. Assim, nos parece interessante em termos qualitativos o

---

<sup>46</sup> Segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), há 274 línguas indígenas e 305 etnias no Brasil (Morello e Seiffert 2019: 218). Para uma lista completa de municípios e línguas indígenas cooficializadas em âmbitos municipais, ver Morello e Seiffert (2019).

<sup>47</sup> “Língua criada por vários recursos (fala, gestos naturais, LIBRAS, etc.)” (SILVA, I., 2008: 398). É muito comum que crianças surdas, filhas de pais ouvintes que não conhecem Libras, antes de terem contato com a Libras (provavelmente, na escola), usem línguas de sinais caseiras para se comunicarem com seus familiares (KUMADA; CAVALCANTI; SILVA, I., 2019).

<sup>48</sup> Atualmente, há no Brasil duas políticas linguísticas opostas que regem a educação bilíngue dos surdos, o Decreto nº 5.626/05, que sancionou a Lei Nº 10.436, de 2002 (mencionada acima), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O Decreto compreende bilinguismo como “em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua” enquanto a Política “reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assumam seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais.” (LODI, 2013: 49).

<sup>49</sup> Como por exemplo, promover a desconstrução da crença de muitos professores de que as dificuldades dos alunos surdos em relação à escrita são inerentes à surdez ou internas e particulares ao surdo e levar à constatação de que essas dificuldades se devem, de fato, à forma como o português foi ensinado (SILVA, I., 2015). Ver Silva I. e Favorito (2018a), Silva I. (2015) e Silva G. (2017).



estreitamento de relações entre profissionais do PLA e profissionais da Libras, do ensino de português escrito para surdos e da Pedagogia.

Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste constituem a **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa** (CPLP). Ainda que o português seja a língua oficial desses nove países, o seu estatuto, em termos funcionais, varia muito, sendo em alguns, língua de socialização inicial da maioria da população (Brasil, Portugal e São Tomé e Príncipe), em outros, língua veicular majoritária (Angola e Moçambique)<sup>50</sup>, e ainda em outros, minoritária (Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste) (FEYTOR PINTO; MELO-PFEIFER, 2018: 11-12) ou apenas oficial do ponto de vista formal (Guiné Equatorial) (CORREIA, 2019: 125). Essa diferença de estatuto funcional da língua portuguesa nos países da CPLP, ao mesmo tempo em que revela o caráter multilíngue dos países<sup>51</sup>, traz alguns desafios importantes para a área de PLA. Como exemplo, podemos citar o trabalho em universidades brasileiras que acolhem estudantes Pré-PEC-G provenientes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e Timor-Leste. Com seus complexos contextos linguísticos, sociais e históricos, é possível se encontrar alunos com nível básico em PLA, apesar de o português possuir estatuto de língua oficial. Também entendemos como desafios da área a atuação de profissionais de PLA em CCB, NEB e Leitorados brasileiros nesses países. Nesse sentido, defendemos que não podemos nos eximir de nos envolvermos, como área, também com essas questões.

### 3. Considerações finais

Como podemos observar ao longo das reflexões aqui propostas, a área de PLA não apenas incide sobre uma grande variedade de problemáticas, como também está estreitamente relacionada a diferentes áreas do conhecimento, como Linguística Aplicada (PLA inclusive poderia ser considerada uma subárea), Sociolinguística, Políticas Linguísticas, Educação, Ciências Sociais, Psicologia etc. O trabalho conjunto com outras

---

<sup>50</sup> Em outras palavras, em Angola e Moçambique, o português é a única língua falada em (quase) todo o país (FEYTOR PINTO; MELO-PFEIFER, 2018), porém não necessariamente é a língua materna de toda a população.

<sup>51</sup> Segundo Oliveira G. (2013), além do português, são faladas outras 339 línguas nesses países.

disciplinas (dentro da Letras e com outras áreas), no entanto, ainda não alcançou o nível de engajamento que, a nosso ver, deveria.

