

Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Letras - Português do Brasil como Segunda Língua

ANA LUÍSA MELO CIPRIANO
MISLENY VIEIRA DA SILVA

Lacunas Formativas na Formação de Professores de Português Língua Estrangeira e Português como Segunda Língua: Uma Análise Qualitativa à Luz da Internacionalização da Língua Portuguesa

Brasília
2025

Ana Luísa Melo Cipriano
Misleny Vieira da Silva

Lacunas Formativas na Formação de Professores de Português Língua Estrangeira e Português como Segunda Língua: Uma Análise Qualitativa à Luz da Internacionalização da Língua Portuguesa

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciadas em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua.

Orientador(a): Profa. Dra. Tábata Quintana Yonaha

Brasília
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Luísa Melo Cipriano
Misleny Vieira da SIlva

Lacunas Formativas na Formação de Professores de Português Língua Estrangeira e Português como Segunda Língua: Uma Análise Qualitativa à Luz da Internacionalização da Língua Portuguesa

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciadas em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua.

Data da aprovação:

“Não sei…
Se a vida é curta
Ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, Se não tocarmos
o coração das pessoas.”
— *Cora Coralina*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus, fonte de força, sabedoria e amparo em todos os momentos deste percurso. Foi n'Ele que encontramos serenidade nos dias difíceis, coragem para seguir e luz para concluir esta etapa tão significativa da vida acadêmica.

À minha dupla, deixo meu agradecimento mais afetuoso. Obrigada pela parceria, pela paciência, pelas risadas, pelas horas de estudo e, sobretudo, por dividir comigo não apenas um trabalho, mas uma trajetória inteira de amizade e crescimento. É uma honra ter feito do primeiro ao último trabalho juntas.

Dedico este trabalho à minha dupla, A UnB nos uniu, e que sorte a minha ter encontrado você. Levo comigo o melhor presente que a universidade poderia me dar. Obrigada por caminhar comigo com tanta paciência, força e alegria, por dividir comigo desafios, sonhos e conquistas, e por transformar cada etapa dessa trajetória em algo bonito e inesquecível. Nada teria sido igual sem você. Sou imensamente grata por nossa amizade e pela história que construímos juntas.

Às nossas famílias, porto seguro, registramos nossa gratidão pelo incentivo constante e pelo amor incondicional. Cada palavra de motivação, cada gesto de cuidado e cada demonstração de carinho tornaram esta conquista possível.

Aos nossos cônjuges, Pedro e Luan, vocês são muito especiais. Obrigada por dividirem os surtos, ouvirem as histórias e nos apoiarem em todos os momentos.

À nossa amada professora Tábata Yonaha, registramos nossa gratidão mais profunda e sincera. Sua presença ao longo desta trajetória acadêmica foi muito mais do que orientação: foi inspiração, acolhimento e luz em cada momento de dúvida. Sua dedicação incansável, seu olhar humano e sua capacidade ímpar de ensinar com sensibilidade e rigor fizeram de cada encontro uma oportunidade real de aprender e crescer.

Lacunas Formativas na Formação de Professores de Português Língua Estrangeira e Português como Segunda Língua: Uma Análise Qualitativa à Luz da Internacionalização da Língua Portuguesa

Ana Luísa Melo Cipriano
Misleny Vieira da Silva

Resumo: O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa as principais lacunas formativas na preparação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua (PSL) em instituições de ensino superior brasileiras. Com base em uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, investigam-se percepções de licenciandos e docentes da área e examinam-se documentos institucionais, normativas e diretrizes curriculares. A análise articula os dados coletados a partir de um formulário aplicado a participantes com formações e experiências distintas com discussões teóricas sobre formação docente, políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa, especialmente a partir dos dados demolinguísticos de Müller de Oliveira (2016). Os resultados evidenciam que a formação inicial apresenta fragilidades na articulação entre teoria e prática, na oferta sistemática de disciplinas específicas da área, no desenvolvimento de competências interculturais e na construção de materiais didáticos sensíveis ao pluricentrismo do português. Tais lacunas revelam desafios estruturais e epistemológicos que impactam diretamente a profissionalização docente e a consolidação de um ensino qualificado em PLE/PSL. O estudo contribui para reflexões sobre políticas formativas e sobre a necessidade de expansão e fortalecimento das licenciaturas específicas na área.

Palavras-chave: formação docente; PLE; PSL; lacunas formativas; pluricentrismo.

ABSTRACT

This Final Paper analyzes the main training gaps in the preparation of teachers of Portuguese as a Foreign Language (PFL) and Portuguese as a Second Language (PSL) in Brazilian higher education institutions. Based on a qualitative approach, supported by bibliographic and documentary research, the study examines the perceptions of undergraduate students and instructors in the field, as well as institutional documents and curricular guidelines. The analysis articulates the data obtained through an online questionnaire with theoretical discussions on language teacher education, language policies, and the internationalization of the Portuguese language, drawing especially on the demolinguistic studies of Müller de Oliveira (2016).

Results indicate that initial teacher education presents significant weaknesses in the articulation between theory and practice, the systematic offer of specific courses in the field, the development of intercultural competences, and the production of didactic materials sensitive to the pluricentric nature of the Portuguese language. These gaps reveal structural and epistemological challenges that directly impact teacher professionalization and the consolidation of high-quality PFL/PSL teaching. The study contributes to reflections on training policies and reinforces the need to expand and strengthen specific undergraduate programs in the area.

Keywords: teacher education; PFL; PSL; training gaps; pluricentrism.

QUADROS

Quadro 1- Quadro comparativo entre as IEs……..…18

Quadro 2- Gráfico percentual pergunta nº 2…….……38

Quadro 3- Gráfico percentual pergunta nº 3……...……..39

Quadro 4- Gráfico percentual pergunta nº 4…….40

Quadro 5- Gráfico percentual pergunta nº 5……...……..41

Quadro 6- Gráfico percentual pergunta nº 6…….43

Quadro 7- Gráfico percentual pergunta nº 9…….46

Quadro 8- Gráfico percentual pergunta nº 11……...47

SIGLAS

- CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- LSB – PL Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira–Português como Segunda Língua
- PB – Português do Brasil
- PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua
- PHL – Personal Home Library
- PL – Projeto de Línguas
- PLA – Português como Língua Adicional
- PLAC – Português como Língua de Acolhimento
- PLE – Português como Língua Estrangeira
- PPE – Programa de Português para Estrangeiros
- PSL – Português como Segunda Língua
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

- UnB – Universidade de Brasília

- NUPEL – Núcleo Permanente de Extensão em Letras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA..... 14
1.1 Apresentação do corpus.....15
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 17
1.1 Formação teórica e prática docente..... 17
1.2 Oferta de licenciatura em PSL/PLE em IES no Brasil……21
1.3 A Internacionalização da Língua Portuguesa ……..……...……23
1.4 Materiais Didáticos como Núcleo das Lacunas Formativas: Análise Percentual..... 25
1.5 Avaliação e diagnóstico da aprendizagem.....28
1.6 Diversidade e inclusão no ensino de PSL/PLE..... 28
1.7 Atualização profissional e formação continuada.....29
1.8 Síntese interpretativa..... 30
1.9 Considerações parciais..... 30
2. Relato Institucional e Comparativo Técnico dos Cursos de PLE/PSL da Unicamp, UFBA, UFRGS e UnB.....31
2.1 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).....31
2.2 Universidade Federal da Bahia (UFBA)..... 32
2.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)..... 33
2.4 Comparativo Técnico entre Unicamp, UFBA, UFRGS e UnB.....34
a) Origem, institucionalização e perspectivas políticas.....34
b) Estrutura curricular e profundidade teórica..... 35
c) Práticas, estágio e extensão universitária..... 35
d) Interculturalidade, inclusão e políticas de acolhimento..... 36
e) Síntese crítica e implicações para a formação docente..... 36
2.5 Reflexões e complementaridades..... 37
3. Análise Quantitativa e Gráfica dos Dados do Formulário……37
3.1. Pergunta 1 — Identificação dos Participantes.....38
3.2. Pergunta 2 — Tipo de formação em PSL/PLE.....38
3.3. Pergunta 3 — Instituição de Formação Acadêmica..... 39
3.4. Pergunta 4 — Tempo de experiência no ensino de PSL/PLE..... 39
3.5. Pergunta 5 — Contextos de atuação profissional.....40
3.6. Pergunta 6 — Público-alvo atendido.....41
3.7. Pergunta 7 — Dificuldades encontradas no ensino de PSL/PLE..... 43
3.8. Pergunta 8 — Lacunas na formação inicial.....44
3.9. Pergunta 9 — Avaliação da preparação acadêmica para atuar no campo..... 45
3.10. Pergunta 10 — Habilidades e tópicos que deveriam receber maior ênfase..... 46
3.11. Pergunta 11 — Frequência de atualização docente..... 47
4. Autoavaliação da Trajetória Formativa..... 47

4.1 Desafios Pessoais na Formação Acadêmica.....47
4.2 Observações sobre o PBSL e as Oportunidades de Formação.....48
4.3 Lacunas Curriculares Observadas..... 48
a) Insuficiência de carga horária dedicada à área.....48
b) Fragmentação entre teoria e prática..... 48
c) Dependência da extensão..... 49
4.4 Crescimento Pessoal e Profissional.....49
4.5 Considerações Finais da Autoavaliação.....49
CAPÍTULO 3 - Considerações Finais..... 51
Interlocução entre dados e literatura..... 52
Contribuições desta pesquisa.....53
Caminhos futuros..... 53
Considerações finais.....54
REFERÊNCIAS..... 56
ANEXO.....61
APÊNDICE……..70

INTRODUÇÃO

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua (PSL) vem ganhando relevância crescente no cenário global, especialmente diante do aumento da mobilidade acadêmica, dos fluxos migratórios, das políticas de internacionalização das universidades e do fortalecimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Nesse contexto, compreender como ocorre a formação dos professores que atuarão com aprendentes multilíngues e multiculturais torna-se tarefa fundamental para garantir um ensino de qualidade e sociolinguisticamente sensível.

Embora haja um notável crescimento e da progressiva institucionalização da área de Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PSL) em diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Em um cenário de crescente diversidade linguística e cultural, somado às transformações aceleradas impostas pelos novos tempos notadamente a digitalização do ensino, a emergência de novas metodologias ativas e a intensificação da comunicação global e a necessidade de uma formação que contemple a interculturalidade e o pluricentrismo da língua portuguesa torna-se premente. Nesse contexto, a reflexão sobre o modo como os cursos de licenciatura estão efetivamente preparando os futuros professores para os complexos desafios do ensino de português adquire uma urgência renovada, justificando a presente investigação.

Ao mesmo tempo, os dados demolinguísticos apresentados por Müller de Oliveira (2013, 2016, 2019) evidenciam que o português ocupa posição estratégica no cenário geopolítico contemporâneo, especialmente no continente africano, onde apresenta projeções de expansão significativa. Esses dados dialogam com processos de internacionalização, políticas linguísticas e demandas crescentes por professores qualificados.

Diante desse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar as principais lacunas formativas presentes na formação inicial de professores de PLE/PSL, articulando referências teóricas da área, documentos institucionais e dados empíricos obtidos por meio de um questionário aplicado a estudantes e profissionais envolvidos com o ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfico-documental, busca investigar como se configuram as fragilidades formativas, de que forma são percebidas pelos sujeitos envolvidos e em que medida elas dialogam com as necessidades reais da área em um contexto de internacionalização da língua portuguesa.

Este estudo foi organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. São discutidos conceitos de formação docente em línguas, políticas linguísticas, internacionalização da língua portuguesa e o papel dos dados demolinguísticos de Müller de Oliveira para compreender a expansão e o impacto global do português. Também são abordados temas como pluricentrismo, interculturalidade e especificidades do ensino de PLE/PSL.

O segundo capítulo apresenta a análise dos dados coletados, organizando-os em categorias temáticas que evidenciam as principais lacunas formativas identificadas pelos participantes. São discutidas questões relacionadas à ausência de disciplinas específicas, insuficiência de estágios, dificuldades com materiais didáticos, formação intercultural, avaliação e outros aspectos estruturantes da formação docente.

Por fim, o terceiro capítulo, correspondente às considerações finais, retoma os principais achados da pesquisa, reflete sobre suas implicações para o campo do PLE/PSL e aponta caminhos possíveis para o fortalecimento da formação inicial e para o desenvolvimento de políticas institucionais mais consistentes.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a formação de professores de PLE/PSL, evidenciando desafios, necessidades e possibilidades de avanço em um campo que se encontra em expansão e demanda contínua qualificação.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudo bibliográfico e estudo documental. Para o desenvolvimento desta etapa, seguimos um processo de análise indutiva, partindo das respostas obtidas por meio do formulário aplicado, disponibilizado na seção *Apêndice* deste trabalho.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por evidenciar a interpretação de fenômenos sociais em sua complexidade, buscando compreender significados, percepções e processos construídos pelos participantes (Gil, 2025). Diferentemente dos métodos quantitativos, que se concentram em mensuração numérica, a abordagem qualitativa fundamenta-se em uma lógica compreensiva, na qual o pesquisador interage com os dados, interpreta-os e identifica padrões, tensões e sentidos emergentes. Esse tipo de pesquisa mostra-se ideal para nosso trabalho, uma vez que o objetivo é analisar comportamentos, discursos, práticas sociais e construções simbólicas, permitindo uma leitura aprofundada e contextualizada do objeto investigado.

Gil (2025) destaca que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela investigação aprofundada dos fenômenos sociais, privilegiando a compreensão dos sentidos, significados e percepções construídos pelos próprios participantes.

Diferentemente da lógica quantitativa, voltada à mensuração objetiva, a abordagem qualitativa enfatiza a compreensão profunda de contextos, discursos e práticas, favorecendo a interação ativa do pesquisador com o material empírico. Esse direcionamento mostra-se adequado ao objetivo deste estudo, que busca apreender comportamentos, narrativas e representações relacionadas ao objeto investigado.

A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas previamente publicadas que abordam direta ou indiretamente o tema em questão. Seu objetivo é contextualizar o problema de pesquisa, identificar debates teóricos relevantes e fundamentar conceitualmente as escolhas analíticas. Assim, a pesquisa bibliográfica situa a investigação no campo científico, evidenciando lacunas e justificando a pertinência da abordagem adotada.

