



EDUARDA MARIA BÉE

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE PLE: UMA REFLEXÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA UFFS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.^a Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 01/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO**
Data: 04/07/2024 11:15:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro (UFFS)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA JOSE LAINO**
Data: 02/07/2024 13:10:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Maria José Laino (UFFS)

Documento assinado digitalmente
 **FABRICIO PAIVA MOTA**
Data: 01/07/2024 19:53:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabricio Paiva Mota (UFS)

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE PLE: UMA REFLEXÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA UFFS¹

Eduarda Maria Bée²

eduardabee@outlook.com

RESUMO: Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, tem como tema a formação docente para o ensino de português como língua estrangeira (PLE). A pesquisa busca analisar concepções sobre o ensino de PLE de graduandos e egressos do curso de Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, que atuaram nos cursos de português para estrangeiros oferecidos pelo Centro de Línguas (CeLUFFS) da instituição. Considerando a ausência de formação específica em PLE na grade curricular da UFFS e a participação de estudantes como docentes nesses cursos, o estudo relaciona-se à prática docente nessa área. Além disso, a motivação do estudo inclui a atuação desses estudantes em projetos de extensão relacionados ao PLE durante a graduação. Utilizando o método histórico-dialético, a pesquisa analisa entrevistas semiestruturadas com dois estudantes e dois egressos do curso que já atuaram como docentes nos cursos de PLE oferecidos à comunidade migrante internacional de Chapecó/SC. A análise crítico-reflexiva dos depoimentos destacou a relevância de abordar a interculturalidade no ensino de PLE e adaptar os materiais didáticos à realidade dos aprendizes. Os participantes apontaram a importância de considerar as experiências e as necessidades dos alunos imigrantes, especialmente em contextos cotidianos e situações práticas. Isso ressalta a necessidade de uma prática docente sensível às diversidades culturais e linguísticas, visando uma maior efetividade no processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Português como Língua Estrangeira; Linguística Aplicada.

RESUMEN: Este trabajo, vinculado en el área de Lingüística Aplicada, tiene como tema la formación docente para la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE). La investigación busca analizar concepciones sobre la enseñanza de PLE de estudiantes y egresos de la Licenciatura en Letras – Portugués y Español de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, que han participado en los cursos de portugués para extranjeros ofrecidos por el Centro de Línguas (CeLUFFS) de la institución. Considerando la falta de formación específica en PLE en el plan de estudios de la UFFS y la participación de estudiantes como docentes en estos cursos, el proyecto está relacionado con la práctica docente en esta área. Además, la motivación del estudio incluye la participación de estos estudiantes en proyectos de extensión relacionados con el PLE durante su pregrado. Utilizando el método histórico-dialético, la investigación analiza entrevistas semiestruturadas con dos estudiantes y dos egresados del curso que han trabajado como docentes en los cursos de PLE ofrecidos a la comunidad migrante internacional de Chapecó/SC. El análisis crítico-reflexivo de los relatos resaltó la relevancia de abordar la interculturalidad en la enseñanza de PLE y adaptar los materiales didáticos a la realidad de los aprendices. Los participantes señalaron la importancia de considerar las experiencias y las necesidades de los alumnos inmigrantes, especialmente en contextos cotidianos y situaciones prácticas. Así, se destaca la necesidad de una práctica docente sensible a las diversidades culturales y lingüísticas, con el objetivo de alcanzar una mayor efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; Portugués como Lengua Extranjera; Lingüística Aplicada.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura, UFFS, *campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Aline Cassol Daga Cavaleiro.

² Acadêmica da 10ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura, UFFS, *campus* Chapecó.

INTRODUÇÃO

O presente artigo vincula-se à área de Linguística Aplicada e tem como tema a formação de professores de português como língua estrangeira, doravante PLE. É muito importante destacarmos desde já que há várias nomenclaturas relacionadas ao ensino de português em perspectiva não materna: português como língua estrangeira (PLE); português como língua adicional (PLA); português como língua de acolhimento (PLAc); português como língua de herança (PLH); português como segunda língua (PL2); português como língua transnacional (cf. Fontana; Camargo; Nunes, 2022), dentre outras, incluindo a denominação português como língua não materna (PLNM), a qual pode ser vista como uma nomenclatura guarda-chuva, pela sua maior amplitude. Não vamos nos deter, neste artigo, nas particularidades relacionadas a cada denominação, pois as vertentes são variadas e ricas, o que fez com que se ampliasse a produção de conhecimento sobre ensino de português e se projetasse de forma mais intensa a língua portuguesa no mundo. Para as reflexões que teceremos neste trabalho, adotamos a nomenclatura PLE por compreendermos que é uma denominação abrangente e já consolidada na área, além de, segundo, Mota, Zambrano e Silva (2021), ser a nomenclatura mais usual para se referir ao ensino de PLNM no Brasil.

Revuz (1998, p. 215) define a língua estrangeira como “uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Nessa mesma direção, Spinassé (2006, p. 6) especifica uma LE como “uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” e Fontana, Camargo e Nunes (2022) apontam que o ensino de LE está direcionado a estudantes que não falam a língua portuguesa, no Brasil ou no exterior, e que precisam aprender a língua para fins específicos, como negócios e questões profissionais.

O ensino de PLE destaca-se nas universidades brasileiras, principalmente para o ensino da língua aos intercambistas, imigrantes e refugiados. Muitas delas são colaboradoras em programas como o Idiomas sem Fronteiras³ e o exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)⁴, os quais fazem parte de políticas

³ O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado em 2012 e tem como objetivo fomentar a internacionalização nas instituições de ensino superior em todo o território nacional, por meio do aprimoramento das habilidades linguísticas dos membros da comunidade acadêmica e da capacitação de profissionais especializados em idiomas para atuar em processos de internacionalização. Mais informações sobre o programa podem ser encontradas por meio do site <https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>.

⁴ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) é o exame oficial para comprovar proficiência do português brasileiro como língua estrangeira. Foi criado em 1994 e desde 2009 é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em instituições brasileiras e no exterior. No Brasil, é necessário possuir o CELPE-Bras para poder entrar em cursos de

linguísticas importantes no cenário do ensino de português para falantes de outras línguas. Conforme exposto por Almeida Filho (2012), o ensino de português existe desde o período de colonização, porém, a consciência generalizada de que o PLE é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos (Almeida Filho, 2012). Segundo Zoppi-Fontana (2009), o campo de PLE teve um aumento considerável nos últimos 30 anos, principalmente devido ao aumento do fluxo migratório no país, conforme aponta o relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2017: “[de] 2011 a 2018 foram registrados no Brasil 774,2 mil imigrantes, considerando todos os amparos legais” (Cavalcanti *et al*, 2019, p. 2).

O relatório anual OBMigra indica que, atualmente, existe em torno de 1,5 milhão de residentes imigrantes no Brasil. As principais nacionalidades responsáveis pelo aumento do movimento migratório, bem como a situação de refúgio, variam entre venezuelanas, haitianas, bolivianas e colombianas, tendo como principal motivo a busca por melhor qualidade de vida advinda das condições ofertadas no mercado de trabalho brasileiro, e no estado de Santa Catarina isso não é diferente. No caso do município de Chapecó, empresas como Brasil Foods S.A e Aurora Alimentos disponibilizam diariamente oportunidades de emprego e há um alto nível de contratação de imigrantes. Sobre o aumento do fluxo de imigrantes e de migrantes no Brasil, Nóbrega (2016, p. 425) disserta que:

Não há dúvida de que o Brasil nunca desfrutou de tanta receptividade no exterior como nesse início do século 21. Frente aos problemas europeus da atualidade – intolerância étnica e religiosa, posturas ultranacionalistas e xenofóbicas, cortes em programas sociais, aumento na taxa de desemprego, desigualdade social crescente –, o Brasil é visto como terra de oportunidades.

Dados do Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI) da cidade de Chapecó/SC demonstram que somente no ano de 2022 houve aproximadamente 17,5 mil atendimentos a imigrantes e refugiados. De acordo com os números estabelecidos pela Prefeitura Municipal, no ano de 2023, foram realizados aproximadamente 900 atendimentos mensais, e estima-se que a cidade possua atualmente em torno 15 mil imigrantes (Prefeitura Municipal de Chapecó, 2023). O crescimento da população migrante na região oeste de Santa Catarina, especialmente na cidade de Chapecó, ocorre principalmente devido às oportunidades de

graduação pelo PEC-G. O certificado é essencial para validar os diplomas de profissionais estrangeiros que desejam atuar no país. Mais informações podem ser localizadas no site do governo federal brasileiro, no portal do Ministério da Educação (MEC) ou no próprio site do Inep <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>.

emprego geradas por grandes empresas locais, que variam entre frigoríficos, agroindústrias e demandas na construção civil.