Ao se complexificar e problematizar os diferentes perfis e contextos implicados, não apenas fica evidente a multiplicidade de cenários da área, como também se revelam diferenças significativas em termos de interesse de investimento, tanto por parte de políticas governamentais como no âmbito acadêmico. Em linhas gerais, o que se vê é um grande foco no perfil canônico da área (estrangeiros), enquanto contextos minoritarizados são “relegados a segundo plano, ou simplesmente não contemplados pelas políticas oficiais” (BIZON; DINIZ, 2018: 2). Nesse sentido, nos interessa aqui lembrar que filhos de brasileiros nascidos no exterior, indígenas, comunidades de imigração histórica, moradores de regiões de fronteira, comunidades de surdos, migrantes contemporâneos e pessoas originárias das comunidades dos diferentes países de língua oficial portuguesa, com seus vários contextos multifacetados, são também todos público da área de PLA. Apesar de alguns desses contextos terem recebido um pouco mais de atenção nos últimos tempos, como por exemplo, o ensino de PLA para migrantes, é fato que o PLA precisa urgentemente reforçar sua atuação em âmbitos frequentemente de maior vulnerabilidade. Especialmente considerando os contextos de português envolvendo comunidades de indígenas e surdos, tradicionalmente sem interlocução com a área de PLA por não se vislumbrar relações a partir da concepção de português como língua estrangeira, entendemos como profícua a construção de trabalhos interdisciplinares nos quais profissionais do PLA também possam participar.

Conforme reiterado ao longo deste artigo, a desatenção aos contextos de minoria por parte de instituições oficiais ocupadas com políticas e práticas de PLA também pode ser entendida como relacionada à desvalorização ou tentativa de apagamento do multilinguismo próprio a esses contextos e de tudo o que ele envolve, em termos culturais, identitários e socioeconômicos. Assim, pensar ensino, avaliação e políticas linguísticas de PLA para esses perfis e contextos implica, antes de mais, identificar a (ainda) existência de uma cultura do monolinguismo do português no Brasil, para então problematizar e refletir sobre as consequências da adoção dessa perspectiva para uma série de questões de base da educação, a fim de propor uma prática que, ao contribuir para subverter essa condição de desvalorização, dá aos contextos minoritários a sua devida atenção.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995. p. 13-21.

ALMEIDA, Patrícia M. C.; SANTOS, Danúsia T.; DUARTE, Andrea L. B.; NOBRE DE MELLO, Ana Catarina M. R. Ações de política de formação de professores em PLE na Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 139-162.

ALMEIDA, Patrícia; JÚDICE, Norimar. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de Português a estrangeiros no Brasil. In: ALVAREZ, Maria L. O.; GONÇALVES, Luis. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 265-291.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia H. (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.

AMADO, Rosane S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*, Brasília, ed. 7, ano 4, n. 2, s/p, 2013.

ANUNCIACÃO, Renata F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Unicamp, Campinas, 2017.

BIZON, Ana Cecília C.; CAMARGO, Helena R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia M.; MOREIRA, Júlia B.; VEDOVATO, Luís R.; FERNANDES, Duval M.; SOUZA, Marta R.; BALTAR, Cláudia S.; PERES, Roberta G.; WALDMAN, Tatiana C.; MAGALHÃES, Luís Felipe A. (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018. p. 712-726.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro R. A. Apresentação. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018.

BIZON, Ana Cecília C.; FONTÃO, Elizabeth. *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. Campinas: Átomo, 2005.

BIZON, Ana Cecília C.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 81-114.

BORTOLINI, Letícia S. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BORTOLINI, Letícia S.; KUHN, Tanara Z. Produção de livro didático de nível básico para ensino de português brasileiro para falantes de línguas distantes: decisões teórico-práticas. In: TEIXEIRA E SILVA, Roberval; YAN, Qiarong; Espadinha, Maria A.; Leal, Ana V. (Eds.). *Anais do III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. Macau: Universidade de Macau, Departamento de Português, 2011. p. 13-23.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. *História dos Centros Culturais Brasileiros*. Brasília: MRE, 2016.

BULLA, Gabriela S. *Contemporary issues in Migration and Portuguese as an Additional Language (PAL) in Brazil*. Palestra. Round Table: Brazil and its language policies, Brazil Week, King's College London, 29 jan. 2020.

BULLA, Gabriela S.; LAGES E SILVA, Rodrigo; LUCENA, Júlia C.; SILVA, Leandro P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, p. 1-14, 2017.

BULLA, Gabriela S.; LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bruna S. Migrants at school: A critical analysis of educational linguistic policies and practices in Brazil. In: SEDMAK, Mateja; GORNIK, Barbara; HERNANDEZ, Fernando H.; Sancho-Gil, Juana Maria. *Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies*. Barcelona: Octaedro, no prelo.

BULLA, Gabriela S.; LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bruna S.; CONCEIÇÃO, Janaína V. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, Luciane C.; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália V. L. F. (Orgs.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 103-120.