O estudo bibliográfico foi desenvolvido a partir do levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas que tratam do tema pesquisado. Como destaca Gil (2025), essa etapa permite mapear a discussão científica, identificar referenciais teóricos pertinentes, reconhecer lacunas e situar o problema no conjunto do conhecimento já produzido. Assim, a pesquisa bibliográfica oferece o respaldo conceitual necessário para a construção das categorias analíticas utilizadas.

A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico pela literatura acadêmica, como regulamentos, editais, formulários, registros administrativos, normativas e relatórios institucionais como o acesso às ementas e diretrizes estruturais dos cursos das IES destacadas. Para garantir rigor metodológico, este trabalho segue as etapas propostas por Yonaha (2024):

1. Identificação e seleção do conjunto documental relevante ao objeto de estudo, considerando autenticidade, pertinência e acesso.
2. Contextualização dos documentos, atentando para suas condições de produção, objetivos e circulação institucional.
3. Leitura exploratória, destinada ao reconhecimento preliminar de conteúdos, categorias e padrões.
4. Leitura analítica, que aprofunda a interpretação e estabelece relações entre os elementos do corpus.
5. Categorização e sistematização, organizando os dados extraídos de modo a viabilizar comparações e inferências.
6. Análise crítica, em que o pesquisador interpreta o corpus documental à luz do referencial teórico, identificando sentidos, tensões e silenciamentos.

A articulação dessas três modalidades resulta em uma abordagem metodológica sólida, capaz de integrar teoria, contexto institucional e análise crítica dos materiais. Essa combinação fortalece a consistência interpretativa e sustenta os resultados alcançados e as análises feitas.

1.1 Apresentação do corpus

Os dados que fundamentam esta pesquisa foram obtidos por meio do Formulário: ¨Formação PSL/PLE¨, aplicado de forma on-line e voluntária para professores e estudantes de

Letras com experiência ou formação na área de Português como Segunda Língua (PSL) e/ou Português como Língua Estrangeira (PLE) e disponibilizado via plataforma Google Forms e compartilhado por e-mail, no período do mês de outubro de 2025. O formulário reuniu informações de identificação profissional, formação, tempo de experiência docente e percepções qualitativas sobre lacunas, desafios e necessidades formativas na área que não são devidamente contempladas na formação inicial.

A amostra foi composta majoritariamente por licenciados ou licenciandos em Letras como Segunda Língua, provenientes de diferentes instituições de ensino superior, o que garante a heterogeneidade formativa e a diversidade institucional.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados qualitativos foi conduzida segundo os princípios da análise temática de conteúdo, conforme orienta Bardin (2016), permitindo identificar núcleos de sentido recorrentes que refletem percepções compartilhadas entre os respondentes. Esses núcleos foram agrupados em cinco categorias interpretativas:

a) Formação teórica e prática docente;
b) Materiais didáticos e desenvolvimento de recursos;
c) Avaliação e diagnóstico de aprendizagem;
d) Diversidade e inclusão no ensino de PSL/PLE;
e) Atualização profissional e formação continuada.

A composição variada de diferentes IES que ofertam o curso de PSL/PLE é fundamental para compreender a multiplicidade de trajetórias e a inexistência de uma padronização nacional para a formação de professores de PSL/PLE e para identificar e analisar que a formação não sistematizada traz queixas, lacunas e percepções diferentes.

1.1 Formação teórica e prática docente

Os dados apontam que uma das lacunas mais significativas refere-se à articulação entre teoria e prática pedagógica. Diversos participantes mencionaram a ausência de estágios supervisionados consistentes ou de disciplinas que oportunizem experiências reais de docência. Um dos respondentes afirma: *"Já na faculdade o trabalho avança, poderíamos dizer, a outro ritmo, há muita disparidade entre o desempenho e compromisso dos alunos."* (Respondente A). Essa percepção não é isolada; ela reflete um debate consolidado na literatura internacional da área. Como destaca Nóvoa (2009), a formação docente deve estar intrinsecamente articulada às experiências reais de ensino, pois é na prática que o professor constroi sua identidade e consolida saberes profissionais.

Freeman e Johnson (1998) argumentam que a formação de professores de línguas deve deslocar-se de um modelo transmissivo, centrado na simples transmissão de conteúdos, para uma abordagem que reconheça o conhecimento prático e experiencial como componente essencial do desenvolvimento docente. Richards (2008) reforça essa perspectiva ao afirmar que o professor de línguas é, necessariamente, um profissional reflexivo, cuja competência se consolida no diálogo constante entre prática e teoria, diálogo esse que não pode ser adiado

para depois da graduação, mas precisa ser fomentado desde as primeiras experiências formativas.

Essa necessidade de integração é aprofundada pela perspectiva de Claire Kramsch (1993), para quem o ensino de línguas é uma prática situada em um "espaço de fronteira simbólica", no qual professores e aprendizes constroem significados culturalmente mediados. A autora destaca que a teoria só se realiza plenamente quando é posta em movimento no contexto concreto da sala de aula, uma vez que o ensino de línguas é, antes de tudo, uma prática social contextualizada. Assim, para Kramsch, a formação docente precisa integrar dimensões teóricas às práticas pedagógicas reais, nas quais o futuro professor aprende a lidar com a imprevisibilidade, a diversidade e a negociação intercultural.

Quando a formação carece de espaços formais e contínuos de prática supervisionada, compromete-se a construção de saberes profissionais situados, fundamentais à autonomia e à competência pedagógica do futuro professor. Em consonância com Kramsch, Freeman & Johnson e Richards (1998), pode-se concluir que a lacuna identificada pelos participantes não é apenas estrutural, mas epistemológica: trata-se de repensar a própria concepção de formação docente, de modo que teoria e prática não sejam de lados opostos, mas dimensões complementares e interdependentes da profissionalização docente em PSL/PLE.

Quadro 1- Quadro comparativo entre as IEs

UNB	UFBA	UNICAMP	UFRGS
Linguística Aplicada ao ensino de PSL	Introdução aos Estudos Linguísticos Teorias Linguísticas Contemporâneas	Linguística e Ensino de Português Análise Linguística no Ensino de Língua Portuguesa	Conceitos Básicos de Linguística Estudos Linguísticos 1,2 Linguística e Ensino Introdução à Linguística Histórica
Fundamentos da Literatura Brasileira contemporânea Panorama da	Introdução aos estudos literários Panorama cultural da	Introdução aos Estudos Literários	Literatura Brasileira A,B,C,D Literatura Portuguesa I,II,III

Literatura Brasileira	Literatura Brasileira Estudos Literários Literatura contemporânea A Literatura Brasileira A Literatura Portuguesa O cânone literário Brasileiro	Introdução à Literatura e Cultura Brasileira Literatura e Ensino Seminários em Ensino de Literatura Literatura Brasileira: Crítica e Prosa Literatura Brasileira: Crítica e Poesia	Estudos Literários Literatura comparada Teoria da Literatura I,II Panorama Cultural Da Literatura Brasileira Seminário para o ensino de Literatura Brasileira Literatura Comparada
Fonética E Fonologia do Português Como Segunda Língua Fonética e Fonologia Comparadas de Línguas Modernas	Fonética e Fonologia Da Língua Portuguesa	Fonética e Fonologia e Morfologia	Fonologia
Morfossintaxe Da Língua Portuguesa Morfossintaxe Contrastiva De Línguas Modernas Estudos Das Gramáticas Do Português Sintaxe Do Português Laboratório: Estratégias De Uso Da Gramática	Sintaxe Da Língua Portuguesa Visão Crítica Da Gramática Morfologia Da Língua Portuguesa	Estudos Gramaticais	Visão Crítica Da Gramática Morfologia Da Língua Portuguesa Sintaxe Da Língua Portuguesa

Política do Idioma	Políticas Linguísticas	Políticas Linguísticas	-
Laboratório: Resolução De Problemas De Leitura E De Redação	Oficina De Leitura E Produção De Textos Leitura E Produção Textual Análise Textual Teoria De Prática De Leitura A Produção De Texto No Ensino De Português	Leitura e Escrita: teoria e prática Laboratório de Produção textual Texto, Discurso e Ensino de Língua	Leitura E Produção Textual Leituras Orientadas I,II Semântica Frasal E Textual Teoria E Prática De Leitura
Estágio Supervisionado 1 Em Português Do Brasil Como Segunda Língua Estágio Supervisionado 2 Em Português Do Brasil Como Segunda Língua	Estágio Supervisionado 1 De Língua Portuguesa Estágio Supervisionado 1 De Portugues Estágio Supervisionado 2 De Língua Portuguesa Estágio Supervisionado 2 de Português	Estágio Supervisionado Em Português L2/LE 1 Estágio Supervisionado Em Português L2/LE 2	Estágio De Docência Em Português 1 Estágio De Docência Em Português Como Língua Adicional (Pla) Estágio De Docência Em Português 2
Línguas de Sinais Brasileiro	O Ensino De Português Como Segunda Língua Para Surdos Libras I	Libras e Educação de Surdos	Panorama de Estudos Linguísticos Sobre a Língua de Sinais Educação Bilíngue para Surdos
Introdução aos Multimeios	Produção e Avaliação de Materiais Para o Ensino de Português Como L2/LE	Laboratório de Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa Produção e Avaliação de Materiais Para o	-

		Ensino De Português	

A análise do Quadro 1 permite identificar que, embora todas as IEs analisadas apresentem componentes curriculares teóricos consistentes, sobretudo nas áreas de Linguística, Literatura e Estudos Gramaticais, existe uma variação significativa na organização das disciplinas e, especialmente, na oferta de experiências práticas voltadas ao ensino. Observa-se que nem todas as instituições dispõem de estágios especificamente direcionados ao ensino de PSL/PLE, o que corrobora com a percepção dos participantes acerca da insuficiência de espaços formativos que promovam uma articulação efetiva entre teoria e prática.

Instituições como UnB, UFBA e Unicamp incluem estágios diretamente vinculados ao ensino de português para estrangeiros, permitindo ao licenciando vivenciar práticas situadas em contextos multilíngues e interculturais. Em contraste, a UFRGS, por não oferecer o curso de Letras com habilitação em PSL/PLE, organiza suas práticas de forma mais ampla, centradas no ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Essa estrutura pode reduzir as possibilidades de construção de saberes específicos relacionados ao ensino de línguas adicionais, especialmente aqueles requeridos para o trabalho pedagógico com aprendizes estrangeiros.

Desse modo, o quadro evidencia uma assimetria importante na formação prática entre as instituições, reforçando que a articulação entre teoria e prática permanece condicionada à organização curricular de cada IES. Consequentemente, essa articulação não constitui uma garantia formativa homogênea para todos os licenciandos, o que repercute diretamente na preparação específica para atuar no campo de PSL/PLE.

1.2 Oferta de licenciatura em PSL/PLE em IES no Brasil

No Brasil, o ensino de PLE/PSL como habilitação específica na formação de professores ainda é incipiente. Conforme Niederauer, Ramos, Maia-Pires e Vinecký (2020), são quatro as instituições que, até o ano de tessitura deste trabalho (2025), oferecem licenciatura ou habilitação em Letras com foco na formação para PLE/PSL: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Essa situação revela não apenas a demanda emergente por formação de docentes qualificados para o ensino do português, mas também a necessidade urgente de expansão desta oferta formativa para que o país possa responder aos desafios da internacionalização da língua portuguesa e à crescente mobilidade linguística e cultural. Para fins didáticos, será mencionado cada curso e os seus objetivos de formação e seus devidos planos de ensino estão disponíveis na seção anexo deste trabalho

Universidade de Brasília (UnB) – Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL): Ele destina-se à formação de professores para o ensino do português brasileiro a falantes de outras línguas maternas, com o foco no atendimento a estrangeiros, surdos e indígenas.

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Habilitação em Português como L2/LE dentro do curso de Letras/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). A Unicamp oferece habilitação em "Português como L2/LE" (língua segunda/língua estrangeira) dentro do seu programa de Letras, o que permite ao estudante especializar-se para o ensino de português para falantes de outras línguas. A história desse enfoque remonta ao início dos anos 1970, quando a universidade iniciou políticas de ensino de português para professores estrangeiros.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Licenciatura em Letras com habilitação em Português como Língua Estrangeira: No Instituto de Letras da UFBA, o curso de Letras oferece percursos formativos que incluem a habilitação em Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Português como Segunda Língua para o ensino de português a não-falantes, conforme a descrição de seus currículos. O NUPEL-UFBA oferece ainda cursos de português para estrangeiros ou falantes de outras línguas, o que demonstra a articulação entre graduação/licenciatura e práticas de PLE/PSL.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não oferece um curso específico de formação em Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Português como Segunda Língua (PSL) dentro de sua grade regular de graduação. Todavia, a instituição se destaca por contratar professores especializados e por desenvolver ações formativas relevantes na área. O curso de Licenciatura em Letras, em suas diferentes habilitações, constitui o núcleo fundamental de formação docente, ao mesmo tempo em que se articula com iniciativas institucionais voltadas ao ensino de português para não falantes nativos.

Nesse contexto, destaca-se o Programa de Português para Estrangeiros (PPE), vinculado ao Instituto de Letras, que, embora não configure uma habilitação formal, desempenha papel essencial na oferta de cursos de português para falantes de outras línguas. O PPE também funciona como espaço privilegiado de desenvolvimento de materiais didáticos, de pesquisa aplicada e de formação docente complementar, uma vez que incorpora professores com expertise na área e propicia práticas de ensino supervisionadas que dialogam diretamente com demandas contemporâneas do campo de PLE/PSL.

Além disso, a formação docente na UFRGS enfatiza a articulação entre universidade e escola, bem como a análise das dimensões históricas, pedagógicas e curriculares que permeiam o ensino de línguas. A matriz curricular, bem como os documentos institucionais orientadores do curso, evidenciam esse compromisso ao integrar componentes voltados às práticas de ensino, ao perfil do egresso e à inserção profissional. Tais elementos demonstram que, embora não exista uma habilitação oficialmente nomeada como PLE/PSL, há um esforço institucional consistente para fomentar reflexões sobre docência, promover pesquisas na área e qualificar professores para atuarem com aprendentes multilíngues e multiculturalmente diversos.