Segundo Baeninger (2015), são vários os obstáculos encontrados no desenvolvimento de políticas sociais para atender adequadamente as mais diversas nacionalidades que entram no país, pois há muitos desafios teórico-metodológicos a serem supridos. Com este constante aumento do fluxo migratório, para que possam comunicar-se e terem uma melhor adaptação e qualidade de vida, a população migrante busca, por meio de cursos de língua portuguesa, a integração na sociedade. Escarpinete (2012) destaca a necessidade de haver uma reflexão dentro das universidades brasileiras sobre possibilidades de formação de professores na área do ensino de PLE, e o curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, necessita dessa reflexão, visto que não contempla em sua grade curricular uma disciplina voltada para este ensino. Devido ao aumento da comunidade migrante em Chapecó nos últimos anos, houve a intensificação da quantidade de busca por cursos direcionados ao ensino de PLE⁵. Ao analisarmos esta crescente demanda de profissionais para atuarem na área do português como língua estrangeira na região oeste de Santa Catarina, percebemos a necessidade de investigar acerca das concepções de graduandos do curso de Letras sobre essa temática.

É sabido que há uma urgência entre os envolvidos em obterem a proficiência no aprendizado da língua estrangeira para conseguirem se integrar plenamente como cidadãos e executar tarefas comuns do dia a dia, além de participarem efetivamente de atividades rotineiras. Nessas circunstâncias, a demanda está relacionada à língua de acolhimento, conforme explica São Bernardo (2016, p. 65):

As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade.

O estudo desenvolvido por Cotinguiba, Silva e Cotinguiba (2019) apresenta um mapeamento, no âmbito do Brasil como um todo, com os cursos de português para imigrantes e refugiados, e aponta cada uma das instituições de ensino e projetos sociais que dispõem de

⁵ Dados sobre essa demanda são encontrados no Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI) da cidade de Chapecó/SC.

curso para este público. Em estudo mais recente, de 2021, Cardoso (2021) constatou que apenas quatro instituições de ensino superior oferecem cursos em nível de graduação em PLE no território brasileiro, sendo elas: Universidade de Brasília (Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua), Universidade Federal da Bahia (Letras Vernáculas com Português como Língua Estrangeira), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Letras - espanhol e português como línguas estrangeiras) e Universidade Estadual de Campinas (Letras - Habilitação em Português como L2/LE).

A UFFS não oferta curso de graduação voltado ao ensino de PLE, no entanto, possui um Centro de Línguas (CeLUFFS), projeto vinculado ao Programa de Línguas da UFFS (PROLIN)⁶, que contempla cursos de português para imigrantes nos campi das cidades de Chapecó/SC, Cerro Largo/RS, Erechim/RS e Realeza/PR. No caso do *campus* Chapecó, o projeto iniciou em 2017 com o objetivo de contribuir com a formação acadêmica dos estudantes do curso de Letras, ofertando cursos livres de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e de PLE, assim, beneficiando a população estrangeira que chega à cidade e região para trabalhar e estabelecer residência. As aulas são ministradas por pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), graduandos do curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura – e por bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET), fruto de uma parceria existente entre a tutoria do PET e a coordenação do projeto. Os cursos são ofertados gratuitamente no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), localizado no bairro Efapi, bem como no próprio *campus* da universidade. Os cursos variam do nível básico até o nível avançado e são pensados objetivando-se sempre estar em sintonia com as demandas da população interessada, abordando aspectos gramaticais e culturais, priorizando a completa imersão e inclusão destes indivíduos na comunidade.

Considerando o fato de que a UFFS não dispõe de um curso de graduação na área de PLE e que estudantes de Letras Português e Espanhol atuam como docentes nos cursos ofertados pelo CeLUFFS, interessou-nos pesquisar acerca das concepções desses graduandos sobre ensino de PLE para compreender questões sobre a prática vivenciada nessa área de

⁶ O Programa de Línguas da UFFS (PROLIN) foi instituído em 2019 e tem como objetivo articular e integrar os projetos e as ações institucionais definidos na Política Linguística (PL) da instituição. O programa visa expandir o domínio de línguas estrangeiras e a oferta de cursos de PLE/PLA (Português como Língua Estrangeira/Língua Adicional), como parte da Política de Internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, e como meio de acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e indígenas. As ações definidas na PL e implementadas pelo PROLIN são desenvolvidas nos *campi* pelos seus respectivos Centros de Línguas, conforme a demanda e a capacidade de cada um, por meio de projetos de extensão. Os cursos são destinados à comunidade acadêmica e externa, adotam uma abordagem comunicativa, desenvolvendo habilidades de expressão e compreensão oral, além de compreensão e produção escrita, por meio da realização de ações de linguagem. Mais informações sobre os cursos e os Centros de Línguas de cada *campus* podem ser encontradas por meio do site <https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/agiitec/relacoes-internacionais/proficiencia/curso-de-linguas>.

atuação. Outrossim, o que também motivou a realização deste estudo é o fato de vários desses estudantes atuarem em projetos de extensão nessa área enquanto ainda estão na graduação. Considerando a necessidade de expandir essa formação, este estudo visa responder à seguinte questão geral: quais são as concepções sobre o ensino de português como língua estrangeira de graduandos do curso de Letras – Português e Espanhol que atuam nos cursos de português brasileiro para estrangeiros oferecidos pelo Centro de Línguas da UFFS, *campus* Chapecó?

Com base nesse questionamento, desenvolvemos a pesquisa que é detalhada neste artigo, o qual está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, *O ensino de português como língua estrangeira* discutimos o contexto histórico do ensino de português como PLE e as competências necessárias para atuar nessa área. Na terceira, *A formação de professores de língua estrangeira*, elaboramos uma reflexão sobre a formação de professores de língua estrangeira nas universidades brasileiras, metodologias de ensino e dificuldades voltadas a esta área de ensino. Na quarta seção, passamos aos *Procedimentos metodológicos*, em que apontamos a escolha metodológica para realizar a geração de dados e desenvolvimento deste trabalho. Na quinta seção, *Organização e análise de dados*, organizamos duas subseções nas quais analisamos os dados e discutimos os resultados. Nesta parte do artigo, desenvolvemos a análise de dados atrelada à teoria e explicitamos se os dados gerados contemplam os objetivos de investigação do presente estudo. Por fim, na sexta e última seção, *Considerações finais*, tecemos as reflexões finais, apontando para os desafios relacionados à formação docente na área de PLE.

2 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas são contemplados no campo da Linguística Aplicada (LA), que concebe a língua como prática social, perpassada por questões políticas e ideológicas. A primeira aparição do campo da Linguística Aplicada foi durante a década de 40, nos Estados Unidos e na Inglaterra, no decorrer da Segunda Guerra Mundial, onde surgiu como disciplina de estudos voltada para o ensino de línguas estrangeiras por meio do método audiolingual. No final dos anos de 1950, a Linguística Aplicada passou a coexistir com a teoria linguística gerativo-transformacional de Noam Chomsky, e foi somente na década de 90 em que a LA foi ressignificada e deixou de ser considerada disciplina, passando a ser uma área autônoma, que produz conhecimentos e teorias próprias (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

No livro *Linguística Aplicada*, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) refletem sobre práticas de investigação dentro do campo da LA, destacando que a LA busca investigar e solucionar problemas dentro do contexto de situações reais da linguagem, envolvendo aspectos transdisciplinares, indisciplinados e interculturais. Sobre o estudo da linguagem, Rojo (2007, p. 1762) explica que:

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

O ensino de línguas possui uma jornada longa enquanto objeto de pesquisa, conforme relata o precursor dessa abordagem, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Para ele, no Brasil, o ensino de PLE para falantes de outras línguas existe desde o início do período colonial. Como exemplo, cita a carta de Pero Vaz de Caminha, documento que descreve a chegada dos portugueses no território brasileiro, quando os padres jesuítas ensinavam a língua portuguesa aos povos nativos, os indígenas, a fim de ensiná-los a falar, ler e escrever, para então catequizá-los e impor o catolicismo na região. No século XVII, o estudo, o ensino e a publicação de gramáticas ocuparam a maior parte do clero jesuíta. Na sequência, no século XVIII, o sistema jesuíta desestabiliza-se com a expulsão dos padres de seus 17 colégios, à época do Editto do Marquês de Pombal, em 1757 (Almeida Filho, 2012).

Posteriormente, já no século XIX, durante o império, para ensinar francês e inglês aos cortesãos e à elite de comerciantes, professores de línguas da Europa são contratados para atuarem na Corte do Rio de Janeiro. Por fim, durante o século XX, os anos 30 inauguram no Brasil o que foi chamado de o ensino moderno de línguas. E em 1935, os primeiros dois livros teóricos sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin) foram publicados, de Maria Junqueira Schmidt (*O ensino científico das línguas*) e de Fernando Carneiro Leão (*O ensino das línguas vivas*). Após essa cronologia, em 1978, instaurou-se no Brasil o movimento comunicacional de ensino de línguas, segundo Almeida Filho (2012), iniciado com o desenvolvimento de um seminário que aborda sobre o ensino de línguas a partir de critérios não gramaticais, surgindo então a urgência da ampliação da formação de professores. E somente ao fim da década de 80, os sinais da emergência da área de PLE foram perceptíveis.