CARVALHAL, Tatiana. A licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 65-80.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 45-65, set./dez. 2010.

CARVALHO, Simone C.; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011.

CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, Ivani R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 33-45, jan./jun. 2016.

CAVALCANTI, Marilda C. Entre escolas da floresta e escolas da cidade: olhares sobre alguns contextos escolares indígenas de formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 101-119, jul./dez. 2000.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

CESAR, América Lúcia S.; MAHER, Terezinha M. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena - Uma introdução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1297-1312, set. 2018.

CORREIA, Margarita. Vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa - concepção, estrutura, realização e resultados. In: FRÉJAVILLE, Rosa. M.; DUMONT, Raphaële; DEL VECCHIO, Gilles; SILVA, Andreia J. O. (Eds.). *Diálogos ibéricos - Jornadas internacionais sobre a importância da língua portuguesa e da língua espanhola/Jornadas internacionales sobre la importancia de la lengua portuguesa y de la lengua española*. Universidade do Algarve Editora, 2019. p. 125-134.

CUNHA, Maria Jandyra C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; CUNHA, Maria Jandyra C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 13-31.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DINIZ, Leandro R. A. De 'Rede Brasileira de Ensino no Exterior' a 'Rede Brasil Cultural': Processos e Percursos na Institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid, v. 13, n. 1, p. 67-85, 2015a.

DINIZ, Leandro R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, Pouso Alegre, v. 10, p. 5-8, jan./jun. 2015b.

DINIZ, Leandro R. A. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do Português como Língua Estrangeira. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Unicamp, Campinas, 2008.

DINIZ, Leandro R. A.; DELL'ISOLA, Regina L. P. Percursos da institucionalização da área de Português como Língua Adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 183-212.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FARACO, Carlos A. *História Sociopolítica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *Português para estrangeiros interfaces com o espanhol*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2001. p. 39- 48.

FERREIRA, Luciane C.; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália V. L. F. (Orgs.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FEYTOR PINTO, Paulo; MELO-PFEIFER, Sílvia. Introdução. In: FEYTOR PINTO, Paulo; MELO-PFEIFER, Sílvia (Orgs.) *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p.11-17.

FLORES, Cristina. Português Língua Não Materna. In: BIZARRO, Rosa; MOREIRA, Maria A.; FLORES, Cristina. (Orgs.) *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 2013. p. 35-46.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, ago./dez. 2014.

FREIRE, José R. B. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). *Multilingual Brazil. Language Resources, identities and ideologies in a globalized world*. London: Routledge, 2018. p. 27-39.

FURTOSO, Viviane A. B. Onde estamos? Para onde vamos?: A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia O.; RODRIGUES, Rosana F. L. *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 153-196.

FURTOSO, Viviane A. B. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 174f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GARCEZ, Pedro M. Quem é estudante falante de português em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? Questões de classe. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2018.

GARCEZ, Pedro M.; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

GRANNIER, Danielle M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GROSSO, Maria José R. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

HALL, Graham; COOK, Guy. Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, Cambridge, v. 45, n. 3, p. 271-308, jul. 2012.

JORDÃO, Clarissa M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 309f. Tese (Doutorado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

KUMADA, Kate M. O.; CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, Ivani R. Home gesture is not part of the deaf culture. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 315-343, out. 2019.

LAGES E SILVA, Rodrigo; BULLA, Gabriela S.; LUCENA, Júlia C.; SILVA, Leandro P.; ARAUJO, Mateus S. Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 42, p. 161-175, 2018.

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

LODI, Ana Claudia B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, Ana Claudia B.; BORTOLOTTI, Elaine C.; CAVALMORETTI, Maria José Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, p. 131-149, 2014.

LOPEZ, Ana Paula A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 169-190, jan./jun. 2020.

LOPEZ, Ana Paula A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UFMG, Belo Horizonte, 2016.

MARCHANT, Mercedes. Português para estrangeiros. Vol. 1 e 2. Porto Alegre: Age84, 1954.

MARINHO, Maria Regina M.; ARAÚJO, Valéria M.; TEIXEIRA, Wagner B. Ensino de PLE e formação de professores na Universidade Federal do Amazonas. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 213-230.

MARQUES, Aline A. M. *Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais*. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 2017.

MARTINS, José S. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MELO-PFEIFER, Sílvia. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, abr./jun. 2018.

MENDES, Edleise. A licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 41-64.