1.3. A Internacionalização da Língua Portuguesa: dados demolinguísticos recentes e implicações para a formação em PSL/PLE

A internacionalização da língua portuguesa configura-se como um processo histórico, político e sociolinguístico em expansão, marcado pela circulação transnacional de pessoas, bens simbólicos e políticas linguísticas multilaterais. Esse movimento é entendido por Müller de Oliveira (2013; 2016; 2019) como um fenômeno plural, sustentado por dinâmicas demográficas, pela reconfiguração geopolítica do espaço lusófono e pela crescente presença digital do português. Assim, a internacionalização não se limita a difusão da língua, mas envolve também disputas de legitimação normativa, políticas de padronização e a construção de instrumentos linguísticos que atendam a diferentes comunidades e necessidades comunicativas, o que está de acordo com os vários usos do PB (PLA, PSL, PLE, PLAc, PL, PLH, etc.) .

Do ponto de vista demolinguístico, Müller de Oliveira (2016) evidencia que o português apresenta um dos maiores contingentes populacionais do mundo, superando 260 milhões de falantes distribuídos pela América do Sul, Europa, África e Ásia. O crescimento

demográfico expressivo em países africanos, na Angola e Moçambique por exemplo, aponta para uma alteração estrutural no equilíbrio interno do espaço lusófono, com projeções que indicam que, até meados do século XXI, a maior parte dos falantes de português estará no continente africano. Essas projeções demonstram que a internacionalização da língua será, cada vez mais, influenciada por dinâmicas africanas, tanto populacionais quanto socioculturais, deslocando progressivamente o eixo histórico Brasil–Portugal.

Outro aspecto demolinguístico importante é a presença da língua portuguesa na Internet. De acordo com pesquisas coordenadas por Müller de Oliveira na Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, a visibilidade do português no ambiente digital apresenta variações significativas, que vão desde sub-representações estatísticas até períodos de crescimento acelerado, impulsionados pela expansão do acesso à Internet nos países lusófonos. A presença digital, contudo, não é homogênea, há ainda disparidades entre produção científica, produção midiática e circulação de conteúdos nos diferentes países. Esses dados reforçam a ideia de que a internacionalização da língua portuguesa hoje depende tanto de seus falantes quanto da capacidade de produzir e disseminar conteúdos digitalmente (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2019).

A articulação entre internacionalização e pluralidade normativa é igualmente central. Müller de Oliveira (2016) argumenta que o português constitui um "sistema de normas" em funcionamento, composto por variedades nacionais e regionais que coexistem, interagem e influenciam-se mutuamente. Esse pluricentrismo exige políticas linguísticas que reconheçam múltiplas normas e ampliem a inteligibilidade intervarietal. No entanto, tal reconhecimento ainda encontra resistência no campo educacional, especialmente na formação docente para o ensino de Português como Segunda Língua (PSL) e Português como Língua Estrangeira (PLE).

A formação em PSL/PLE, conforme relatado por respondentes, apresenta lacunas significativas, quando confrontada com esses dados demolinguísticos. Primeiramente, observa-se a persistência de modelos formativos centrados quase exclusivamente em uma única variedade, geralmente a brasileira padrão, o que não dialoga com o caráter pluricêntrico da língua. Tal perspectiva reduz a competência comunicativa dos aprendizes e desconsidera a realidade multilíngue da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Além disso, há ausência de materiais didáticos que incorporem repertórios linguísticos de países africanos,

apesar do peso demográfico e da crescente relevância sociocultural desses países no cenário global (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2016).

Outra lacuna relevante diz respeito à formação digital dos professores. Embora os dados demolinguísticos indiquem que a internacionalização do português depende cada vez mais da circulação digital da língua, muitos cursos de formação docente não incluem competências relacionadas ao uso de corpora, análise de dados reais de uso, letramento digital ou produção multimodal. Essa desconexão entre realidade linguística e práticas formativas limita a atuação profissional e dificulta a atualização contínua.

Também se observa um distanciamento entre políticas linguísticas institucionais, como as promovidas pela CPLP e pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), e a formação docente. Müller de Oliveira (2019) demonstra que ainda há fragilidades na integração entre diretrizes multilaterais, produção de instrumentos linguísticos e sua efetiva incorporação em currículos de formação de professores. Assim, apesar de haver avanços em termos de cooperação internacional, estas ações nem sempre chegam às salas de aula de PSL/PLE ou à formação inicial dos docentes.

Dessa forma, os dados demolinguísticos recentes indicam que a internacionalização do português é profundamente marcada pela diversidade e pela redistribuição global dos falantes, aspectos que precisam ser incorporados de maneira sistemática na formação docente. O enfrentamento das lacunas apontadas pelos respondentes, normativas, metodológicas e políticas, constitui um passo essencial para que PSL/PLE responda às demandas contemporâneas e para que o ensino da língua portuguesa esteja alinhado a seu papel crescente no cenário global.

1.4 Materiais Didáticos como Núcleo das Lacunas Formativas: Análise Percentual das Respostas (50%)

A análise das respostas à Pergunta 7 do formulário: *"Quais as dificuldades você encontrou ao lecionar PSL/PLE, de qualquer natureza?"*, revela que a principal lacuna percebida pelos participantes refere-se aos materiais didáticos. Entre as 16 respostas obtidas, 8 mencionam explicitamente dificuldades relacionadas à inexistência, inadequação ou escassez de materiais pedagógicos específicos, representando 50% do total. Esse dado confirma que a

demanda por recursos didáticos adaptados às realidades multilíngues e multiculturais permanece central na formação docente em PLE/PSL.

Esse resultado dialoga com pesquisas recentes que apontam a fragilidade na produção e circulação de materiais específicos para o ensino de português como língua adicional no Brasil (SOUZA, 2020; BOHN, 2020). Como destacam Silva e Lima (2019), a ausência de materiais sistematizados e adequados aos perfis dos aprendizes compromete tanto o planejamento pedagógico, conforme relatado também por participante, quanto a autonomia profissional do professor. Assim, a ênfase observada nas respostas evidencia que a insuficiência de materiais didáticos não é um problema isolado, mas parte de um padrão estrutural.

Desse modo, o dado de que metade dos participantes apontou essa lacuna reforça a necessidade de políticas institucionais que promovam a produção, avaliação e circulação de materiais próprios, alinhados às perspectivas interculturais e às demandas reais de ensino em contextos migratórios, indígenas, da população surda e de internacionalização universitária.

Os participantes destacam que muitos recursos utilizados estão defasados, não dialogam com o perfil dos aprendizes e, frequentemente, não contemplam a diversidade cultural dos contextos de ensino de PSL/PLE. Esses relatos sintetizam essa preocupação: *"Material didático. Embora hajam alguns bons, preciso construir meu material conforme as minhas necessidades e interesses pedagógico. Muitos materiais são superficiais."* (Respondente A) ; *"Como atualizar os materiais didáticos já ultrapassados (seja por temáticas, textos problemáticos ou didáticas estruturalistas)." (*Respondente B*)* ; *"Encontrar material didático! Como consequência, o preparo das aulas são mais complexos*." (Respondente C) ; " *Sequências didáticas apropriadas.*" (Respondente D).

Essa percepção é amplamente corroborada pela literatura especializada. Tomlinson (2011) argumenta que o desenvolvimento de materiais constitui uma competência essencial do professor de línguas, devendo fazer parte da formação inicial. Segundo o autor, materiais autênticos e contextualizados ampliam a motivação e a relevância das atividades, pois refletem usos reais da língua e valores culturais do público-alvo.

A análise evidencia que a maioria dos respondentes indica carecer de formação sistemática em materiais de desenvolvimento, o que limita a capacidade de selecionar, adaptar e produzir recursos adequados. Essa lacuna curricular repercute diretamente na qualidade da

prática docente, especialmente em contextos onde turmas são heterogêneas, compostas por alunos com diferentes níveis de proficiência e repertórios culturais distintos.

As autoras situam-se em uma perspectiva localizada, analisando as respostas do formulário a partir de suas experiências formativas e profissionais na Universidade de Brasília (UnB). Contudo, salienta-se que tal realidade não é única à instituição, mas reflete um quadro amplamente reconhecido na área de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PSL). Diversos estudos evidenciam que a produção, circulação, validação e adoção de materiais didáticos para PLE/PSL no Brasil ainda são fragmentadas, esporádicas e, muitas vezes, insuficientes para atender à heterogeneidade dos públicos aprendentes (Almeida Filho, 2011; Schlatter & Garcez, 2012; Oliveira & Silva, 2019).

Nesse sentido, destaca-se a relevância do aproveitamento mais sistemático da disciplina obrigatória Introdução à Multimeios, ofertada pelo curso de Letras–Português do Brasil como Segunda Língua da UnB. Tal componente curricular prevê, entre seus objetivos, a produção de sequências didáticas e materiais pedagógicos voltados a diferentes perfis de aprendentes, contemplando contextos multilíngues, migratórios e interculturais. Apesar disso, observa-se um descompasso entre a intenção formativa e o impacto concreto desses materiais na prática docente.

Segundo os dados do presente estudo, professores que já cursaram a disciplina relatam, de maneira recorrente, carência significativa de materiais didáticos, o que indica que os recursos produzidos no âmbito da formação inicial não têm sido validados institucionalmente, disponibilizados de forma estruturada, nem reconhecidos como ferramentas pedagógicas aplicáveis às demandas reais de sala de aula. Essa lacuna reforça a percepção de que a formação docente, embora produza insumos relevantes, ainda carece de mecanismos de difusão, curadoria e integração efetiva entre universidade e prática profissional, como discutido por Almeida Filho (2012) no que se refere ao “desalinhamento entre formação, materialidade e atuação docente”.

Assim, torna-se pertinente repensar estratégias de sistematização, avaliação e circulação desses materiais, seja por meio de repositórios institucionais, bancos de sequências didáticas validadas, ou parcerias contínuas entre docentes, discentes e profissionais atuantes, de modo a fortalecer e valorizar a autonomia pedagógica e a produção de materiais didáticos dos professores de PLE/PSL e reduzir a dependência de recursos externos ou improvisados.

1.5 Avaliação e diagnóstico da aprendizagem

O tema da avaliação também foi amplamente mencionado pelos participantes como uma das áreas menos abordadas na formação. Entre as respostas, destaca-se: *"Falta uma disciplina voltada para o tema de avaliação. A gente aprende muito pouco sobre como diagnosticar o nível dos alunos"* (Respondente F) .

Essa carência dialoga com o que Alderson (2005) denomina de *diagnostic gap*, ou seja, a distância entre o que se ensina e o que se avalia. Segundo o autor, a avaliação diagnóstica é fundamental para compreender as necessidades reais dos aprendizes e ajustar o ensino de forma contínua. Esse conhecimento por parte do docente é fundamental para garantir a eficácia da aprendizagem em uma turma multinível.

No contexto da formação de professores de PSL/PLE, a ausência de uma base sólida sobre avaliação compromete a capacidade do docente de identificar lacunas linguísticas, acompanhar o progresso e planejar intervenções pedagógicas eficazes. Assim, a necessidade de inclusão de cursos de formação que incluam um componente curricular específico sobre avaliação e diagnóstico em línguas adicionais, contemplando elaboração de instrumentos, construção de rubricas e análise de desempenho, é mencionada pelos discentes.

1.6 Diversidade e inclusão no ensino de PSL/PLE

Um dos achados mais relevantes e socialmente significativos diz respeito à diversidade dos contextos de atuação. Professores relataram experiências com estudantes surdos, indígenas, refugiados e imigrantes, muitas vezes sem suporte teórico ou metodológico para lidar com tais realidades. Destacam-se depoimentos como: *"O português para surdos poderia ser abordado com mais profundidade"* (Respondente G) e *"Ensinamos o alfabeto romano para alunos que nunca tiveram contato com ele"* (Respondente H) .

Esses relatos apontam a urgência de uma formação docente que reconheça o pluralismo linguístico e cultural do público de PSL/PLE. De acordo com Kramsch (1993), o ensino de línguas é também um espaço de construção de identidades e mediação intercultural. Assim, a ausência de uma perspectiva inclusiva limita a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como prática social.

No âmbito de alunos surdos a quantidade de profissionais disponíveis é baixa, dentro dos públicos atendidos no PSL/PLE, a comunidade surda é deixada de lado. Apenas um participante afirmou ter experiência com surdos, o que demonstra um contato limitado com este público alvo. Os participantes afirmam não ter conhecimento, preparo e abordagens para lecionar dentro desta realidade.

A literatura sobre ensino inclusivo em línguas (Byram, 2008; Kramsch, 1993) reforça que o professor deve ser preparado para atuar como mediador intercultural, capaz de promover o diálogo entre línguas, culturas e experiências de mundo. No caso de estudantes surdos, o domínio mínimo de Libras e o conhecimento sobre bilinguismo bimodal tornam-se indispensáveis. Para os outros públicos a língua de mediação também é obrigatória.

Na UnB, que explicita o público surdo, o currículo deveria ser mais robusto do que outras IES que nem sinalizam esse objetivo.

Diante disso, mostra-se a necessidade de criação de módulos curriculares específicos voltados para ensino inclusivo, abordando: (a) PSL para surdos; (b) alfabetização intercultural; (c) práticas de ensino em contextos multilíngues e multiculturais.

1.7 Atualização profissional e formação continuada

As respostas à questão sobre atualização profissional revelam que, embora alguns docentes participem regularmente de cursos, oficinas e projetos de extensão, grande parte reconhece que a atualização ocorre de forma irregular e espontânea, sem uma política institucional de incentivo. Um respondente sintetiza: *"Busco atualização quando surge oportunidade, mas não há oferta regular"* (Respondente I) .

Esse cenário confirma o que Richards e Farrell (2005) denominam de *continuous professional development gap* — a ausência de um programa estruturado de desenvolvimento docente contínuo. A literatura reconhece que a formação inicial é apenas o primeiro passo no desenvolvimento profissional, sendo essencial a criação de comunidades de prática, conforme propõe Wenger (1998), em que professores compartilhem experiências, materiais e reflexões sobre o ensino. Respondentes que ainda não concluíram a graduação afirmam buscar especialização mensalmente em PSL/PLE.