O marco do ensino de PLE consolidou-se mundialmente a partir dos anos 60. No Brasil, após o surgimento da LA no país, a publicação *O ensino de Português para Estrangeiros*, escrita por Mercedes Marchandt, em Porto Alegre, destacou-se. A partir disso, diversos outros estudos e relatos sobre a experiência com o ensino de PLE surgiram.

Escarpinete (2012) relata, em seu artigo, que o outro grande destaque para o ensino de PLE ganhar visibilidade foi, em 1992, no encontro de Língua Estrangeira e de Português em um Congresso de Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a criação de um grupo de estudos direcionado para esta área, a Sociedade Internacional Português/Língua Estrangeira (SIPLÉ), e desde então, o ensino de PLE destacou-se internacionalmente.

Atualmente, com a drástica mudança no cenário brasileiro relacionada aos processos sócio-político-econômicos, principalmente sobre o que diz respeito ao movimento migratório no país, que se intensificou ainda mais após a pandemia da COVID-19, apesar das dificuldades de entrada e permanência enfrentadas pelos estrangeiros nas fronteiras brasileiras, a demanda por profissionais que atuam na área de PLE aumentou gradativamente. Trata-se de uma quantidade substancial de imigrantes que buscam pela proficiência em língua portuguesa, tanto quanto pela necessidade de se adequarem ao país, bem como para sua própria sobrevivência, ficando evidente a importância da expansão da formação docente nessa área.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em todo o país, são poucos os cursos de graduação em Letras que contêm em sua grade curricular uma disciplina voltada ao ensino de PLE, o que gera uma lacuna no processo de formação de professores. É igualmente coletivo o vazio encontrado nos cursos de Letras espalhados pelo Brasil, havendo somente quatro instituições que contemplam uma graduação específica na área de PLE, conforme estudo de Cardoso (2021) já mencionado anteriormente.

No caso do curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da UFFS, *campus* Chapecó, também não são ofertados componentes curriculares específicos que incluam o ensino de PLE em suas discussões, porém há a possibilidade de participar, como bolsista ou voluntário do CeLUFFS. Nele é possível vivenciar a experiência docente de PLE por meio dos cursos gratuitos ofertados, cuja intenção é atender à comunidade migrante internacional que reside na região de abrangência da instituição.

O ensino do Português como LE ou como uma nova língua é uma tarefa muito mais complexa do que parece e necessita de incentivo à formação inicial e continuada de docentes da área. Almeida Filho (1998) propôs um modelo com cinco competências mínimas que aprimoram o conceito na área de formação de professores para LE, a saber: a implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Dentro dessa abordagem, o

docente deve mobilizar conhecimentos da língua e elementos desenvolvedores da aprendizagem, familiarizando-se de novas teorias e propostas metodológicas que facilitem a prática em sala de aula (Escarpinete, 2012).

Segundo Ferroni (2012), o ensino de línguas deve abranger estratégias de comunicação que facilitem o processo de aprendizagem e possam estimular o desenvolvimento constante da LE. No caso do ensino de PLE, faz-se necessário que o docente mobilize conhecimentos prévios de seus discentes, como questões acerca da diversidade; dos saberes glocals e das políticas linguísticas, conforme apontado por Bessa e Weiss (2020, p. 420):

É importante que o docente tenha consciência da realidade superdiversa em que está inserido; que reconheça a construção do saber glocal dentro do contexto de sala de aula, isto é, que valorize o diálogo entre os saberes locais e globais e saiba adaptar o global ao local; e que compreenda os efeitos da ausência de ações glotopolíticas que orientem esse ensino. Com base nisso, agora convém pensar que saberes são importantes para o professor dar conta desses desafios que se impõem no trabalho hoje.

Para que os discentes que estão aprendendo uma língua estrangeira consigam desenvolver as suas habilidades linguísticas para vencer os obstáculos existentes no seu cotidiano e em diversificados contextos que exigem a fala, torna-se indispensável à docência criar oportunidades que envolvam a língua-alvo, a partir de experiências com interações abertas e reais (Bessa; Weiss, 2020).

É compreensível que devido à falta de formação adequada, o docente fique desamparado em se tratando de questões práticas-pedagógicas desta área de ensino, e muitas vezes necessite orientar-se sozinho. O ensino de línguas estrangeiras vai muito além das dimensões linguísticas e precisa de atenção em se tratando de fatores que envolvem a diversidade que existe em cada nacionalidade, sendo necessário abranger aspectos socioculturais, históricos, geográficos, políticos e econômicos. Portanto, destaca-se a urgência de uma formação inicial e continuada na área de PLE, para que se possa promover, cada vez mais, um ensino qualificado, baseado em conhecimentos teóricos e não apenas em intuição e improvisos.

Ficando explícita a necessidade de uma formação qualificada de docentes para esta área, destaca-se, também, a necessidade de desenvolver metodologias comunicativas, interculturais e reflexivas, aspectos que são importantes para que o professor consiga ensinar aos estudantes o uso da língua. Bennett (1998 *apud* Batista, 2013, p. 27) aponta que

Hoje, vivemos em sociedades multiculturais dentro de uma aldeia global, todos nós enfrentamos essa questão todos os dias. Agora, percebemos que as questões de compreensão intercultural são incorporadas em outras questões complexas. Assim temos: Que tipo de comunicação é necessário para uma sociedade pluralista ser tanto culturalmente diversificada e unificada em objetivos comuns? Como a comunicação pode funcionar como fator de ajustamento para um ambiente agradável, não só de tolerância, mas para abrigar a diversidade?

A formação intercultural na área de PLE é importante para que o aluno possa desenvolver seu aprendizado levando em consideração o uso real da língua-alvo. Para Pinto (2014), a interculturalidade no ensino de língua estrangeira é a maneira de se evidenciar a cultura e os costumes, o que somos e como usamos a língua. Para que o estudante compreenda características sociais e culturais relacionadas à determinada língua, o docente fica responsável em transmitir conhecimento por meio de aspectos sociais e culturais que estão presentes na língua (Pinto, 2014). Entretanto, não há um manual ou uma receita pronta de como se trabalhar na perspectiva intercultural, mas há caminhos que os professores podem seguir para que ela seja construída.

A interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (Walsh, 2001, p. 8-9 *apud* Nascimento, 2014, p.6).

As dificuldades que os docentes que atuam nesta área possuem devido à falta de formação, normalmente, encontram soluções através de materiais didáticos da área de PLE – como as apostilas *Pode Entrar* (2015) e *Portas Abertas* (2021) –, cursos, estudos, grupos de pesquisa, entre outros meios. A grande maioria utiliza como base teórica os conhecimentos e as habilidades que possuem com o ensino de LE, no caso do curso de Letras da UFFS, a Língua Espanhola.

Além disso, Franco (2019) aponta que é possível estes professores desenvolverem seus próprios conteúdos integradores a partir da abordagem cultural, como por exemplo, fazendo uso da tecnologia e das metodologias inovadoras. Deste modo, é essencial que os professores de PLE possuam um olhar reflexivo para com os estudantes de sua turma. Para Hypolitto (1999 *apud* Pinto, 2014, p. 15), “o professor reflexivo é aquele que reflete quanto ao seu currículo, sua metodologia e seus objetivos: Quem é o aluno que está na minha frente? O que quer? O que precisa? O que você entende? Qual a linguagem mais adequada para dialogar com ele?”. Portanto, o docente que souber analisar se a metodologia aplicada em sua aula

fomenta e contribui adequadamente com o aprendizado de seus alunos não ficará inerte de alcançar seus objetivos. Conforme afirma Coitinho (2007, p. 4): “uma atitude reflexiva requer um sujeito crítico e consciente, capaz de construir sua metodologia ou atividades metodológicas para implementar sua prática e, com isso, buscar atingir seus objetivos e os objetivos do aluno, conduzindo-o à autonomia.”, compreendendo-se assim que as turmas de PLE são únicas, cada estudante possui sua individualidade e particularidade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do presente estudo, utilizamos a abordagem do materialismo histórico-dialético na perspectiva de Karl Marx. Para Marx (1968, p. 4 *apud* Netto, 2011), esse método não se baseia em apenas aplicar um conjunto de regras a um objeto de estudo, sequer construir um conjunto de regras em que o sujeito escolhe alinhar o seu objeto de investigação, mas sim em entender quais são os contextos históricos e as condições do passado que são determinantes e que fazem parte do objeto estudado, compreendendo, assim, que para mudar a realidade é necessário construir condições – condições estas que ocorrem em um movimento histórico. Minayo (2014, p. 107) aponta que o materialismo histórico, no Marxismo, “representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade”, enquanto a dialética “refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação”.