MENDES, Edleise. Políticas linguísticas do Brasil no exterior: entre o isolamento e a cooperação. In: FEYTOR PINTO, Paulo; MELO-PFEIFER, Sílvia (Orgs.). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 210-239.

MORELLO, Rosângela. (Ed.). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.



MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci F. (Orgs.). *Política Linguística em Contextos Plurilíngues: Desafios e Perspectivas para a Escola*. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2016.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 43, p. 217-236, jan./jun. 2019.

MOTA, Kátia M. S. Two Languages at Play: Language Boundaries in the Speech of Second-Generation Brazilian Immigrants. In: JOUËT-PASTRÉ, Clemence; BRAGA, Laeticia J. (Orgs.). *Becoming Brazuca: Brazilian immigration to the United States*. Cambridge: Harvard University Press, 2008. p. 313-337.

NIEDERAUER, Márcia E.; RAMOS, Ana Adelina L.; MAIA-PIRES, Flávia; VINECKÝ, Verônica. A Licenciatura em PBSL e o Programa de PLE na UnB: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 19-40.

OLIVEIRA, Bruna S. *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar*. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Camila F. *O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos*. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Desirée A. A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem. 293f. Tese (Doutorado em Letras) - UFMG, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Gilvan M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 409-443, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan M.; MORELLO, Rosângela. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019.

OLIVEIRA, Lúcia L. *O Brasil dos Imigrantes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PEREIRA, Marília P. *O ensino de português como língua de herança em uma escola bilíngue na Alemanha*. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFBA, Salvador, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro M.; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro;

BORGES, Mônica V. (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 11-18.

RAMPTON, Ben. H. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, Oxford, v. 44, n. 2, p. 97-101, abr. 1990.

RIBEIRO-BERGER, Isis. *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira*. 298f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RUANO, Bruna P. *Programa Reingresso UFPR: aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados – ações de acolhimento*. 446f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - UFPR, Curitiba, 2019.

RUANO, Bruna P.; OLMO, Francisco J. C.; ALMEIDA, Mariza R. A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: percursos e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 163-182.

RUANO, Bruna P.; PERETTI, Emerson; GRAHL, João. A. *Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social*. In: RUANO, Bruna P.; SANTOS, Joviana P.; SALTINI, Lygia. (Orgs.) *Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 291-320.

SANTOS, Letícia G.; BAUMVOL, Laura K.; GOMES, Cristina P. Ensino de PLA para falantes de espanhol. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 146-162, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHALLEY, Andrea C.; EISENCHLAS, Susana A.; GAGARINA, Natalia. HOLM 2016 – The International Conference on Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development. *Journal of Home Language Research*, Stockholm, v. 2, p. 1-5, 2017.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela S.; COSTA, Everton V. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). *Formação inicial e*

*continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 117-138.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela S.; SCHOFFEN, Juliana R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, Gabriela S.; UFLACKER, Cristina M.; SCHLATTER, M. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 13-46.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Portuguese as an Additional Language: Global trends in local actions. In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). *Multilingual Brazil. Language Resources, identities and ideologies in a globalized world*. London: Routledge, 2018. p. 211-224.

SEMECHECHEM, Jakeline A.; JUNG, Neiva Maria. Plurilinguismo na escola: políticas linguísticas locais. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017.

SHOHAMY, Elana G. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon: Routledge, 2006.

SILVA, Diogo B. O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 4, t. 4, p. 3018-3034, 2010.

SILVA, Giselli M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: Uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 13-150, 2017.

SILVA, Ivani R. Educação Bilingue para Surdos e valorização de línguas minoritárias. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 574-583, mai./ago. 2015.

SILVA, Ivani R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: O contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008.

SILVA, Ivani R.; FAVORITO, Wilma. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para surdos no Brasil. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 149-167, dez. 2018a.

SILVA, Ivani R.; FAVORITO, Wilma. Representations of deaf identities and communicative repertoires: Conversations with deaf teachers. In: CAVALCANTI, Marilda

C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). *Multilingual Brazil. Language Resources, identities and ideologies in a globalized world*. London: Routledge, 2018b. p.75-88.

SOARES, Laura F.; SIRIANNI, Gabrielle. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, p. 428-453, mai./ago. 2018.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.

UFLACKER, Cristina M. *As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialetos*. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 2006.

UNESCO, Executive Board. *World Conference on Linguistic Rights: Barcelona Declaration*. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267>> - Acesso em 02 fev. 2020.

VALDÉS, Guadalupe. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G.; DINIZ, Leandro R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 89-119, set./dez. 2008.