Assim, esta pesquisa entende que instituições de ensino e órgãos formadores institucionalizam programas de formação continuada em PSL/PLE, com calendários regulares, certificação e enfoque em atualização metodológica, interculturalidade e inovação didática.

1.8 Síntese interpretativa

A análise das respostas evidencia que a formação docente em PSL/PLE, embora apresente avanços significativos, ainda se caracteriza por lacunas estruturais. Tais lacunas se distribuem em três dimensões: pedagógica (ausência de prática e de integração entre teoria e ensino), técnico-metodológica (falta de preparo para avaliação e materiais didáticos) e sociocultural (bases epistemológicas de ensino, dimensão pedagógica).

Esses resultados dialogam com os apontamentos de Richards (2008), ao afirmar que a competência docente é um processo dinâmico que depende de formação contínua e reflexão crítica. Além disso, corroboram a visão de Tomlinson (2012) e Nunan (2004), que defendem currículos baseados em tarefas autênticas e aprendizagem significativa.

Com base nos dados empíricos e na literatura, percebe-se que a formação de professores de PSL/PLE deve se estruturar em quatro eixos:

1. Prática pedagógica supervisionada, articulando teoria e observação de sala;
2. Desenvolvimento e avaliação de materiais didáticos;
3. Avaliação diagnóstica e feedback formativo;
4. Educação intercultural e inclusão linguística.

Esses eixos, integrados de forma transversal, poderão promover uma formação mais coerente com as demandas reais dos contextos de ensino de PSL/PLE contemporâneos.

1.9 Considerações parciais

A partir dos resultados apresentados, conclui-se que a formação docente em PSL/PLE carece de um modelo curricular mais integrado, reflexivo e inclusivo, que prepare o futuro

professor não apenas para dominar o conteúdo linguístico, mas também para compreender as dimensões culturais, sociais e identitárias do ensino de língua portuguesa em contextos plurais.

2 Relato Institucional e Comparativo Técnico dos Cursos de PLE/PSL da Unicamp, UFBA, UFRGS e UnB

2.1 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por meio do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), figura entre as primeiras instituições brasileiras a institucionalizar o ensino de português para falantes de outras línguas. A criação da habilitação em Português como L2/LE na década de 70 marca um período em que a instituição recebeu contingentes de professores, pesquisadores e estudantes estrangeiros, inaugurando uma tradição que seria ampliada nas décadas seguintes (FREIRE; VASCONCELLOS, 2012).

Segundo Silva (2018), essa habilitação se destaca pela "robustez teórica em estudos linguísticos, somada à crescente incorporação de metodologias específicas para aquisição de segunda língua". A matriz curricular do IEL tem maior foco nas disciplinas de fonética e fonologia, morfossintaxe, teorias de aquisição, metodologias de ensino de línguas e análise do discurso, articuladas à prática por meio de projetos laboratoriais.

Entre as características mais marcantes do modelo formativo da Unicamp encontram-se:

- Predominância de bases linguísticas formais, vinculadas à tradição teórica do IEL;
- Enraizamento histórico do ensino de português para estrangeiros, com continuidade desde os anos 1970;
- Articulação entre pesquisa e docência, especialmente em grupos de pesquisa sobre aquisição e ensino de línguas;

- Ênfase na produção acadêmico-científica, frequentemente orientada por perspectivas gerativistas e funcionalistas.

A Unicamp consolida-se como instituição de referência nacional por seu pioneirismo e pela profundidade teórica que oferece, embora estudos recentes indiquem que sua prática extensionista permanece mais restrita quando comparada ao modelo da UFBA ou da UFRGS (SOUZA, 2020).

2.2 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

No Instituto de Letras da UFBA, o curso de Letras integra percursos de formação em Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua (PSL). A institucionalização dessa habilitação acompanha políticas de internacionalização e de acolhimento linguístico no estado da Bahia, especialmente após a ampliação dos fluxos migratórios para a região (UFBA, 2021).

O Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) desempenha papel central na formação prática, oferecendo níveis de português para falantes de diversas línguas e funcionando como campo de estágio, pesquisa aplicada e formação continuada. Para Oliveira e Rebouças (2019), o NUPEL proporciona "uma integração orgânica entre graduação, extensão e pesquisa, permitindo que o licenciando vivencie contextos reais de ensino desde os primeiros semestres".

A UFBA diferencia-se por:

- Formação interdisciplinar, integrando linguística, estudos culturais e didática;
- Ênfase em multiculturalismo e políticas de acolhimento;
- Produção de materiais didáticos contextualizados, elaborados pelos próprios docentes e discentes;
- Inserção comunitária e atuação social, especialmente com migrantes, refugiados e estudantes internacionais.

A formação em PLE/PSL da UFBA revela um forte compromisso com abordagens críticas e inclusivas, refletindo tendências contemporâneas da educação linguística e dos estudos decoloniais (SANTOS; BARRETO, 2020).

2.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A instituição mantém um modelo consolidado de formação docente, e se destaca por contratar professores especializados na área, além de desenvolver iniciativas contínuas e de grande relevância para o ensino de português a falantes de outras línguas.

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE), ativo há várias décadas e vinculado ao Instituto de Letras, constitui o principal eixo institucional dedicado ao campo. Embora não configure uma habilitação formal, o PPE oferece cursos regulares de português para aprendentes internacionais, produz materiais didáticos, promove eventos científicos e mantém um ambiente sistemático de formação prática, crítica e investigativa para docentes em formação e professores contratados.

O curso de Letras da UFRGS, que funciona como base estruturante da formação docente, adota uma perspectiva articulada entre fundamentos teóricos, práticas supervisionadas e reflexões contextualizadas sobre políticas linguísticas, diversidade sociocultural e processos educativos. Conforme apontam Bolzan e Zilles (2017), o programa "promove o diálogo entre universidade e escola, formando professores capazes de compreender as dimensões socioculturais, políticas e pedagógicas envolvidas no ensino de português como língua adicional". A contratação de professores com expertise em linguística aplicada, ensino de línguas e educação linguística permite que essas dimensões sejam integradas de modo qualificado à formação discente.

As principais características do modelo de formação docente da UFRGS incluem:

- Ênfase sistemática na prática docente, com acompanhamento, supervisão e reflexão contínua;

- Valorização da pesquisa aplicada, em especial nas áreas de aquisição, ensino de línguas e políticas linguísticas contemporâneas;

- Integração entre currículo, extensão e formação docente, fortalecendo o vínculo entre universidade, escola e comunidade;

- Foco na formação crítica, estimulando posicionamentos fundamentados sobre ensino, inclusão, interculturalidade e desafios sociopolíticos do campo.

Dessa forma, mesmo sem uma habilitação específica em PLE/PSL, a UFRGS destaca-se por oferecer aos estudantes uma formação plural, consistente e profundamente reflexiva, sustentada por práticas de ensino supervisionadas, contratação de especialistas e intensa articulação entre teoria, pesquisa e atuação profissional.

2.4 Comparativo Técnico entre Unicamp, UFBA, UFRGS e UnB

O estudo comparativo entre os cursos analisados revela como diferentes universidades brasileiras estruturam seus currículos de formação docente em PSL/PLE, considerando suas trajetórias, políticas institucionais e demandas regionais.

Agora, apresenta-se uma comparação técnico-analítica organizada por eixos estruturantes.

a) Origem, institucionalização e perspectivas políticas

- Unicamp: pioneirismo nos anos 1970; foco inicial em professores estrangeiros; tradição teórica forte.

- UFBA: institucionalização ligada à internacionalização e ao acolhimento linguístico; forte engajamento comunitário.

- UFRGS: articulação entre formação crítica e práticas estruturadas; destaque para o PPE.

- UnB: única a possuir uma licenciatura específica em PBSL, voltada desde sua criação à inclusão de migrantes, indígenas e refugiados (NIEDERAUER et al., 2020).

Enquanto as outras instituições incorporam o PLE/PSL dentro de cursos de Letras mais amplos, a UnB emerge como projeto político-pedagógico singular, comprometido com políticas de diversidade linguística e integração social no Distrito Federal.

b) Estrutura curricular e profundidade teórica

- Unicamp: forte base estrutural e descritiva; predominância de estudos linguísticos.
- UFBA: currículo interdisciplinar, integrando teorias linguísticas, culturais e pedagógicas.
- UFRGS: currículo reflexivo, com forte ênfase em formação prática.
- UnB: currículo robusto em linguística, porém com fragilidades práticas, como carência de disciplinas aplicadas, pouca integração teoria-prática e ausência de materiais didáticos próprios (NIEDERAUER et al., 2020; participantes do formulário).

A Unicamp destaca-se pela profundidade teórica; a UFBA, pela diversidade formativa; e a UFRGS, pela articulação teoria-prática.

c) Práticas, estágio e extensão universitária

- UFBA: possui o modelo mais integrado, com o NUPEL oferecendo campo contínuo de estágio e pesquisa.
- UFRGS: destaca-se pelo PPE, que estrutura formação prática consistente e supervisionada.
- Unicamp: oferece práticas por meio de laboratórios e projetos, mas com menor presença comunitária.
- UnB: práticas concentradas no Programa de PLE; dependência dessa única estrutura limita a diversidade de contextos de estágio.

Assim, UFBA e UFRGS apresentam modelos mais robustos de formação prática, enquanto a UnB demonstra carência nesse eixo.

d) Interculturalidade, inclusão e políticas de acolhimento

- UFBA: maior ênfase no multiculturalismo e na inclusão de migrantes; produção de materiais contextualizados.

- UFRGS: abordagem crítica e sensível à diversidade, com foco na reflexão docente.

- Unicamp: mais voltada à formação acadêmica e teórica do que à intervenção social.

- UnB: possui enfoque intercultural previsto em documentos, porém ainda limitado na prática (BOHN, 2020; NIEDERAUER et al., 2020).

e) Síntese crítica e implicações para a formação docente

A análise comparativa evidencia que:

- A **Unicamp** forma docentes com excelência teórica, porém com menor atuação comunitária.

- A **UFBA** oferece o modelo mais equilibrado entre teoria, prática e políticas de acolhimento, sendo referência em internacionalização e inclusão e com poucas lacunas identificadas pelos respondentes.

- A **UFRGS** apresenta forte integração entre prática, reflexão crítica e políticas linguísticas.

- A **UnB** possui caráter pioneiro e sociopoliticamente significativo, porém apresenta lacunas estruturais, especialmente nas dimensões prática, intercultural e material didático, conforme afirmam os participantes.

Essas diferenças explicam as lacunas de formação dos professores participantes do formulário, que relatam a necessidade de:

1. Maior carga prática,

2. Mais materiais específicos,

3. Maior articulação teoria-prática,

4. Formação intercultural mais consistente

2.5 Reflexões e complementaridades

A comparação entre as duas universidades revela convergências importantes: ambas reconhecem o ensino de português como língua adicional como campo de atuação especializado e formam professores conscientes do papel político e social da língua.

Por outro lado, as diferenças refletem ênfases complementares:

- A UnB prioriza o português como instrumento de integração, atuando junto a públicos locais e políticas de acolhimento.

- A UFBA, embora também inclua essa dimensão, investe mais fortemente na internacionalização do português, conectando-se a redes de cooperação acadêmica e programas de mobilidade.

Essa diversidade de enfoques enriquece o campo do PLE/PSL no Brasil, mostrando que não há um modelo único de formação, mas múltiplas perspectivas institucionais que se complementam.

Como destacam Niederauer et al. (2020) e o artigo da UFBA (2021), o fortalecimento da área depende da criação de redes interinstitucionais, da produção colaborativa de materiais, da formação docente continuada e da valorização da pesquisa aplicada. Tais perspectivas, corroboram para a discussão do papel do discente e da formação recebida por ele na maximização da erradicação de lacunas.

3. Análise Quantitativa e Gráfica dos Dados do Formulário

3.1. Pergunta 1 — Identificação dos Participantes

Qual seu nome ou um codinome de identificação?

Os 16 participantes forneceram seus nomes ou pseudônimos, exclusivamente para fins de organização interna do banco de dados. Como se trata de informação identificadora e não analítica, os nomes foram apenas registrados, sem interpretação estatística, em respeito à ética da pesquisa e ao foco metodológico desta etapa.

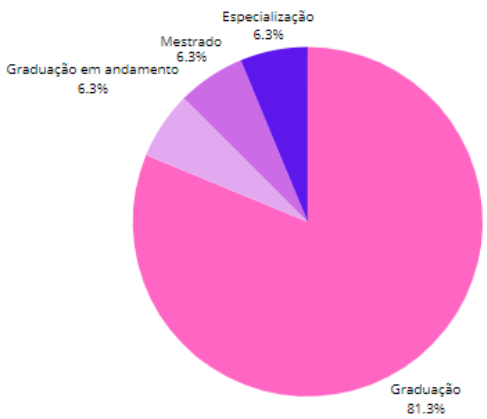
3.2. Pergunta 2 — Tipo de formação em PSL/PLE

Qual o tipo de formação que você possui em PSL/PLE?

A análise revela que 62,5% (n=10) dos participantes possuem formação em nível de graduação, enquanto as demais respostas se distribuem entre especialização e formações pontuais, como disciplinas isoladas ou experiências complementares. A diversidade de formações, incluindo licenciatura específica em LSB-PSL, mestrado profissional em disciplinas isoladas evidencia um cenário heterogêneo, característico do campo de PSL/PLE no Brasil, que historicamente carece de institucionalização sólida (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Essa variedade formativa dialoga com Schlatter e Garcez (2012), que apontam que a formação docente em línguas adicionais ainda apresenta lacunas estruturais e depende fortemente da iniciativa individual dos professores. Os dados confirmam essa tendência: apenas um pequeno grupo (n=1 ou 6,25%) teve acesso a formação altamente especializada, enquanto a maioria foi formada dentro de currículos generalistas.

Quadro 2- Gráfico percentual pergunta nº 2



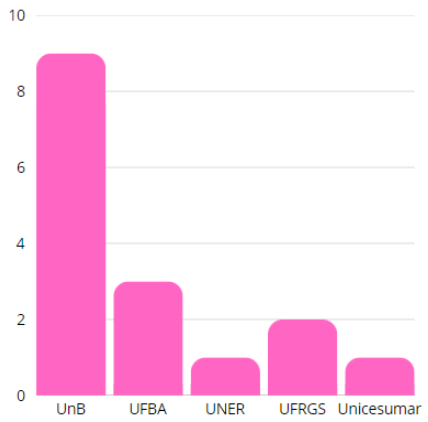
3.3. Pergunta 3 — Instituição de Formação Acadêmica

Em qual instituição de ensino você se formou?