Cavalcanti (2014, p. 988) explica que o materialismo histórico-dialético é uma teoria e um método que visa explicar a realidade. Ao tratá-lo como teoria, a dialética apresenta a realidade como uma totalidade concreta, sendo caracterizada pela contradição e pelo movimento. Porém, Kosik (1976, p. 36) adverte que a dialética da totalidade concreta não se trata somente de um método que busca somar todos os fatos, mas que na realidade procura compreender como um todo que dispõe da sua própria estrutura, e por não ser imutável, sequer perfeito e acabado no seu conjunto, desenvolve-se ao conceber o real como uma totalidade. Sobre a categoria da totalidade, Lefebvre (1979, p. 192 *apud* Cavalcanti, 2014, p. 988) firma que ela não é estática, fechada, portanto, é movimento e relação, e o que faz o movimento é a contradição, pois “só é real aquilo que apresenta contradições, aquilo que se apresenta como unidade de contradições”.

A partir disso, faz-se necessário perceber que para considerar a dialética como um método de investigação é também necessário “abordar um tema candente e relevante política,

ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação” (Frigotto, 2004, p. 71). Por isso, ao adotar o método materialista histórico-dialético, deve-se compreender que o objeto de pesquisa deverá ser estudado na sua relação e totalidade, de forma com que o pesquisador não isole o objeto do contexto do qual faz parte, bem como precisará apreender as contradições internas de seu objeto, notando o seu movimento e as possibilidades de mudança, para que então possa “conhecer para transformar o conhecido e, dialeticamente, ao fazer isso, também se transformará.” (Cavalcanti, 2014, p. 989).

Assim, os fundamentos do materialismo histórico-dialético fazem com que o pesquisador vá do concreto empírico ao concreto pensado, de uma visão superficial do objeto à apreensão de elementos menos genéricos (abstratos), da aparência à essência do fenômeno. No caso de nosso objeto de estudo, a apreensão dos elementos menos genéricos fará com que compreendamos as conexões, as condições inerentes ao fenômeno, bem como as características que não são fixas, mas moventes, porque históricas e sociais, a fim de entender as concepções que possuem os sujeitos da pesquisa acerca do ensino de PLE.

Os participantes da pesquisa foram estudantes do Curso de Letras – Português e Espanhol da UFFS, *campus* Chapecó, que já atuaram como docentes nos cursos de português como LE/LA ofertados à comunidade migrante internacional que reside na região de Chapecó/SC, no âmbito do CeLUFFS. Como critério de seleção, foram considerados o tempo mínimo de um semestre de atuação como docente nesses cursos e o aceite para participar da pesquisa.

Foram entrevistados dois estudantes (Estudantes 2 e 4) do curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, *campus* Chapecó, e dois egressos (Estudantes 1 e 3) desse mesmo curso. O *Estudante 1* se formou em 2021 e está imerso na área de PLE desde 2015, sendo que em 2022, quando foram gerados os dados desta pesquisa, ele trabalhava no Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI) da cidade de Chapecó/SC. O *Estudante 2* é imigrante, estava nas fases finais do curso e atuava no ensino de língua portuguesa desde 2018 dentro da própria universidade, vinculado ao PROLIN. O *Estudante 3* também formou-se em 2021 e em 2022 atuava com o ensino de português, atividade que desenvolvia desde 2017, quando iniciou a graduação. No período em que foi entrevistado, estava ministrando, por meio do Serviço Social da Indústria (SESI), cursos de português de menor carga horária em Centros de Referência da Assistência Social. Por fim, o *Estudante 4* estava na última fase do curso, sendo que iniciou na área de PLE no início de 2021 por meio do PET, em parceria com o CeLUFFS. Quando participou desta pesquisa, estava ministrando cursos na Pastoral do Migrante, no

centro de Chapecó. Todos os participantes atuaram ou estavam atuando com público adulto, normalmente pessoas recém-chegadas à cidade ou que já estavam há um tempo buscando aprender a língua portuguesa para melhor inserção na sociedade, principalmente em relação ao mercado de trabalho.

Em se tratando do instrumento utilizado para a geração de dados - a entrevista semiestruturada -, Minayo (2014, p. 261) define como entrevista “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.” Dentro desse instrumento, há várias classificações que puderam ser utilizadas, no caso da entrevista semiestruturada, foram combinadas perguntas abertas e fechadas, em que é dada ao entrevistado a possibilidade de abordar sobre o tema a ser questionado sem prender-se à indagação formulada (Minayo, 2014, p. 261). Nesse caso, desenvolvemos um roteiro com uma sequência de perguntas que o pesquisador utilizou, o que passou segurança ao entrevistador na condução da interação com o participante de pesquisa. Porém, faz-se necessário que investigadores inexperientes consigam explorar as estruturas de relevância dos entrevistados a partir dos temas previamente estabelecidos (Minayo, 2014, p. 267).

O instrumento entrevista “como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade.” (Minayo, 2014, p. 262). Portanto, ao relacionar-se com indivíduos de um determinado grupo ou sociedade, deve-se estar ciente que cada entrevista será diferente, tanto no que se refere à realização da conversa quanto à natureza dos dados gerados. Para o entrevistador, há algumas considerações práticas que, dentro da formalidade de uma entrevista, precisam ser seguidas: a) apresentação; b) menção do interesse da pesquisa; c) apresentação da credencial institucional; d) explicação dos motivos da pesquisa; e) justificativa da escolha do entrevistado; f) garantia de anonimato e de sigilo; e por fim, g) conversa inicial. (Minayo, 2014, p. 264).

Os objetivos específicos do projeto de pesquisa nortearam as perguntas que foram feitas aos participantes, quais sejam:

1. Há quanto tempo você atua como professor de Português como Língua Estrangeira (PLE)?
2. O que você entende por PLE? É esse o termo que utiliza?
3. No início de sua docência voltada para esta área, você teve dificuldades? Quais?
4. Durante este processo, você teve alguma formação específica (cursos, orientações, etc.)?

5. Os cursos ofertados pelo CeLUFFS contemplam as necessidades reais que possuem os estudantes da região? De que forma estes cursos poderiam ser aprimorados?
6. Para você, quais são as principais competências necessárias para atuar nesta área?
7. Qual é o principal desafio relacionado ao ensino de PLE?
8. Há diferenças entre o ensino de Português como Língua Materna (PLM) e o ensino de PLE? Se sim, quais?
9. Você considera possível utilizar os conhecimentos sobre ensino de português como língua materna para o/no ensino de PLE?

Ainda em se tratando desse instrumento, as entrevistas ocorreram de modo presencial nas dependências da UFFS *campus* Chapecó, com gravação em áudio, com a anuência dos participantes para isso. Esse procedimento foi importante, uma vez que pudemos fazer a transcrição desses dados após a realização da interação para poder realizar a análise.

Nesse sentido, destacamos que para esta pesquisa foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deixou claro ao participante convidado a relevância do projeto, ao mesmo tempo em que sinalizou a não obrigatoriedade de sua participação e garantiu a segurança do participante sobre sua privacidade e confidencialidade das informações prestadas, bem como a garantia do sigilo de sua identidade. Além disso, foi informado aos entrevistados sobre os benefícios de sua participação, assim como os riscos. Esse documento é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), instância para a qual este projeto foi submetido. Por fim, cabe ressaltar que o processo de geração de dados só foi iniciado após aprovação do projeto pelo CEP.

5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos a análise de dados a partir do momento em que finalizamos as entrevistas programadas na pesquisa. A organização dos dados se deu inicialmente por meio de transcrições das gravações de áudio. Posteriormente, realizamos a análise de dados com base no método histórico-dialético, sem, portanto, partir de categorias pré-definidas. Após a leitura da transcrição de todas as entrevistas, depreenderam-se eixos de análise, os quais estavam relacionados diretamente aos objetivos da pesquisa. Com isso, foram mapeados e selecionados trechos das entrevistas que pudessem elucidar pontos importantes para reflexão e problematização. Nesse sentido, as subseções a seguir contemplam os eixos que emergiram do processo de análise, quais sejam: concepções sobre o ensino de PLE, competências para a docência nessa área, metodologias utilizadas e dificuldades vivenciadas na docência de PLE.

5.1 Concepções sobre o ensino de PLE

Nas interações que tivemos com os participantes de pesquisa, no sentido de investigar sobre suas concepções acerca do ensino de PLE, questionamo-los sobre as competências necessárias para atuar na área de PLE (Questão 6), tópico que foi bastante explorado por eles nas respostas. Assim, nesta seção, buscamos analisar, por meio das respostas dos professores em formação, quais são suas concepções sobre esta área de ensino, a fim de refletir sobre suas experiências, além de apresentar perspectivas que evidenciam quais são os conhecimentos necessários atribuídos às práticas de ensino-aprendizagem dos profissionais que atuam nesta área.

Para analisarmos qual é o entendimento dos participantes sobre a terminologia “PLE” (Questão 2), questionamos se é este o termo que utilizam para se referirem ao seu campo de atuação. Os *Estudantes 1* e *3* destacaram a importância de depreender do conceito estrangeiro o que remete a “estranho”, e, por isso, são favoráveis ao uso das nomenclaturas Português como Língua de Acolhimento/Português como Língua Adicional (PLAc/PLA).

Excerto 1: Estudante 1

“No início, quando eu não era da área, não era um estudioso, apenas um voluntário assíduo, assim, eu usava a nomenclatura “PLE”. Hoje eu entendo o caráter que essa nomenclatura tem, e que ela não se aplica à nossa população migrante refugiada residente de Chapecó. Hoje eu utilizo mais o termo PLAc, ou PLA, né, que é uma derivação do PLAc, que é o ‘Português como Língua de Acolhimento’ ou ‘Português como Língua Adicional’.”

Excerto 2: Estudante 3

“Depois que eu comecei a trabalhar com imigração na prática, no Centro de Atendimento ao Migrante em Chapecó, eu comecei a substituir o termo ‘estrangeiro’ sempre por ‘migrante’, por conta do termo ‘estrangeiro’ ser algo que remete àquele que é estranho. Aqui no Brasil seria mais conveniente a utilização do termo ‘língua adicional’ ou ‘língua de acolhimento’ para aqueles que acabaram de chegar no país. Mas isso não era algo que eu tinha conhecimento no início, é algo que percebi posteriormente com os estudos recentes.”

Grosso (2021, p. 12) reflete sobre o ensino de português na perspectiva de acolhimento:

[...] língua de acolhimento é um conceito que ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando vários elementos de outros conhecimentos, especialmente o socioeducativo e o político. Embora a língua de acolhimento como conceito seja abstrata e global, na prática pedagógica não pode ser entendida como tal, tendo de ser adaptada ao público migrante e seu contexto de acolhimento.

Para a autora, o professor de PLAc deve ser um ator social que desenvolve a prática de suas aulas considerando os recursos afetivos, cognitivos, interesses e conjunto de capacidades que possui para assim compreender seus alunos efetivamente (Grosso, 2021).

Conforme apontam Silva e Costa (2020), o PLAc assume uma posição de conscientização de que a língua é uma ferramenta de emancipação, e não apenas uma forma de comunicação para viver em sociedade, com isso, percebe-se a sensibilidade dos participantes da pesquisa em compreender a realidade dos alunos imigrantes ou refugiados, uma característica necessária para trabalhar com o ensino de português para este público. Segundo Amado (2013), refugiado é aquele que necessita se deslocar para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, sendo assim, percebemos que existe “uma grande lacuna” no ensino de português como língua de acolhimento para os estrangeiros pois “chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (Amado, 2013, p. 6).

Ainda acerca da Questão 6, o *Estudante 1* disse:

Excerto 3: Estudante 1

“Eu sempre digo que eu sou muito **defensor da abordagem intercultural**, que é o espaço onde essas pessoas estão, ‘ah porque então uma abordagem de diversidade’ ou algo do tipo, são agentes, pessoas, que estão neste mesmo espaço, mas eles não necessariamente compartilham e dividem coisas. E já com esse âmbito, cenário intercultural, a gente tem agentes do mesmo espaço, no mesmo local e que dividem informações, então a primeira coisa é ter ciência disso. ‘Ah eu quero ser um professor que vai atuar nessa área’ é ter a ciência de que você irá contribuir para com seus alunos e vice-versa. Então, sim, você vai ter que aprender um pouco sobre eles. Entender por que, pra eles, eles falam ‘aluguê’ ou ‘aulola’, ‘flango’, entendeu? O professor de PLE/PLA nunca deve ter como característica que ele será a única fonte de conhecimento da sala de aula, porque ele é brasileiro, entendeu? Os alunos também são detentores de várias coisas que podem contribuir. A gente tem a primeira lei municipal de imigração, precursora, em 2017, após a lei de imigração a nível nacional, foi São Paulo que fez a primeira lei municipal. É algo que, pra migração né, e é algo que sempre me chama muita atenção, é que na lei de São Paulo, disponibilizar mediadores culturais dos dispositivos de atendimento nas repartições públicas, municipais. Então eles não utilizam tradutores e intérpretes, e sim mediadores culturais. E nós precisamos refletir sobre o que é um mediador cultural. Eu sou um mediador cultural, né. Claro, hoje eu tenho proficiência na língua dos meus alunos, mas eu tenho colegas que não têm e que conseguem o uso efetivo da língua com os alunos, entendeu? Então são pessoas que têm essa vivência e que foram atrás e entender por que sempre têm o nome do pai no registro da mulher, ou por que se apresentam primeiro com o sobrenome e depois com o nome. Claro, mais uma vez, não refutando o embasamento científico que é necessário, se não me engano foi lançado um curso de formação de professores de PLE, ainda não acessei, mas vou acessar, mas enfim, acho que é isso tá. **Ter empatia, ter essa abordagem intercultural, se colocar no lugar do outro, e ter essa disposição de realmente querer aprender. É sempre essa troca, esse contato intercultural. Você ganha com ele, e ele contigo.**”

Neste excerto, o *Estudante 1* destaca que para trabalhar com o ensino de português como língua estrangeira/acolhimento é necessário utilizar a metodologia de ensino

intercultural e, além disso, refletir sobre o que é um mediador cultural pois o professor não será somente um transmissor de conhecimento, mas haverá uma troca de saberes entre aluno-professor. Nesse sentido, o papel do professor vai além de apenas ensinar a língua, ele deve ser um mediador cultural, auxiliando os alunos a entenderem não apenas a língua, mas também a cultura e os costumes do Brasil. Portanto, é fundamental que o professor esteja ciente das dificuldades enfrentadas pelos imigrantes e adapte sua abordagem de ensino para promover a inclusão e a interculturalidade.

Conforme apontamos no decorrer deste trabalho, contemplar a formação de professores voltada à área de PLE possui emergência, porque os docentes encarregam-se de ensinar não somente a língua, mas fazem com que os estudantes compreendam as adversidades advindas da sociedade e da cultura-alvo. Para Franco (2019, p. 1389), “a interculturalidade permite a reflexão sobre aspectos da língua, cultura e sociedade, itens indissociáveis, cabendo ao ensino de línguas o papel de viabilizar e de representar uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades”. Desse modo, compete aqui destacarmos a extrema importância de desenvolver a interculturalidade no ensino de PLE pois, segundo Franco (2019), trata-se de compreender que é necessário ensinar ao aluno uma maneira de comunicar-se com outras culturas com o sentimento de pertencimento e igualdade, não havendo hierarquia, uma vez que é a “habilidade de empatia cultural que permite a troca de experiência, o desenvolvimento cooperativo e o pertencimento ao contexto do outro” (Franco, 2019, p. 1389).

Ainda em se tratando dessa questão, o *Estudante 4* respondeu:

Excerto 4: Estudante 4

“O professor precisa estar preparado pra lidar com assuntos delicados, porque eles vão surgir e é natural que isso aconteça. Por sermos de culturas diferentes, o professor precisa estar preparado pra mostrar e conversar sobre isso. Também tem a questão do domínio da língua falada e escrita, é muito importante que o professor domine isso, não somente da gramática, mas também do **uso real**. Toda a questão de variação linguística precisa ser muito conversada nos cursos de PLE, porque um aluno de PLE aqui em Chapecó vai ver diferentes variações dependendo do lugar em que ele for. Isso é muito importante. Também a questão escrita da língua, que precisa ficar clara a distinção entre a língua falada e a língua escrita, porque na língua escrita tem muitas regras que não são utilizadas na língua falada, e que não são erros, são características da língua falada que precisam ser dominadas pelo professor. Reiterando a questão da variação da língua, porque como a gente pensa no uso real da língua, no uso social, eles precisam saber que essa variação existe. O propósito do curso é essa utilização da língua, então o professor precisa dominar essas nuances da língua pra que esse propósito seja atingido.”

Bagno (1999, p. 31) defende que, para ensinar português, o professor deve se apropriar do “uso real, vivo e verdadeiro da língua”. No Excerto 4, o *Estudante 4* aponta esse

contexto, pois para ele, a principal competência para trabalhar na área de PLE é possuir domínio não somente no que se refere às normas gramaticais vinculadas à variedade de prestígio, mas possuir a habilidade de compreender a língua em situações de uso real. Conforme aponta Bagno (2007), apresentar as variedades reais que não fazem parte da gramática internalizada espontânea e intuitiva do português brasileiro. Com a análise do excerto, percebe-se a importância que o graduando atribui à formação teórica no campo da variação linguística, tópico que é bastante trabalhado ao longo da formação na graduação em Letras.

Em relação ao processo de ensino de português, questionamos os participantes sobre as percepções deles acerca das similaridades do ensino de português para brasileiros e o ensino de PLE (Questão 8).