A distribuição dos dados aponta que a **Universidade de Brasília (UnB)** concentra o maior número de participantes formados, representando **25% das respostas (n=4)**. Em seguida, surgem instituições como UFBA e UFRGS, ambas com percentual de **18,8% (n=3)**.

A dispersão institucional demonstra que a formação em PLE/PSL ocorre em múltiplos contextos, não havendo centralização exclusiva em polos tradicionais. No entanto, o destaque para a UnB e a UFBA é coerente com o histórico dessas instituições na pesquisa e extensão em línguas adicionais.

Quadro 3- Gráfico percentual pergunta nº 3



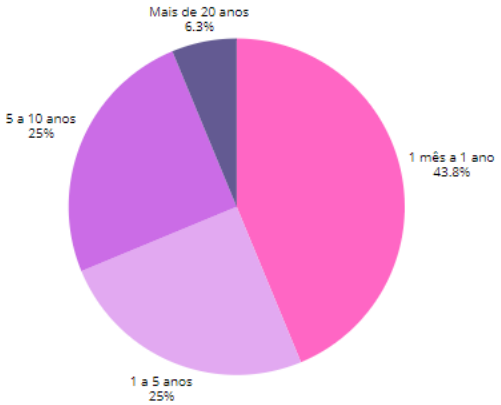
3.4. Pergunta 4 — Tempo de experiência no ensino de PSL/PLE

Quanto tempo de experiência você tem em lecionar PSL/PLE?

A maior concentração está na faixa de 1 mês a 1 ano (43,8%), seguida por dois grupos equilibrados: 1 a 5 anos (25%) e 5 a 10 anos (25%). Apenas um participante possui mais de 20 anos de experiência. (6,3%).

Esse cenário reflete o caráter emergente e ainda recente do campo de PSL/PLE no país, o que corrobora Almeida Filho (2012), que descreve a docência em PLE/PSL como um nicho em expansão, frequentemente ocupado por profissionais jovens e em formação contínua.

Quadro 4- Gráfico percentual pergunta nº 4



3.5. Pergunta 5 — Contextos de atuação profissional

Em quais contextos você já teve experiência com o ensino de PSL/PLE?

Os contextos mais frequentes foram:

- Aulas particulares — 62,5% (n=10)
- Estágio obrigatório — 62,5% (n=10)
- Projetos universitários — 56,3% (n=9)

A presença expressiva de atuação vinculada à universidade (estágio e projetos) reafirma a centralidade das instituições públicas na formação prática dos docentes. Por outro lado, regimes celetistas e estatutários foram pouco comentados, refletindo a ausência de políticas públicas que institucionalizassem o ensino de PSL/PLE como área profissional regulamentada.

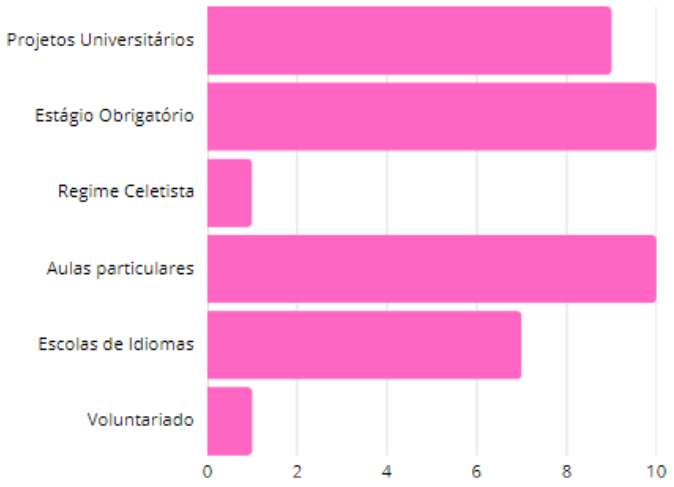
Outro ponto relevante na análise é a ausência completa de menções ao leitorado e ao regime estatutário como motivações, expectativas ou interesses profissionais dos respondentes. Essa lacuna é significativa, pois revela que tais possibilidades de atuação, mesmo que previstas institucionalmente e reconhecidas na formação em Letras, especialmente no campo do ensino de línguas, não aparecem no campo profissional imediato de projeções dos estudantes e profissionais que responderam ao formulário, tampouco nas oportunidades existentes.

A ausência de referências aos programas de leitorado, por exemplo, indica que essa modalidade de inserção profissional, tradicionalmente vinculada à internacionalização da língua portuguesa e à diplomacia cultural, ainda não é percebida como um caminho acessível, concreto ou suficientemente divulgado entre os docentes iniciantes de PLE/PSL. Estudos como os de Almeida Filho (2012) sugerem que a falta de clareza sobre trajetórias profissionais gera um distanciamento entre formação universitária e campos reais de atuação.

Da mesma forma, o regime estatutário, relacionado sobretudo a concursos públicos e carreira docente formalizada, também não foi mencionado. Isso sugere que os participantes se percebem mais inseridos em circuitos de trabalho privados, temporário ou informal, situação amplamente discutida por Oliveira e Silva (2019), que apontam a instabilidade laboral como uma das marcas das práticas contemporâneas de ensino de Português como segunda língua ou língua de acolhimento.

Assim, a ausência dessas categorias, que não é um dado negativo, revela um quadro mais amplo de expectativas profissionais limitadas, falta de informação sobre possibilidades institucionais e fragilidade estrutural na divulgação e valorização das carreiras possíveis dentro do campo de PLE/PSL. Essa constatação deve ser considerada ao pensar políticas de formação, orientação acadêmica e planejamento curricular.

Quadro 5- Gráfico percentual pergunta nº 5



3.6. Pergunta 6 — Público-alvo atendido

Qual o público alvo com que você trabalha?

O grupo majoritário é composto por estrangeiros (81,3%), seguido por imigrantes (37,5%) e refugiados (25%). Apenas 6,3% dos participantes relataram atuação com surdos ou povos indígenas.

Esses dados revelam que essas referências foram pontuais e numericamente pouco expressivas, o que revela um movimento de visibilidade limitada desses grupos no conjunto das respostas. Essa baixa frequência não pode ser interpretada como ausência total, mas sim como um indicativo de que tais sujeitos permanecem periféricos nas práticas e percepções docentes, fenômeno reiterado por estudos sobre desigualdades linguísticas e educacionais no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2010).

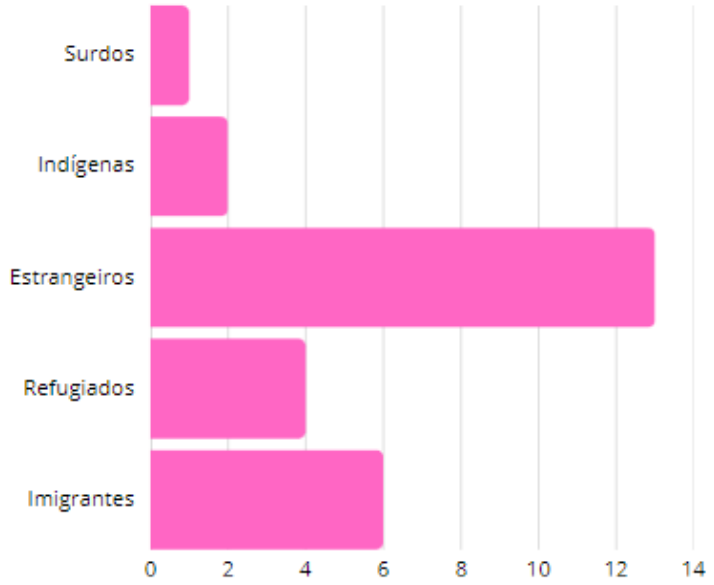
Autores que discutem políticas linguísticas críticas apontam que as instituições de ensino e seus agentes ainda operam sob um paradigma monolíngue e normativo, centrado no português hegemônico e na oralidade majoritária. Nesse cenário, públicos que escapam dessa matriz, como surdos, cuja primeira língua é a *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, e povos indígenas, cujas línguas originárias configuram repertórios plurilingues, tendem a aparecer menos nas práticas docentes (QUADROS, 2004; BORTONI-RICARDO, 2011).

No caso específico da comunidade surda, mesmo as poucas menções evidenciam uma lacuna formativa recorrente: a dificuldade dos professores de PLE/PSL em lidar com um público bilíngue bimodal, cuja relação com o português se dá predominantemente pelo eixo da escrita. As observações de Quadros (2004) reforçam que a educação de surdos exige um modelo bilíngue crítico, que reconheça Libras como L1 e o português escrito como L2, algo ainda pouco discutido na formação inicial analisada no formulário.

Quanto aos povos indígenas, as respostas esparsas confirmam o que Maher (2010) denomina de “apagamento institucional das línguas indígenas”, isto é, a tendência à não consideração do plurilinguismo indígena nos espaços de ensino de português. A presença reduzida desses grupos nas respostas pode refletir tanto a falta de contato direto dos respondentes com comunidades indígenas quanto a ausência de discussão sistemática sobre educação intercultural e bilinguismo indígena nos currículos de formação docente.

Assim, embora existam menções, a baixa incidência reforça a necessidade de ampliar o debate sobre acessibilidade linguística, interculturalidade e políticas linguísticas inclusivas na formação de professores de PLE/PSL, de modo a contemplar de maneira efetiva públicos historicamente marginalizados.

Quadro 6- Gráfico percentual pergunta nº 6



3.7. Pergunta 7 — Dificuldades encontradas no ensino de PSL/PLE

Quais as dificuldades você encontrou ao lecionar PSL/PLE, de qualquer natureza?

A análise das respostas evidenciou que 8 dos 16 participantes (50%) mencionaram como maior dificuldade a falta, escassez ou inadequação de materiais didáticos para o ensino de PLE/PSL. Essa predominância revela um problema estrutural amplamente discutido na literatura especializada: a ausência histórica de materiais pedagógicos específicos para públicos multilíngues e multiculturais no contexto brasileiro Albuquerque, Silva e Santos (2020).

Segundo Schlatter e Garcez (2009), a carência de materiais contextualizados leva o professor a depender de adaptações improvisadas, o que compromete a consistência metodológica e a continuidade curricular. Esse dado dialoga diretamente com o que os próprios participantes relataram: apesar de algumas disciplinas da graduação contemplarem a elaboração de materiais, como Introdução à Multimeios no PBSL/UnB, tais produções não são validadas, utilizadas ou reconhecidas pelos docentes em atuação. Ou seja, existe uma ruptura entre formação e prática, que faz com que o professor "recomece do zero" ao entrar na sala de aula.

Além da questão dos materiais, outras dificuldades citadas (embora em menor número) incluem:

- Falta de formação pedagógica específica;
- Ausência de políticas institucionais de apoio ao professor;
- Dificuldade em lidar com turmas heterogêneas;
- Desafios interculturais na comunicação e no planejamento.

Esses elementos refletem o que Pereira (2018) denomina de "complexidade constitutiva do ensino de línguas adicionais", que exige não apenas domínio linguístico, mas também competências interculturais, sociolinguísticas e de design pedagógico. Assim, mesmo quando aparecem em menor frequência, tais dificuldades compõem um quadro mais amplo de precarização da formação docente, especialmente no ensino de português para não falantes e falantes de repertórios plurilingues.

3.8. Pergunta 8 — Lacunas na formação inicial

Na sua formação, houve algum tema que não foi abordado? Você percebeu alguma lacuna que tenha ficado sem ser preenchida? Se sim, qual?

A análise da Pergunta 8 indica que, embora alguns participantes tenham declarado ter tido contato com públicos diversos durante sua formação, a maioria expressou insegurança ou reconheceu formação insuficiente para lidar com grupos como migrantes, refugiados, indígenas e pessoas surdas. Ainda que tais públicos tenham sido mencionados pontualmente, a recorrência dessas menções foi baixa, revelando uma formação que não contempla de maneira sistemática as especificidades dessas comunidades linguísticas.

Os poucos relatos que mencionam pessoas indígenas e pessoas surdas são particularmente significativos. No caso dos povos indígenas, a literatura aponta que o ensino de português deve considerar o contexto de bilinguismo e translinguagem característico dessas comunidades (MAHER, 2010; CAVALCANTI, 1999). No entanto, a baixa menção pode sugerir que os participantes não vivenciaram, durante a graduação, práticas pedagógicas

que abordassem esse repertório plurilingue, indicando uma formação centrada no português urbano, hegemônico e monolíngue.

No caso das pessoas surdas, ainda que algumas respostas às mencionem, isso ocorre de forma superficial. Quadros (2004) ressalta que o ensino de português como L2 para surdos exige um modelo bilíngue no qual Libras seja reconhecida como L1 e o português escrito como L2 — uma dinâmica radicalmente distinta do ensino para aprendentes ouvintes. O fato de os participantes não discutirem essas especificidades revela que a formação inicial permanece orientada por um paradigma predominantemente oralista e normatizado, que não contempla adequadamente abordagens bilíngues-bimodais.

A insegurança relatada pelos participantes também é coerente com o que Bortoni-Ricardo (2011) descreve como "lacuna formativa em educação linguística para diversidade sociocultural", em que a graduação fornece bases teóricas gerais, mas falha em oferecer experiências práticas e conhecimento crítico suficiente para atuar com grupos vulnerabilizados ou minorias linguísticas.

Assim, embora existam menções ocasionais a públicos diversos, a análise dos dados demonstra que tais referências são pontuais e insuficientes, o que indica que a formação docente ainda não consegue abranger plenamente a complexidade das realidades multilíngues que compõem o Brasil contemporâneo. Esse achado reforça a necessidade de maior integração entre políticas linguísticas, práticas interculturais e formação crítica no âmbito dos cursos de PLE/PSL.