Excerto 5: Estudante 3

“Eu acredito que o ensino de português pra brasileiros foca muito na variação de prestígio. Muitas vezes o aluno compreende o conteúdo, pra ele se adequar à variação de prestígio, mas não consegue entender a língua como própria identidade. Já o imigrante, quando ele vem em busca de um curso de português, eu preciso que ele entenda que toda essa questão de aquisição da língua vai fazer parte da identidade dele. Tanto que eu sempre falo ‘Se vocês vêm atrás de um curso pra falarem como um brasileiro, esqueçam isso. Porque a língua que vocês tiveram até hoje, ela vai fazer parte.’ Coisas como o sotaque, são da identidade. Porque com a língua é muito isso, a gente não consegue juntar tudo, justamente **porque o ensino de português pra brasileiros foca na variação de prestígio, e o ensino de português pra imigrantes foca em fazer o aluno entender que a língua vai fazer parte da identidade dele.**”

Fica evidente, no trecho de resposta do *Estudante 3*, o quanto, na visão desse graduando, a norma mais valorada socialmente ganha maior espaço no ensino de português para brasileiros, enquanto que no ensino de português para imigrantes o objetivo é outro e não se refere ao ensino da variedade de prestígio da língua portuguesa. Essa resposta do participante evidencia seu conhecimento sobre as inúmeras dificuldades que o imigrante encontra ao chegar em um país estrangeiro. Além da falta de compreensão da língua, os imigrantes precisam se adequar às diferenças culturais que muitas vezes são acompanhadas de preconceito, gerando dificuldade na integração. É por meio da aprendizagem do idioma local que eles conseguirão se adaptar à sua nova realidade. Assim como na abordagem tradicional do ensino de línguas, o professor de PLE também deve se tornar um transmissor de conhecimentos da língua-alvo. Entretanto, o papel mais importante do docente é promover situações que estimulem a comunicação e torne o aluno competente comunicativamente, fazendo o uso da língua “em situações reais de convívio e relacionamento humano autênticos” (Farneda; Futer, 2016, p. 93).

Ainda no que se refere a aproximações ou distanciamentos entre o ensino de português para brasileiros e o ensino de PLE, o *Estudante 1* respondeu:

Excerto 6: Estudante 1

“[...] tem total diferença. A minha experiência é pouquíssima no ensino de português para brasileiros que têm os pais brasileiros. Eu já dei aula para brasileiros filhos de imigrantes, mas é totalmente diferente, porque você tem que pensar que essa criança vem de um âmbito, de um meio, onde o português sempre foi presente e nunca foi refutado ou não incentivado, muito pelo contrário. E é um aluno que já vem com uma vivência de uma infância, isso pensando nas crianças, de um contexto infantil brasileiro. Então ele entende o que é um esconde-esconde, ou uma festa junina, ou dia dos pais/mães, e pra esse outro aluno que talvez nunca teve essa imersão, ele nunca viveu isso. Ele sabe o que é o dia de uma festividade do seu país de origem, mas aqui no Brasil isso é totalmente novo. Isso acaba implicando na criação de barreiras no aprendizado do idioma. Então sim, é totalmente diferente. Mas quando eu falo diferente, não quero que se pense em uma antologia de aula segregatória, ou de a gente separar alunos migrantes de alunos brasileiro. Não, não é isso que tô falando. Mas sim você ter a consciência de que talvez você falar ‘vamos brincar de pesca’ na festa junina, que talvez teu aluno não tenha ideia do que é uma pesca ou festa junina.”

No Excerto 6, o *Estudante 1* novamente deixa explícita a importância de se promover a relação intercultural no ensino e aprendizagem de PLE. Abdallah-Preteceille (2005 *apud* Rotta; Chagas, 2014, p. 2) ressalta que os estudantes em contato com diferentes culturas no âmbito de aprendizagem enxergam a si mesmos e aos outros, e que o importante é analisar como se comportam os indivíduos de culturas diferentes, e não necessariamente comparar uma com as outras. No caso dos cursos de PLE promovidos pelo CeLUFFS, o professor é quem tem o papel de mediador de comunicação intercultural, promovendo o contato do aluno com a cultura diversificada do grupo, visando instigar os aprendizes a conhecerem a cultura da região na qual estão sendo inseridos e a reconhecerem a si mesmos e aos demais nessa nova perspectiva de vida que estão abarcando. Apesar das dificuldades, o estudante é quem constrói sua identidade a partir das necessidades encontradas nas situações de interação, portanto, as escolhas culturais serão feitas “a partir da expressão de sua própria identidade cultural quanto do empréstimo de modelos de comportamento, hábitos e valores da cultura brasileira na qual está inserido” (Rotta; Chagas, 2014, p. 4).

5.2 Dificuldades vivenciadas na docência e metodologias utilizadas

Nesta segunda seção de análise, apresentamos e analisamos alguns trechos dos relatos sobre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes entrevistados no ensino de português como língua estrangeira e sobre quais foram os métodos utilizados por eles para ministrar os cursos.

No excerto a seguir, apresentamos a resposta do *Estudante 3* ao questionarmos se teve muitos obstáculos com o início da docência nesta área (Questão 3). Ele nos conta que começou a ministrar os cursos de PLE quando iniciou a graduação e sentiu dificuldades desde o princípio, pois não possuía experiência com o ensino de língua portuguesa e a área de português como língua estrangeira era uma novidade, não havia muitas pessoas conhecidas por ele que trabalhavam com este ensino, portanto, a falta de conhecimento adequado e de instrução marcou sua trajetória.

Excerto 7: Estudante 3

“Muitas dificuldades, porque era algo muito novo, não havia muitas pessoas atuando nesse meio e, eu, nesse período estava iniciando a graduação então não tinha qualquer noção de como lecionar, como comandar uma aula de português, quem dirá pra imigrantes. Era algo que eu sempre tentava jogar pra área da gramática, sendo que eu não entendia que isso é a sobrevivência deles, né. Eu questiono: ‘Você acha mesmo que eles irem num mercado, por exemplo, e entenderem do que se trata um banner ou um panfleto que tem lá, você acha que isso é mais importante ou eles saberem o que é uma oxítone, uma proparoxítone?’ **Eu não tinha a menor noção disso, mas isso porque eu nunca fui instruído, né. Abriu seleção pra bolsista, e eu entrei, mas entrei achando que a gente teria algum tipo de formação, algum tipo de orientação, mas não tive. Foi algo bem ‘Vamos ver no que vai dar’ e, quando eu vi, eu não sabia o que eu tava fazendo lá dentro.** Não por culpa de qualquer pessoa, e sim porque era algo novo então eu acredito que muito veio de adaptação ao que tava acontecendo. A gente via quais eram os materiais disponíveis, tipo a apostila ‘Pode Entrar’, mas eram coisas que não traziam pra realidade deles. Nunca ia muito a fundo, era só decoreba como nos livros didáticos de Português mesmo. Era mais do mesmo e nunca adaptado pra imigrantes, de fato.”

Parece-nos relevante refletir sobre o trecho destacado em negrito na resposta do *Estudante 3*, o que sinaliza para uma questão sensível ligada ao não oferecimento de formação antes de os graduandos iniciarem a docência na área de PLE. Não é nada adequado agir baseado somente na intuição, tanto que isso faz com que o bolsista/professor na verdade nem saiba direito o que está fazendo e se o que está fazendo é o mais adequado para proporcionar o ensino de PLE.

O *Estudante 3* também nos contou que, na época, percebeu a importância de adequar sua estratégia de ensino conforme as necessidades encontradas em suas turmas. Ele relata que os materiais disponíveis para trabalhar com PLE não condiziam com a realidade de seus alunos e que para fugir da teoria gramaticista buscou outros métodos para melhorar seu ensino:

Excerto 8: Estudante 3

“Sempre pensar no público alvo. Se o foco era ‘eles’, era perguntar quais eram as dificuldades que eles tinham. Teve uma vez que um aluno haitiano veio me questionar por que a vizinha dele chamava ele de macaco macumbeiro, e aí, eu, lá em 2017 na minha primeira turma, como que eu ia explicar a carga

que tem nesse termo pra ele? Porque, na ponta do lápis, é um animal e uma prática religiosa. Como que eu explico isso pra ele? Então, **o fundamental foi adequar os materiais pra vivência deles, cotidiano e trabalho, e também ouvir o que eles tinham pra falar e pra trazer pras aulas.** E foi assim que eu fui montando as aulas. Porque é muito complicado trabalhar toda a questão do racismo, da xenofobia, da intolerância religiosa. Tudo junto em uma frase, por exemplo. Então era algo que eu ia vendo o que eles precisavam, contava muito com a ajuda deles justamente pra eu poder ver o que eu poderia ensinar, o que seria proveitoso e como fazer isso. Sempre trazia pra realidade deles, tentar lembrar que o curso é pra eles, no final das contas. Flexibilizar o curso que é feito pra eles. Tem objetivos, mas sempre pensando no público alvo que são os meus alunos.”

Esses excertos revelam a preocupação do *Estudante 3* em abarcar questões socioculturais ao planejar suas aulas, focando nas reais demandas e adversidades que seus aprendizes encontram no convívio em sociedade, a fim de promover a interação linguística e cultural. Isso é essencial, pois “[...] auxiliará não só o aluno através de um conhecimento significativo como também pode promover mudanças positivas, quebrando barreiras de discursos xenófobos e discriminatórios na sociedade em que o aluno está inserido” (Rampi, 2020, p. 61).

Paulo Freire defende a importância da conscientização crítica no processo educativo. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire (1968) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, em que os alunos se tornam conscientes das estruturas de opressão e se engajem ativamente na construção de uma sociedade mais justa. Esse princípio é altamente relevante para o ensino de PLE, especialmente no contexto de imigrantes e refugiados, pois ajuda a construir um ambiente educativo inclusivo e transformador.

Ao refletirmos sobre o contexto do ensino de línguas, especificamente do PLE, entendemos que os docentes devem compreender a seguinte questão: por que meu aluno quer aprender a língua? Historicamente, a aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido vista como forma de elevar o intelecto e conquistar prestígio, conforme enfatiza o *Estudante 3* no Excerto 5. O *Estudante 1* expõe sua visão sobre esta questão no Excerto 3, afirmando que cada aprendiz possui um objetivo com sua migração. No caso do ensino de português como língua estrangeira para imigrantes em situação de refúgio, frequentemente, o imigrante busca por acolhimento, novas condições e oportunidades de vida.

O professor de uma segunda língua deverá enfrentar a complexidade de abordar o assunto. Conforme defende Rampi (2020, p. 60), o docente deve fazer a ponte entre língua e cultura para que o aluno construa um novo modo de se relacionar com o mundo a partir da fusão da identidade cultural de seu país de origem com nova cultura adquirida. Ao chegar ao Brasil, o aluno pode encontrar obstáculos, como o preconceito e racismo, elementos que estão presente nas relações cotidianas.

Vieira (2020) aponta a importância de aplicar a história e a cultura afro-brasileira e africana na educação, para assim construir “um modo de resistir à opressão, construir espaços de respeito e aceitação dentro da visão de mundo de cada indivíduo” (Vieira, 2020, p. 79). Por isso, é necessário que o professor tenha um olhar crítico para questões singulares que possam surgir, preparando a comunidade para ser receptiva, evitando discriminação ou tratamento distinto com os imigrantes. Isso permite que o aluno reconheça a cultura da língua e a atribua à sua nova identidade. Por isso, é essencial “[...] ter consciência da vulnerabilidade de refugiados e estrangeiros de países em desenvolvimento, pois tratamentos discriminatórios sempre serão uma barreira ao aprendizado e adaptação.” (Rampi, 2020, p. 59).

Além disso, no ensino de português como língua estrangeira é importante desenvolver ferramentas cada vez mais adequadas, possuindo uma abordagem que integre tanto a dimensão linguística — incluindo gramática e vocabulário — quanto a dimensão cultural. Conforme aponta Almeida Filho (2007, p. 34), atuar na área de PLE significa não apenas “desenvolver atividades constantes, mas também estudar os processos de ensinar e aprender PLE em distintos e específicos contextos”. Também fica inerente a este processo o ensino de português como língua de acolhimento. De Moura (2017) destaca a emergência de políticas linguísticas que apoiem a formação docente voltada a esta área de ensino, visto que são inúmeros os casos de imigrantes adultos que chegam ao país em diversas condições de vulnerabilidade, realidade do contexto migratório brasileiro que há anos precisa de mais visibilidade.

No que se refere ao *Estudante 2*, sobre as dificuldades enfrentadas, ele respondeu:

Excerto 9: Estudante 2

“Eu acho que minha maior dificuldade foi a questão de como ensinar alguém que, por exemplo [...] Lembrei de um caso que aconteceu, que eu não sabia, geralmente eu converso com os alunos, as dificuldades dele e etc, e aí depois de umas três aulas eu percebi que tinha uma pessoa que não tava anotando né. Daí depois eu perguntei pra ele o que tava acontecendo, e ele me contou que ele não sabia ler nem escrever. E aí eu levei um susto e fiquei ‘E agora o que que eu faço?’. Daí foi esse momento né. E aí eu comecei a pesquisar como ensinar essas pessoas. E o problema é que os haitianos, lá na nossa cultura, somos um pouco fechados nesse sentido de pedir ajuda. Daí ele ficou meio envergonhado, mas eu fiquei qual que vai ser meu papel como professor, e daí peguei o contato dele e conversando pelo WhatsApp por áudio né, eu perguntava pra ele se ele conseguia ouvir alguma coisa, se ele sabia escrever o seu nome. E daí eu comecei a ajudar ele na alfabetização dele. Do zero. Foi algo extra que eu tive que fazer, não foi nas aulas e sim por fora. Porque não dá pra fazer isso nas aulas. Só que, infelizmente, ele teve que desistir. Eu acho que ele saiu do Brasil. Mas eu tava querendo ajudar ele. Mas acho que ele saiu do Brasil na época que eles estavam saindo do Brasil e indo pra outros países. E foi algo que me marcou muito. Eu tentei ajudar né, mas só que será que eu ajudei mesmo? E fico pensando nisso. Como ensinar uma pessoa que não sabe ler nem escrever uma outra língua, ainda. Porque a pessoa entende o crioulo, sim, mas e agora o português que sempre onde você for vai ter uma placa ou vai ter alguma coisa escrita, daí se a pessoa não saber ler fica mais difícil. E

ainda mais que uma língua que não seja sua, mesmo que eu lesse pra ele, ele não vai entender. Eu acho que isso me marcou até hoje.”

No Excerto 9, o *Estudante 2* relatou um episódio delicado que vivenciou em um de seus cursos ministrados, no qual podemos visualizar claramente a necessidade de atender à demanda do ensino de português em situação de acolhimento. É sabido que o migrante refugiado necessita compreender a língua-alvo como uma questão de sobrevivência, e os cursos de PLE fortalecem esse contato com a língua. Entretanto, os estudantes terão interações diárias enquanto estiverem integrados na sociedade e no trabalho, ficando sujeitos a aprenderem obrigatoriamente a língua do lugar em que estão residindo, o que torna o processo de adaptação ainda mais difícil. Neste caso, o professor em formação infelizmente não conseguiu trabalhar em prol da aprendizagem efetiva da língua-alvo por algo que fugia de seu domínio, pois o aluno em questão sequer era alfabetizado em sua língua de origem. Isso dificultou significativamente o ensino do português e possivelmente esse tenha sido o motivo que o impediu de permanecer no país.

Esse episódio destaca a complexidade do ensino de PLE em contextos de acolhimento, em que os desafios vão além do ensino da língua em si e envolvem questões de alfabetização, adaptação cultural e integração social. Os professores de PLE precisam estar preparados para lidar com uma variedade de situações, incluindo casos em que os alunos possuem pouca ou nenhuma escolaridade, o que ressalta a importância de possuir não apenas o domínio linguístico, mas também habilidades para lidar com a diversidade e necessidades individuais dos alunos.

Em relação ao *Estudante 2*, cabe aqui destacar, como antes mencionado, que o Estudante 2 também é imigrante e veio ao Brasil no mesmo contexto que seus alunos. Consideramos esse fato como algo positivo, uma vez que a aproximação entre a cultura do país de origem do aprendiz com a cultura do Brasil, nesse caso, é muito importante para a aprendizagem. Assim, no que se refere ao ensino de português para haitianos (nacionalidade do *Estudante 2*), a relação entre professor e alunos é favorecida, pois o docente consegue prever comportamentos diante de certas situações, estabelecer de uma melhor forma relações entre as línguas, o que colabora na aceitação e na valorização da língua portuguesa por parte de quem a está aprendendo. Esse contexto destaca a importância da interculturalidade no ensino de línguas.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, é relevante considerar a trajetória de estudantes que se tornam professores após conquistarem proficiência na língua-alvo. Almeida

Filho (1998) destaca a importância de compreender as experiências dos aprendizes que se tornam professores, pois isso pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma abordagem experiente e eficaz.

Em se tratando de metodologia, os excertos expostos e analisados revelam que os estudantes demonstram preocupação em atender à demanda do ensino de português, defendendo e utilizando a abordagem intercultural, como por exemplo, o texto em destaque no Excerto 3.

Excerto 10: Estudante 1

“[...] Eu sabia que meu aluno ia precisar de um banco, por exemplo. Pra ir num Banco aqui no Brasil tu tem que tirar senha, tem que fazer várias coisas, né?! Isso eram muitas das percepções que eu tinha durante os meus trâmites normais da cidade, né. Quando a gente é prof de PLA, PLE, **a gente sempre tem que ter uma coisa em mente: a empatia.** A empatia é sempre se perguntar ‘como que seria isso pro meu aluno?’. Se pra mim brasileiro é uma chatice ir num banco, se é tudo burocrático, imagina pro meu aluno. Por exemplo, uma temática que eu dei pra eles, que foi ‘Abrir conta em banco’, foi de uma vivência pessoal minha, que eu tive. Que eu fui num banco e que vi o carinho do banco atender de maneira muito ‘sem vontade’ e dizer pro imigrante ‘Eu preciso da tua senha’ e ele não entendia o que que era senha. E ele falou ‘password’, ‘eu preciso da tua password’. De onde que vem a concepção? Olha a falta de tato, de conhecimento desse funcionário em imaginar que esse imigrante teria um grau de instrução em língua inglesa. Ele não tem. É a mesma coisa que eu falar com alguém não tão instruído na academia, brasileiro, ‘ah ele entende português então ele vai entender inglês’. Não tem efeito nenhum. Então era baseado nisso, no cotidiano. Nas minhas vivências que eu tinha, e no que eu percebia que eram as necessidades deles. ‘Ah, prof, eu fui na saúde e precisava disso’, ‘Eu fui no mercado, mas a moça falou alguma coisa e eu não entendi’. Um exemplo que eu lembro bem. ‘Prof, eu fui trabalhar e o meu amigo me chamou de macaco. É legal isso?’ Tendeu? Aí nisso que eu montava as aulas, a partir do momento em que eu percebi que a metodologia que eu utilizava, dessa escola privada, não contemplava as necessidades reais de fala dos meus alunos.”