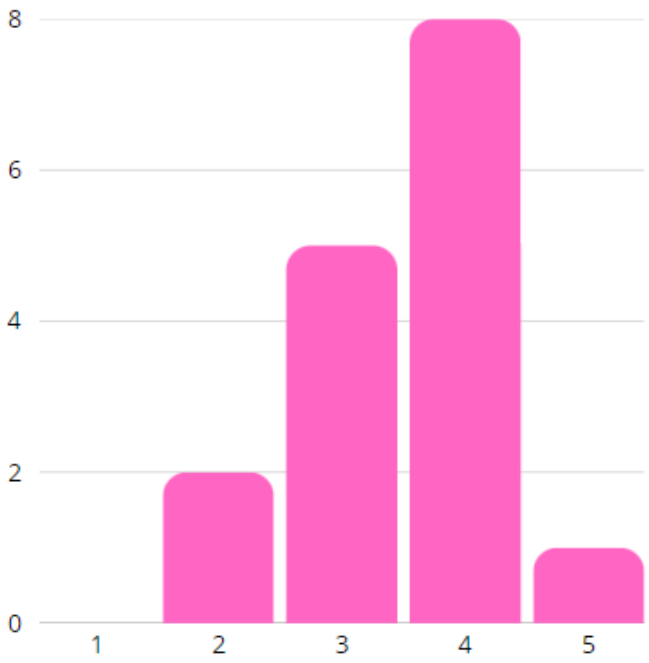
3.9. Pergunta 9 — Avaliação da preparação acadêmica para atuar no campo

Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o quanto a sua formação acadêmica o(a) preparou para atuar no ensino de PSL/PLE.

A média geral foi de **3,5**, com maior concentração nas notas **3 (31,3%)** e **4 (50%)**. Apenas um participante avaliou com nota 5.

Os dados sugerem uma percepção moderadamente positiva, porém não excelente, indicando que os participantes reconhecem avanços, mas percebem carências estruturais, especialmente relacionados às lacunas identificadas anteriormente. As melhores avaliações são da UFBA.

Quadro 7- Gráfico percentual pergunta nº 9



3.10. Pergunta 10 — Habilidades e tópicos que deveriam receber maior ênfase na formação

Com base na sua experiência, quais tópicos ou habilidades você considera que deveriam receber maior ênfase na formação de professores de PSL/PLE?

Temas recorrentes incluem:

- metodologias ativas,
- Avaliação,
- Produção de materiais didáticos,
- Formação intercultural,
- Práticas supervisionadas mais intensivas,
- Ensino de português para surdos e indígenas,

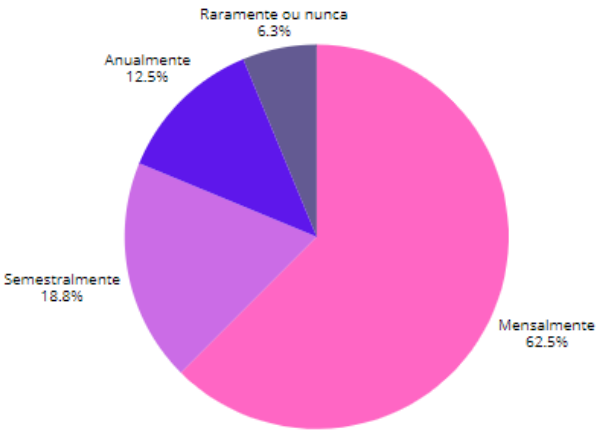
- Didática específica para PLE/PSL.

Essas demandas reforçam a necessidade de repensar os currículos, aproximando a formação docente de abordagens comunicativas e interculturais, conforme propõem Schlatter & Garcez (2012) e Almeida Filho (2012).

3.11. Pergunta 11 — Frequência de atualização docente

Com que frequência você busca atualização e aperfeiçoamento profissional em PSL/PLE?

Quadro 8- Gráfico percentual pergunta nº 11



4. Autoavaliação da Trajetória Formativa

Esta seção apresenta uma autoavaliação crítica da nossa trajetória formativa enquanto estudantes da Universidade de Brasília e participantes das experiências relacionadas ao ensino de Português para falantes de outras línguas (PLE/PSL). A reflexão baseia-se tanto em vivências acadêmicas quanto nas dificuldades enfrentadas ao longo do curso, articuladas com as observações feitas no contexto institucional e na prática extensionista.

4.1 Desafios Pessoais na Formação Acadêmica

Ao longo da nossa formação, foi percebido que a construção de competências para atuar em PLE/PSL exigiu muito mais do que o que estava formalmente previsto na matriz curricular. Contudo, percebemos que não é uma exclusividade do PBSL, pois dentro das licenciaturas, há experiências que só serão experimentadas na prática. É complexo atender a todas as demandas e surpresas da sala de aula, com embasamento teórico. Uma das maiores

dificuldades que enfrentamos foi a organização da carga horária: disciplinas obrigatórias extensas, com alto distanciamento de horário, demandas teóricas densas e a necessidade de conciliar projetos, extensão e pesquisa muitas vezes geravam sobrecarga.

Havia semanas em que a quantidade de leituras, produções textuais, relatórios e atividades práticas ultrapassava o tempo disponível, exigindo estratégias de gerenciamento, resiliência e priorização. Embora a UnB ofereça recursos e espaços de formação ricos, sentimos que a responsabilidade por manter a continuidade da aprendizagem recai muito sobre o esforço individual, o que apesar das dificuldades, instigou a curiosidade e ampliou o conhecimento.

4.2 Observações sobre o PBSL e as Oportunidades de Formação

O PBSL da UnB é reconhecido pela qualidade humana, pedagógica e institucional. Durante a nossa vivência, pudemos perceber o quanto o programa é referência nacional: acolhe pessoas de diferentes países, dialoga com realidades diversas e proporciona aos estudantes experiências reais de ensino, dentro da sua tríade: surdos, indígenas e estrangeiros.

Contudo, nossa observação enquanto autoras revela uma contradição importante: o PBSL é excelente, mas não é plenamente integrado à formação obrigatória da licenciatura. Isso faz com que a formação específica dependa fortemente da participação voluntária dos estudantes, e não de uma política curricular consolidada.

4.3 Lacunas Curriculares Observadas

A experiência na UnB permitiu-nos observar lacunas estruturais importantes. Entre as mais significativas estão:

a) Insuficiência de carga horária dedicada à área

Sentimos falta de disciplinas obrigatórias que abordassem metodologias para heterogeneidade linguística, questões relacionadas ao pluricentrismo do português, práticas pedagógicas em ambientes multilíngues.

b) Fragmentação entre teoria e prática

Um dos pontos que mais observamos foi a distância entre as discussões teóricas vistas em sala e a realidade concreta das turmas multilíngues atendidas pelo PBSL. Muitas situações reais de ensino, como lidar com trauma linguístico, letramento de adultos ou acolhimento a refugiados, não eram estudadas em disciplinas formais, mas apenas experimentadas na prática.

c) Dependência da extensão

A formação prática em PBSL na UnB depende em grande parte da participação em projetos voluntários. Portanto, estudantes que trabalham, têm jornada dupla ou limitações de horário acabam prejudicados.

4.4 Crescimento Pessoal e Profissional

Apesar das dificuldades, reconhecemos que essa trajetória proporcionou-nos crescimento intelectual, sensibilidade pedagógica e consciência crítica. O enfrentamento das lacunas e a necessidade de buscar formação complementar nos tornaram mais autônomas, capazes de refletir sobre a prática e sobre o papel social do ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas.

Aprendemos que a formação docente não se limita ao currículo formal, mas se constrói também nas vivências, nas relações, nas extensões e nos contextos de acolhimento. Essa percepção permitiu consolidar uma identidade docente mais consciente das responsabilidades éticas e interculturais que envolvem atuar no campo do PLE/PSL.

4.5 Considerações Finais da Autoavaliação

A autoavaliação da formação revela uma síntese complexa: ao mesmo tempo em que encontramos na UnB e no PBSL espaços potentes de aprendizagem, também identificamos fragilidades que impactam a formação inicial. As dificuldades enfrentadas, sobretudo em relação à carga horária e à obtenção de práticas supervisionadas, mostram que ainda há um caminho a ser percorrido para que a formação de professores de PLE/PSL seja mais sistemática, equitativa e institucionalizada.

Essa trajetória nos transformou enquanto futuras profissionais e ampliou a compreensão sobre as exigências do campo. Essa consciência crítica orienta o

desenvolvimento deste trabalho e reforça a necessidade de repensarmos coletivamente as políticas formativas destinadas ao ensino de português para falantes de outras línguas.

CAPÍTULO 3 - Considerações Finais

A análise dos dados obtidos por meio do formulário aplicado a docentes e profissionais atuantes no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua PSL evidencia um cenário complexo, marcado simultaneamente por avanços institucionais e pela persistência de desafios estruturais. Ao examinar as respostas, torna-se evidente que, embora haja um reconhecimento crescente da relevância do ensino de português em contextos migratórios, interculturais e internacionais, a consolidação dessa área como campo disciplinar exige um investimento sistemático que dialogue com políticas linguísticas, práticas pedagógicas e formação docente crítica.

Os participantes apontam progressos tangíveis relacionados ao acesso a cursos, à institucionalização de disciplinas de PLE/PSL em universidades e à ampliação de espaços de formação continuada. Esses avanços são coerentes com reflexões de autores como Almeida Filho (2011), Grigoletto (2020) e Kramsch (1993), que destacam a necessidade de articulação entre teoria e prática na constituição de um profissional capaz de atuar em cenários multilíngues e interculturais. O movimento de criação de núcleos de línguas, a presença crescente do PLE/PSL em programas públicos e a demanda social advinda dos fluxos migratórios internacionais reforçam que o campo vem adquirindo maior visibilidade dentro do escopo da Linguística Aplicada brasileira.

Contudo, os dados revelam entraves que permanecem como obstáculos recorrentes, muitos dos quais já identificados pela literatura especializada. Entre esses desafios apontados pelos participantes destacam-se:

1. **Produção e diversidade de materiais didáticos**

Os respondentes relatam uma carência de materiais pedagógicos específicos para diferentes perfis de aprendentes: indígenas migrantes, refugiados, hispanofalantes, francófonos, falantes de línguas de imigração e demais grupos sociolinguisticamente heterogêneos. Essa constatação vai ao encontro de Welker (2004), Lins (2010) e Grzegorczyk (2012), que enfatizam a fragilidade da lexicografia pedagógica e a insuficiência de materiais realmente contextualizados para públicos plurilingues. Em muitos casos, o professor ainda necessita elaborar seu próprio material, o que sobrecarrega sua prática e evidencia a ausência de políticas institucionais robustas.

2. **Avaliação e acompanhamento da aprendizagem**

Outra dificuldade indicada com frequência refere-se à avaliação da proficiência e do desenvolvimento linguístico dos aprendentes, especialmente em contextos de acolhimento. Segundo Haensch (1982), a avaliação em PLE/PSL deve estar alinhada à realidade sociocultural do estudante, o que requer instrumentos sensíveis às necessidades comunicativas e às trajetórias de vida dos sujeitos. Os dados do formulário confirmam essa lacuna: há carência de formação para avaliação diagnóstica, formativa e intercultural, resultando em práticas avaliativas intuitivas ou pouco sistematizadas.

3. **Atendimento à diversidade linguística e cultural**

O ensino de PLE demanda uma abordagem que reconheça as identidades socioculturais dos estudantes e respeite suas línguas de origem, valorizando práticas translíngues e repertórios híbridos (García & Wei, 2014). Os participantes demonstram consciência desse aspecto, mas relatam dificuldades institucionais, falta de apoio e ausência de formações com foco em educação intercultural, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Isso reforça o argumento de Kramsch (1998) sobre a necessidade de compreender a língua não apenas como código, mas como prática social situada.

4. **Qualificação metodológica e formação contínua**

A formação docente aparece como um dos pontos mais críticos. Embora haja iniciativas relevantes, muitos professores relatam ter aprendido sobre PLE/PSL“na prática”, sem acesso a formação sistemática, estágios supervisionados ou disciplinas dedicadas. Esse dado corrobora estudos de Celani (2009), que aponta a descontinuidade da formação docente na Linguística Aplicada brasileira, e de Barcelos (2013), que destaca a importância de compreender crenças docentes e práticas pedagógicas para a construção de uma atuação ética e crítica.

Interlocução entre dados e literatura

Ao confrontar os resultados obtidos no formulário com a produção teórica recente, percebe-se uma forte convergência. A literatura aponta para a necessidade de políticas

linguísticas mais consistentes, materiais adequados, formação inicial e continuada qualificada, e práticas avaliativas contextualizadas. Todos esses elementos emergiram espontaneamente dos participantes, reforçando a legitimidade e atualidade da investigação.

Essa interlocução entre teoria e empiria demonstra que os desafios não são pontuais ou isolados, mas estruturais. Também revela que a comunidade docente possui percepções alinhadas com o que a academia vem discutindo, o que evidencia maturidade reflexiva e consciência crítica sobre o campo.

Contribuições desta pesquisa

Este trabalho contribui para:

- dar visibilidade às demandas reais de professores que atuam na linha de frente do ensino de PLE/PSL;

- fortalecer a discussão sobre políticas de formação docente, mostrando que as iniciativas existentes são importantes, mas ainda insuficientes para atender às demandas sociolinguísticas do país;

- evidenciar a necessidade de validação de materiais didáticos interculturais produzidos por discentes;

- aprofundar o debate sobre avaliação e práticas translíngues, apontando caminhos para uma educação linguística mais plural e inclusiva.

Caminhos futuros

Com base nos resultados analisados, recomenda-se:

1. Institucionalização de programas contínuos de formação docente em PLE/PSL, com disciplinas obrigatórias, estágios supervisionados e laboratórios de prática.

2. Criação de políticas públicas para produção de materiais didáticos interculturais, elaborados em colaboração com comunidades migrantes e indígenas.

3. Desenvolvimento de instrumentos avaliativos contextualizados, que contemplem perfis multilíngues e trajetórias educacionais diversas.

4. Ampliação da pesquisa em lexicografia pedagógica, especialmente dicionários e glossários voltados aos contextos de acolhimento.

5. Fortalecimento de redes de colaboração entre universidades, ONGs, secretarias de educação e serviços públicos, proporcionando suporte institucional às práticas docentes.

Considerações finais

Conclui-se que o ensino de Português como Língua Estrangeira e Português como Segunda Língua e suas diversidades (PLAc, PLH, PLA entre outros) encontra-se em um momento crucial de intensa discussão ao longo das ultimas décadas. Os avanços observados representam passos rumo à consolidação, mas ainda insuficientes diante das demandas sociais, educacionais e políticas decorrentes dos novos fluxos migratórios e da crescente pluralidade linguística no país.

A articulação entre os dados coletados no questionário e o corpo teórico consultado demonstra que a área dispõe de bases sólidas para se fortalecer como campo acadêmico e profissional. Esse avanço, no entanto, exige investimento contínuo em políticas de formação, aspecto igualmente apontado pelos participantes, que ressaltam a necessidade de materiais didáticos adequados, processos avaliativos consistentes, práticas interculturais e maior contato, ainda na graduação, com a docência em contextos diversos como comunidades indígenas, surdos e estudantes estrangeiros

Assim, esta pesquisa reafirma a importância de compreender o PLE/PSL não como mera transmissão de conteúdos linguísticos, mas como uma prática social, ética e humanizadora, que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística de seus aprendentes, engajada com as demandas sociais. É com esse compromisso no horizonte, que

reside a chave para um ensino de português verdadeiramente transformador e capaz de promover inclusão, cidadania e dignidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro; SILVA, Márcia Santos. *Materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira: desafios e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2020.

ALDERSON, J. Charles. *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro estudos sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2013.

BOHN, Hilmar. *Políticas linguísticas e interculturalidade no ensino de português como língua adicional*. Brasília: Editora UnB, 2020.

BOLZAN, Janice; ZILLES, Ana. *Formação de professores e práticas de ensino de português para estrangeiros na UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BYRAM, Michael. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CÁTEDRA UNESCO EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O MULTILINGUISMO. *Relatórios e estudos sobre a presença da língua portuguesa na Internet*. Florianópolis: UFSC, 2018–2023.

CAVALCANTI, Marilda C. *Línguas, escolas e comunidades: novos olhares, novas práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CELANI ,Maria Antonieta Alba. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen. *Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education*. TESOL Quarterly, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREIRE, M.; VASCONCELLOS, M. *Histórico do ensino de português como língua estrangeira na Unicamp*. Campinas: IEL/Unicamp, 2012.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

Gil, Antonio Carlos. *Pesquisa qualitativa básica*. Editora Vozes, 2025.

GRIGOLETTO, M. *Linguística Aplicada e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2020.

GRZEGORCZYK, M. *Lexicografia pedagógica: princípios e aplicações*. Brasília: UnB, 2012.

HAENSCH, G. *La Lexicografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LINS, M. *O dicionário escolar de português: contribuições para a lexicografia pedagógica*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

MAHER, Terezinha. O plurilinguismo no Brasil: desafios e possibilidades. In: MOITA LOPES, L. P.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Sociolinguística: estudos e perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 247–266.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. *O Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP: aspectos da gestão e da política linguística*. Linha D'Água, v. 32, n. 1, p. 89–109, 2019.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. *O sistema de normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa*. In: ORTIZ, R.; GONÇALVES, P. (org.). *Língua Portuguesa: uma língua pluricêntrica?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 21–48.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. *Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 52, n. 2, p. 399–420, 2013.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

NIEDERAUER, A.; SANTOS, F.; DAMÁSIO, S. *Português como Segunda Língua na Universidade de Brasília: trajetória, desafios e perspectivas*. Revista Bellaterra, v. 13, n. 2, 2020.

NIEDERAUER, Márcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo; MAIA-PIRES, Flávia; VINECKY, Verônica. *A licenciatura em PBSL e o programa de PLE na Universidade de Brasília*. In: BIZON, A. C. C.; SCARAMUCCI, M. V. R. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 19–40.

NUNAN, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, Gesualdo; SILVA, Viviane. *Desafios e perspectivas no ensino de Português como Língua de Acolhimento*. Revista Linguagem & Ensino, v. 22, n. 3, p. 855–880, 2019.

OLIVEIRA, J.; REBOUÇAS, E. *Extensão universitária e formação docente no NUPEL/UFBA*. Salvador: UFBA, 2019.

PEREIRA, Danielle Madureira. *Ensino de línguas adicionais no Brasil: perspectivas, tensões e desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDS, Jack C. *Second Language Teacher Education Today*. RELC Journal, v. 39, n. 2, p. 158-177, 2008.

RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas S. C. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SANTOS, Maria Helena; BARRETO, F. *Multiculturalismo e educação linguística na Bahia*. Revista Travessias, v. 14, n. 3, 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Ensino de língua adicional: língua, cultura e educação em uma abordagem comunicativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Linguagem e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, André. *Aquisição de segunda língua e ensino de português para estrangeiros: perspectivas contemporâneas*. Campinas: Pontes, 2018.

SILVA, André; LIMA, Roberta. *Materiais didáticos para PLE: desafios contemporâneos e perspectivas críticas*. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, Renata. *Formação docente em PLE no Brasil: mapeamento e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2020.

TOMLINSON, Brian. *Introdução: Princípios e procedimentos de desenvolvimento de materiais* . na, 2011.

UFBA. *O português Língua Estrangeira (PLE)/Segunda Língua (PL2) na UFBA: institucionalização, desafios e prospecções*. Revista Estudos Linguísticos e Literários, n. 70, p. 165–185, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *O português Língua Estrangeira (PLE)/Segunda Língua (PL2) na UFBA*. Salvador: UFBA, 2021.

WELKER, H. *Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YONAHA, Tábata. A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440163694. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/63694. Acesso em: 1 dez. 2025.

ANEXOS

UNB

Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
CH Total: 0h				
1º Nível				
Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0118	FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA - 30h	30h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0159	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PSL - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0174	LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA - BÁSICO - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
TEL0109	FUNDAMENTOS DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORANEA - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
CH Total: 210h				
2º Nível				
Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0119	FONÉTICA E FONOLOGIA COMPARADAS DE LÍNGUAS MODERNAS - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0120	ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS DO ENSINO DE PBSL - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0121	FUNDAMENTOS DE AQUISIÇÃO DE PRIMEIRA E DE SEGUNDA LÍNGUA - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
PED0058	FUNDAMENTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM - 90h	90h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
CH Total: 270h				
3º Nível				
Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0128	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0129	LEXICOLOGIA, SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA CONTRASTIVAS - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0145	MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA - 30h	30h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
PAD0028	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
CH Total: 210h				
4º Nível				
Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0122	POLÍTICA DO IDIOMA - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0123	SINTAXE DO PORTUGUÊS - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
TEF0011	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
TEL0112	PANORAMA DA LITERATURA BRASILEIRA - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
CH Total: 240h				
5º Nível				
Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0124	INTRODUÇÃO AOS MULTIMEIOS - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
LIP0160	MORFOSSINTAXE CONTRASTIVA DE LÍNGUAS MODERNAS - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
MTC0012	DIDÁTICA FUNDAMENTAL - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIO
CH Total: 180h				

6º Nível

Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0098	ESTUDO DAS GRAMÁTICAS DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
LIP0125	LABORATÓRIO: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE LEITURA E DE REDAÇÃO - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
LIP0126	HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE PBSL - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

CH Total: 180h

7º Nível

Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0161	LEXICOGRAFIA E ESTRATÉGIAS DE USO DE DICIONÁRIOS - 30h	30h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
LIP0164	LABORATÓRIO: ESTRATÉGIAS DE USO DA GRAMÁTICA - 90h	90h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

CH Total: 120h

8º Nível

Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0162	TÓPICOS ATUAIS: PROBLEMAS INTERCULTURAIS - 60h	60h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

CH Total: 60h

9º Nível

Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0007	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 EM PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA - 210h	210h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
LIP0169	PROJETO DE CURSO : ELABORAÇÃO DE MULTIMEIOS - 90h	90h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

CH Total: 300h

10º Nível

Componente Curricular		CH Detalhada	Tipo	Natureza
LIP0008	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2 EM PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA - 210h	210h Aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

CH Total: 210h

Cadeia de Seletividade

4430/ 1 CADEIA 1
LET0084 - LÍNGUA INGLESA 1 - 60h
LET0326 - PRATICA DO FRANCES ORAL E ESCRITO 1 - 90h
LET0331 - INGLÊS INSTRUMENTAL 1 - 60h

CH Total: 210h

CH Mínima: 60h

UFBA

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico 12/11/2020 10:59

R00041 - Grade Curricular (Curso)

Curso: 402205 Currículo: 2019-1 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3 Média 4,5 Máxima 7

Letras

Área: Letras Titulação: Licenciado em Letras

Habilitação: Português como Língua Estrangeira Licenciatura

Base Legal: CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº 10.664 DE 20.10.1942. RECONHECIMENTO: DECRETO Nº 17.206 DE 21.11.1944. DIRETRIZES CURRICULARES:RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 18 DE 13.03.2002. PARECER CNE/CES Nº 492/01 DE 09.07.2001.PARECER CNE/CES Nº 1363/01 DE 25.01.2002.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre 0	Horas / Semana 26	Horas / Semestre 442

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
LETA09	OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68	0	OB		
LETA10	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	68	0	OB		
LETA11	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜISTICOS	68	0	OB		
LETA12	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA LATINA	68	0	OB		
LETA13	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA PORTUGU	68	0	OB		
OPT102	OPTATIVA 102	102	0	OP		

2º SEMESTRE	Crédito / Semestre 0	Horas / Semana 26	Horas / Semestre 442

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
LETA14	TÉCNICAS DE PESQUISA	68	0	OB		
LETA16	ESTUDO DE TEORIAS E REPRESENTAÇÕES DA LI	68	0	OB	01	LETA10
LETA17	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA PORTUGUE	68	0	OB	01	LETA11
LETA18	LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA LATINA	68	0	OB	01	LETA12
LETA19	MORFOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB	01	LETA13
OPT102	OPTATIVA 102	102	0	OP		

3º SEMESTRE	Crédito / Semestre 0	Horas / Semana 24	Horas / Semestre 408

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
LETA21	A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA	68	0	OB	01	LETA10
LETA22	A LITERATURA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO B	68	0	OB	01	LETA10
LETA23	INTRODUÇÃO À LINGÜISTICA ROMÂNICA	68	0	OB		
LETA24	SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB	01	LETA13
LETA28	INTRODUÇÃO À ANÁLISE TEXTUAL	34	0	OB	01	LETA13
OPT102	OPTATIVA 102	102	0	OP		

4º SEMESTRE	Crédito / Semestre 0	Horas / Semana 26	Horas / Semestre 442

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
LETA20	INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA	34	0	OB	01	LETA13
LETA25	O CÂNONE LITERÁRIO BRASILEIRO	68	0	OB	01	LETA21
LETA26	TEORIAS LINGÜISTICAS CONTEMPORÂNEAS	68	0	OB	01	LETA11
LETA27	A LINGUA PORTUGUESA NO DOMINIO DA ROMÂ	68	0	OB	01	LETA23
LETB12	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PORTUGUÊS COM	68	0	OB		
LETE48	LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NIVEL	68	0	OB		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		

5º SEMESTRE	Crédito / Semestre 0	Horas / Semana 24	Horas / Semestre 408

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
LETA29	LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	68	0	OB	01	LETA21
LETA30	A LINGUA PORTUGUESA NO BRASIL	68	0	OB	01	LETA13
LETB13	A LEITURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LI	68	0	OB	01	LETB12
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		

6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	20	Horas / Semestre	340

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
EDCA11	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I	68	0	OB		
LETA03	SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	34	0	OB		
LETA31	LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	34	0	OB		
LETB14	A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE PORTU	68	0	OB	01	LETB12
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		

7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
EDCA12	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	68	0	OB		
LETA32	LEITURA DE PRODUÇÕES DA MIDIA	34	0	OB		
LETB15	AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA DE FALANTES DE	68	0	OB	01	LETB12
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP		

8º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	16	Horas / Semestre	272

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
EDCA62	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA PORTU	136	0	OB	01	EDCA11
LETB16	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE PORTUGUÊS CC	136	0	OB	01	EDCA11

9º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	16	Horas / Semestre	272

Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
EDCA63	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA PORTI	136	0	OB	01	EDCA62
LETB17	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE PORTUGUÊS C	136	0	OB	01	LETB16

UNICAMP

2020 - CURSO 07 – LICENCIATURA EM LETRAS INTEGRAL

1º SEMESTRE	
HL121 - Fonética, fonologia e morfologia	4
HL127 - Introdução às ciências da linguagem	4
HL143 - Latim I	4
LA104 - Letramentos: teoria e prática	4
LA405 - Seminários em Ensino de Língua Portuguesa	2
LG028- Atividades em Diversidade e Direitos Humanos	2
TL108 - Introdução à Literatura e Cultura Brasileira	4
TOTAL	24

2º SEMESTRE	
HL220 – Prática de análise gramatical	2
HL236 - Linguagem: dimensões históricas e sociais	4
HL337 - Laboratório de Produção Textual II	8
LA204 - Leitura e Escrita: teoria e prática	4
LA404 - Ensino de Língua Portuguesa: Marcos Históricos e Documentos Curriculares	2
TL404 - Literatura e Ensino	2
Língua Estrangeira I	4
EL212 Política Educacional: Organização da Educação Brasileira; ou EL485 Filosofia e História da Educação; ou EL511 Psicologia e Educação	6
TOTAL	32

3º SEMESTRE	
HL324 – Linguagem e Significação no Ensino de Língua Portuguesa	4
HL325 - Texto, Discurso e Ensino de Língua	2
HL804 - Linguística e Ensino de Português	2
LA303 – Interpretação: teoria e prática	4
LA406 - Laboratório de Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa	8
TL405 - Seminários em Ensino de Literatura	2
Língua Estrangeira II	4
EL212 Política Educacional: Organização da Educação Brasileira; ou EL485 Filosofia e História da Educação; ou EL511 Psicologia e Educação	6
Eletivas TL (Concomitante)	4
TOTAL	36

4º SEMESTRE	
HL423- Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua	2
HL424 - Neurolinguística e Ensino de Língua	2
LA403 - Linguagem e Diversidade: pesquisa e ensino	6
TL406- Laboratório de Ensino em Literatura	8
Língua Estrangeira III	4
EL212 Política Educacional: Organização da Educação Brasileira; ou EL485 Filosofia e História da Educação; ou EL511 Psicologia e Educação	6
Eletivas TL (Concomitante)	4
TOTAL	32