No Excerto 11, o *Estudante 1* enfatiza a importância em possuir empatia ao planejar as aulas de PLE. Ele destaca a necessidade de o professor entender as dificuldades enfrentadas pelos alunos imigrantes em situações cotidianas, como lidar com burocracias, comunicação e até mesmo discriminação. Além disso, frisa a importância da adaptação constante da metodologia de ensino, possuindo sensibilidade cultural e linguística, evidenciando a importância de compreender as diferenças culturais de seus aprendizes. Freire (1996, p. 25), defende que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”. Isso revela a importância de se colocar no lugar do aluno e compreender sua realidade. Para integrar efetivamente o aluno imigrante na sociedade, Rampi (2020, p.63) aponta a importância de que

o professor precisa analisar a percepção que o povo brasileiro tem de sua própria cultura e língua para poder preparar seus alunos, em relação ao que eles enfrentarão

no Brasil. Preconceitos linguísticos e culturais que o brasileiro carrega em suas interações com estrangeiros e compatriotas empobrecem oportunidades de enriquecimento para todos. Mais do que incluir o estrangeiro na comunidade brasileira, o professor de PLE opera como um intermediador entre o aluno e a comunidade. Esse processo de interação de culturas deve promover um processo epistemológico para desconstruir preconceitos e promover inclusão e integração cultural e social entre o aluno de PLE e a comunidade com a qual ele interage.

Por fim, deixamos explícito que, diferentemente do ensino de português como língua materna, o contexto de ensino de PLE precisa contemplar processos importantes para atender as necessidades reais do público-alvo. Oliveira (2010, p. 12) aponta três questões fundamentais deste ensino e dos níveis a alcançar:

A aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente. Dependendo dos diferentes contactos linguísticos efectuados e das consequentes solicitações fora do contexto de aula, quer a prática da escrita quer a prática da leitura quer a prática da escuta podem ser requeridas; A aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados; A natureza multilíngue em situação de sala de aula [...] com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conforme exposto pela autora, o ambiente de ensino-aprendizagem da língua para o público em situação de acolhimento requer um planejamento minucioso, incluindo na metodologia os recursos linguísticos necessários para suas interações diárias, considerando que o PLAc fará sentido apenas quando “apresentar algo que lhes seja útil à comunicação em língua(s), um tipo de abordagem plurilíngue pluricultural, com estratégias de comunicação intercultural, em que serão abordadas várias línguas e culturas”, pois “a língua de acolhimento abrange realidades e públicos que necessitam de forma urgente mais do que o ensino duma língua” (Grosso, 2021, p. 16).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização do presente trabalho, refletimos sobre as concepções de estudantes em formação inicial sobre o ensino de PLE. Com o desenvolvimento do estudo foi possível perceber alguns aspectos fundamentais apontados pelos estudantes da UFFS que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem dessa área de ensino.

No decorrer do estudo, apontamos que o PLE tem se consolidado a cada ano devido à crescente demanda dos fluxos migratórios. Com isso, intensifica-se a busca por profissionais capacitados para atuarem em cursos de português por todo o país. Entretanto, há uma defasagem na formação de docentes especializados para atender a esse público, devido à ausência de cursos de graduação que tenham disciplinas voltadas ao ensino de PLE nas instituições brasileiras de ensino superior, incluindo a UFFS.

Com a análise dos dados, verificamos que os estudantes enfrentam inúmeras adversidades em ministrar os cursos, o que demonstra a urgência em incluir uma formação específica em Português como Língua Estrangeira e demais denominações que abarcam esta área, a fim de preparar melhor os futuros docentes para que possam enfrentar os desafios encontrados na atuação. Os relatos reforçaram ainda a importância crucial de se conhecer metodologias de ensino adequadas, as quais contemplem necessidades específicas dos alunos imigrantes, sendo fundamental possuir sensibilidade às questões socioculturais presentes no processo de aprendizagem.

O estudo evidenciou também que o ensino de PLE é um desafio repleto de nuances, mas também uma oportunidade valiosa de promover mudanças significativas tanto no campo educacional quanto no social, sendo essencial promover a interculturalidade no ambiente educacional juntamente com o desenvolvimento de políticas linguísticas inclusivas. Ensinar PLE vai além da simples transmissão de conhecimento, envolve questões profundas de identidade, cultura, integração social e combate à discriminação. Portanto, é fundamental que, para promover um processo educativo adequado, os professores atuantes na área possuam uma abordagem sensível, empática e culturalmente relevante, aspectos sobre os quais os participantes desta pesquisa demonstraram ter ciência.

Em suma, ensinar português para imigrantes e refugiados é um ato de acolhimento e compreensão. Não se trata somente de ensinar um idioma, mas de construir pontes entre culturas, promovendo a integração e o respeito mútuo. É um processo humano, que demanda não apenas competência linguística, mas também empatia, solidariedade e uma abordagem pedagógica sensível, abarcando temas que aproxime o aluno da sua realidade e o inclua socialmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T. *et al* (orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, p. 6-14, 2013. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

BAENINGER, Rosana. Migrações contemporâneas no Brasil: desafios para as políticas sociais. In: PRADO, E.; COELHO, R. **Migrações e trabalho**. Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 1, p.79-86, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATISTA, Nara Sâmara de Oliveira. **Ensino de português como segunda língua: mal-entendidos em interações interculturais**. 2013. 139 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BESSA, M. DE C.; WEISS, D. B. Formando professores de Português como Língua Adicional (PLA) para a superdiversidade: Desafios. **Letras de Hoje**, v. 55, n. 4, p. 412-423, 31 dez. 2020.

CARDOSO, Marília Soares. **Pedagogia da variação linguística: formação de professores de português como língua adicional**. 2021. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p. 983-998.

CAVALCANTI, L. *et al*. Resumo Executivo. **Imigração e Refúgio no Brasil**. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; SILVA, Mirla Cristina dos Santos; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Mapeamento e perspectivas teórico-metodológicas dos cursos de português para imigrantes e refugiados no Brasil a partir de 2010. **Culturas & Fronteiras**, v. 1, n. 001, p. 158-172, set. 2019.

COITINHO, V. P. A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 27–39, 2012. DOI: 10.22169/revint.v2i3.105. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/105>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ESCARPINETE, Mariana Lins. **A formação docente e o ensino de PLE**. In: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, XXIV, 2012, Natal. Anais [...]. Natal: EDUFERN, 2012.

FERRONI, Roberta. Estratégias utilizadas por aprendizes de línguas afins: a troca de código. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 2, p. 319-339, jul. 2012.

FRANCO, Gabriele. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. **Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 3, p. 1386-1399, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 71-89.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna Da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopez. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 2, n. 1, p. 2-10, 2022.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento no contexto migrante português. **Português como língua de acolhimento**: práticas e perspectivas, v. 1, p. 11-16, 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

MOTA, Fabricio Paiva; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da Silva. da. Português como Língua Estrangeira: múltiplos olhares. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/13281>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NASCIMENTO, André Marques do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Sures**, Foz do Iguaçu, n. 3, p. 1-19, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓBREGA, M. H. da. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

OLIVEIRA, Ana Maria. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (Dir.) **Educação em português e migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 1-14.

PINTO, Núbia Carolina. **O ensino de PLE no Brasil: história, formação e conceitos**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. **Centro de Atendimento ao Imigrante realiza próximo de 900 atendimentos por mês**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/7493/centro-de-atendimento-ao-imigrante-realiza-proximo-de-900-atendimentos-por-mes>. Acesso em: 02 abr. 2024.

RAMPI, Adriana. Inclusão social e cultural no ensino de PLE no Brasil. **Humanidades em Perspectivas**, v. 4, n. 8, p. 57-63, 2020.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane; Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

ROTTA, Alessandra Montera; CHAGAS, Lucas Araujo. As relações interculturais no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE). **Revista do SELL**, v. 4, n. 1, 2014.

FARNEDA, Eliete Sampaio; FUTER, Miriam Kurcbaum. **Fundamentos do Ensino de Português como Língua Estrangeira** – Org. Luis Gonçalves. Boa Vista Press – NJ, cap.3, p. 91-108, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre, Brasil., v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 17 jun. 2024.

VIEIRA, Mariana Santos Canuto. **Discutindo estereótipos étnico-raciais em aulas de PLE:** a abordagem (ou a falta dela) sobre o racismo no Brasil e a CCI como alternativa possível. [S.l.]: [s.n.], 203 p, 2020.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela (org.) **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, SP: Editora RG, 2009.