2020 - CURSO 07 - LETRAS INTEGRAL HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO L2/LE

5º SEMESTRE	
HL135 - Escrita e Oralidade	2
LA504 – Linguagem e Tecnologias	6
HL904 - Investigação Científica I ou LA904 - Investigação Científica I ou TL904 - Investigação Científica I	8
HL071 ou LA071 ou TL071 - Estágio Supervisionado	8
Eletivas TL (Concomitante)	4
Língua Estrangeira IV	4
TOTAL	32

5º SEMESTRE	
LA910 - Introdução aos Estudos de Português como L2/LE	4
TOTAL	4

Curso Letras – disciplinas obrigatórias - Habilitação em Português como L2/LE:

07 - diurno	57 - noturno
5º Semestre: LA910 - Introdução aos Estudos de Português como L2/LE	**7º Semestre:** LA910 - Introdução aos Estudos de Português como L2/LE
6º Semestre: LA 911 - A Sala de Aula de Português como como L2/LE	**8º Semestre:** LA 911 - A Sala de Aula de Português como como L2/LE
7º Semestre: LA 912 – Produção e Avaliação de Materiais para o Ensino de Português como L2/LE	**9º Semestre:** LA 912 – Produção e Avaliação de Materiais para o Ensino de Português como L2/LE
8º Semestre: HL 913 - Políticas Linguísticas - Eletiva Habilitação em Português como L2/LE	**10º Semestre:** HL 913 - Políticas Linguísticas - Eletiva Habilitação em Português como L2/LE
9º Semestre: LA 915 – Monografia em Português como L2/LE I ou HL 915 – Monografia em Português como L2/LE I ou TL 915 - Monografia em Português como LE/LE I LA 271 – Estágio Supervisionado em Português L2/LE I - Eletiva Habilitação em Português como L2/LE	**11º Semestre:** LA 915 – Monografia em Português como L2/LE I ou HL 915 – Monografia em Português como L2/LE I ou TL 915 - Monografia em Português como LE/LE I LA 271 – Estágio Supervisionado em Português L2/LE I - Eletiva Habilitação em Português como L2/LE
10º Semestre: LA 916 - Monografia em Português como L2/LE II ou HL 916- Monografia em Português como L2/LE II ou TL 916 - Monografia em Português como L2/LE II LA 281 – Estágio Supervisionado em Português como L2/LE II - Eletiva Habilitação em Português como L2/LE	**12º Semestre:** LA 916 - Monografia em Português como L2/LE II ou HL 916- Monografia em Português como L2/LE II ou TL 916 - Monografia em Português como L2/LE II LA 281 – Estágio Supervisionado em Português como L2/LE II - Eletiva Habilitação em Português como L2/LE

Disciplinas eletiva - Habilitação em Português como L2/LE:

02 créditos dentre:	02 créditos dentre:	04 créditos dentre:
LA607 Educação Bilíngue: Teoria e Prática LA914 O Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos LA710 Tópicos em Língua Estrangeira/Segunda Língua: Teoria e Prática LA805 Ensino de Língua Estrangeira	HL260 Sociolinguística HL533 História das Ideias Linguísticas HL481 Línguas Indígenas HL545 Linguística Histórica do Português I HL645 Linguística Histórica do Português II HL070 O Português do Brasil HL176 Tópicos em Sociolinguística e Ensino	TL087 Tópicos Especiais de Literatura Brasileira I TL088 Tópicos Especiais de Literatura Brasileira II TL089 Tópicos Especiais de Literatura Brasileira III TL128 Tópicos em Literatura Brasileira I TL138 Tópicos em Literatura Brasileira II TL148 Tópicos em Literatura Brasileira III TL158 Tópicos em Literatura Brasileira IV TL168 Tópicos em Literatura Brasileira V TL208 Tópicos em Literatura Brasileira: Autores I TL228 Tópicos em Literatura Brasileira: Autores II TL238 Tópicos em Literatura Brasileira: Autores III TL318 Tópicos em Literatura Brasileira: Regiões I TL328 Tópicos em Literatura Brasileira: Regiões II TL338 Tópicos em Literatura Brasileira: Regiões III TL418 Tópicos em Literatura Brasileira: Movimentos I TL428 Tópicos em Literatura Brasileira: Movimentos II TL438 Tópicos em Literatura Brasileira: Movimentos III TL518 Tópicos em Literatura Brasileira: Gêneros I TL528 Tópicos em Literatura Brasileira: Gêneros II TL538 Tópicos em Literatura Brasileira: Gêneros III TL618 Tópicos em Literatura Brasileira: Marginais I TL628 Tópicos em Literatura Brasileira: Marginais II TL638 Tópicos em Literatura Brasileira: Marginais III

UFRGS

Período Letivo: 2025/2

Curso: LETRAS
Habilitação: LICENCIATURA EM LETRAS
Currículo: LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Créditos Obrigatórios: 186
Créditos Eletivos: 8
Créditos Complementares: 14
Créditos Convertidos: 6
Total: 214

Carga Horária Obrigatória: 2880
Carga Horária Eletiva: 120
Nº de Tipos de Créditos Complementares: 2
Total Horas Extensão para Diplomação (CHE+UCE): 321
Mínimo de horas de CEE para Diplomação: 0
Total: 3210

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
LET03371	CONCEITOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA	Obrigatória	4	60	0
LET01441	ELEMENTOS DE LATIM I	Obrigatória	4	60	0
LET01431	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	Obrigatória	4	60	0
LET03357	LEITURAS ORIENTADAS I	Obrigatória	3	45	0
LET01009	LITERATURA BRASILEIRA A	Obrigatória	4	60	0
LET01011	LITERATURA PORTUGUESA I	Obrigatória	4	60	15
EDU01005	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Obrigatória	2	30	0

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
LET01442	ELEMENTOS DE LATIM II - LET01441 - ELEMENTOS DE LATIM I	Obrigatória	4	60	0
	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I				

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
LET01442	ELEMENTOS DE LATIM II - LET01441 - ELEMENTOS DE LATIM I	Obrigatória	4	60	0
	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I				

LET03372	- LET03371 - CONCEITOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA	Obrigatória	4	60	0
EDU01004	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	Obrigatória	2	30	0
LET03358	LEITURAS ORIENTADAS II - LET03357 - LEITURAS ORIENTADAS I	Obrigatória	3	45	0
LET01010	LITERATURA BRASILEIRA B	Obrigatória	4	60	0
LET01012	LITERATURA PORTUGUESA II	Obrigatória	4	60	0
LET01017	PANORAMA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS SOBRE AS LÍNGUAS DE SINAIS	Eletiva	4	60	0
EDU03022	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Obrigatória	2	30	0
LET01432	VISÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA - LET01431 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	Obrigatória	4	60	0

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
LET03373	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II - LET03372 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I	Obrigatória	4	60	0
LET03004	ESTUDOS LITERÁRIOS - LET03357 - LEITURAS ORIENTADAS I - e LET03358 - LEITURAS ORIENTADAS II	Obrigatória	4	60	60
EDU01010	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	2	30	0
LET01461	GREGO I	Obrigatória	4	60	0
LET01015	LITERATURA BRASILEIRA C	Obrigatória	4	60	0
LET01016	LITERATURA PORTUGUESA III	Obrigatória	4	60	0
LET01433	MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA - LET01432 - VISÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA	Obrigatória	4	60	0
EDU01011	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Obrigatória	2	30	0

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)

LET02170	EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	Eletiva	4	60	0
LET01435	FONOLOGIA - LET01433 - MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	Obrigatória	4	60	0
LET01014	LITERATURA BRASILEIRA D	Obrigatória	4	60	0
LET01434	SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA - LET01433 - MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	Obrigatória	4	60	0
LET03363	TEORIA DA LITERATURA I - LET03358 - LEITURAS ORIENTADAS II	Obrigatória	4	60	0
	Grupo de Alternativas: - [2] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos				
EDU03025	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA	Alternativa	2	30	0
EDU02027	ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	Alternativa	2	30	0
EDU03041	PESQUISA EM EDUCAÇÃO I - A - EAD	Alternativa	2	30	0
EDU03023	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	Alternativa	2	30	0
EDU01016	PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS	Alternativa	2	30	0
EDU01012	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - EDU01011 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Alternativa	2	30	0
EDU03031	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	Alternativa	2	30	0
EDU03030	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	Alternativa	2	30	0
EDU02029	TEORIA DE CURRÍCULO	Alternativa	2	30	0

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
LET01436	ESTUDO DO TEXTO - LET01434 - SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	Obrigatória	4	60	0
LET03374	LINGÜÍSTICA E ENSINO - LET03373 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II	Obrigatória	4	60	0
LET01013	PANORAMA CULTURAL DA LITERATURA BRASILEIRA	Obrigatória	4	60	0
LET03364	TEORIA DA LITERATURA II - LET03363 - TEORIA DA LITERATURA I	Obrigatória	4	60	0
	Grupo de Alternativas: - [2] Atividades Exigidas - [8] Créditos Exigidos				
LET01203	ESTUDOS DE JOSÉ SARAMAGO - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	0
LET01497	ESTUDOS PESSOANOS - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	15
LET01130	LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	30
LET01202	LITERATURA FEMININA PORTUGUESA - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	0
LET01201	LITERATURA ORAL TRADICIONAL	Alternativa	4	60	15
LET01204	LITERATURA PORTUGUESA E IDENTIDADE NACIONAL - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	0
LET01205	LITERATURA, COLONIALISMO E PÓS-COLONIALISMO - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	15
LET01200	MITOS PORTUGUESES - LET01016 - LITERATURA PORTUGUESA III	Alternativa	4	60	0

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
EDU02084	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO	Obrigatória	4	60	0
EDU01013	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Obrigatória	2	30	0
LET03378	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA HISTÓRICA - LET03373 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II	Obrigatória	4	60	0
LET03339	LITERATURA COMPARADA	Obrigatória	4	60	0
LET01020	PROGRAMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA - LET01436 - ESTUDO DO TEXTO - e LET03374 - LINGÜÍSTICA E ENSINO	Obrigatória	4	60	15
LET01437	SEMÂNTICA FRASAL E TEXTUAL - LET01436 - ESTUDO DO TEXTO	Obrigatória	4	60	15
LET01490	SEMINÁRIO PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA - LET01013 - PANORAMA CULTURAL DA	Obrigatória	4	60	15

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
EDU03107	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - Créditos Obrigatórios - 165	Obrigatória	2	30	4
LET01211	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS I - LET01020 - PROGRAMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Obrigatória	8	120	0
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - Créditos Obrigatórios - 152	Obrigatória	2	30	0
LET01438	TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA - LET01437 - SEMÂNTICA FRASAL E TEXTUAL	Obrigatória	4	60	0

Etapa 8

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária	Carga Horária Extensão (CHE)
LET01027	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) - LET01020 - PROGRAMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Obrigatória	10	150	0
LET01212	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS II - LET01211 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS I	Obrigatória	10	150	0
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LET - Créditos Obrigatórios - 140	Obrigatória	0	90	0

APÊNDICE

Desafios não contemplados na formação docente de professores de Português como Segunda Língua

Este formulário integra a pesquisa da disciplina de Projeto de Curso: Elaboração de Multimeios, do curso de Letras Português do Brasil com Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB), cujo objetivo é investigar as dificuldades enfrentadas por professores de PSL/PLE que não são devidamente contempladas na formação acadêmica inicial.

A pesquisa busca compreender em quais dimensões essas dificuldades se manifestam, sejam elas de ordem ética, estrutural, material, metodológica, relacionadas à heterogeneidade dos níveis de proficiência linguística dos estudantes ou de qualquer outro âmbito. Pretende-se identificar lacunas entre a formação oferecida na graduação e as demandas práticas do exercício docente, contribuindo, assim, para reflexões sobre possíveis aprimoramentos na formação de futuros profissionais da área.

A participação é voluntária e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos participantes. Ao colaborar, você estará contribuindo significativamente para a ampliação do debate acerca da formação de professores de PSL/PLE.

Discentes: Ana Luísa Melo Cipriano (221025428) e Misleny Vieira (221012161)

Orientadora: Profª. Drª.: Tábata Quintana Yonaha (tabata.yonaha@unb.br)

1- Qual seu nome ou um codinome de identificação? *

Texto de resposta curta

2- Qual o tipo de formação que você possui em PSL/PLE? *

- ( ) Graduação
- ( ) Especialização
- ( ) Outro: _____

3- Em qual instituição de ensino você se formou?

Texto de resposta curta

4- Quanto tempo de experiência você tem em lecionar PSL/PLE? *

- ◯ 1 mês a 1 ano
- ◯ 1 ano a 5 anos
- ◯ 5 a 10 anos
- ◯ 10 a 20 anos
- ◯ Mais de 20 anos

5- Em quais contextos você já teve experiência com o ensino de PSL/PLE? *

- ☐ Projetos Universitários (PIBID, extensões, etc)
- ☐ Estágio Obrigatório
- ☐ Regime Celetista
- ☐ Leitorado
- ☐ Aulas particulares
- ☐ Regime Estatutário
- ☐ Ecolas de Idiomas
- ☐ Outro: .....

6- Qual o público alvo com que você trabalha? *

- [ ] Surdos
- [ ] Indígenas
- [ ] Estrangeiros
- [ ] Refugiados
- [ ] Imigrantes
- [ ] Outro: _____

7- Quais as dificuldades você encontrou ao lecionar PSL/PLE, de qualquer natureza? *

Texto de resposta longa

8- Na sua formação, houve algum tema que não foi abordado? Você percebeu alguma lacuna que tenha ficado sem ser preenchida? Se sim, qual? *

Texto de resposta longa

9- Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o quanto a sua formação acadêmica o(a) preparou para atuar no ensino de PSL/PLE. *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

10- Com base na sua experiência, quais tópicos ou habilidades você considera que deveriam receber maior ênfase na formação de professores de PSL/PLE? *

Texto de resposta longa

11- Com que frequência você busca atualização e aperfeiçoamento profissional em PSL/PLE? *

- ( ) Mensalmente
- ( ) Trimestralmente
- ( ) Semestralmente
- ( ) Anualmente
- ( ) Raramente ou nunca