



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

LUCAS GOMES PEREIRA

**PANORAMA HISTÓRICO DO PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA
ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): desafios enfrentados pelo projeto
linguístico em busca de institucionalização e visibilidade acadêmica na UFPB**

João Pessoa/PB
2023

LUCAS GOMES PEREIRA

**PANORAMA HISTÓRICO DO PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA
ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): desafios enfrentados pelo projeto
linguístico em busca de institucionalização e visibilidade acadêmica na UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba – UFPB, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Letras –
Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Wellisten Abreu de
Souza

João Pessoa/PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436p Pereira, Lucas Gomes.

Panorama histórico do programa linguístico-cultural para estudantes internacionais (PLEI): desafios enfrentados pelo projeto linguístico em busca de institucionalização e visibilidade acadêmica na UFPB / Lucas Gomes Pereira. - João Pessoa, 2023.

91 f. : il.

Orientador: José Wellisten Abreu de Souza.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2023.

1. Português Língua Adicional (PLA). 2. Formação de professores. 3. PLEI. 4. Projeto linguístico. I. Souza, José Wellisten Abreu de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37:811

LUCAS GOMES PEREIRA

**PANORAMA HISTÓRICO DO PROGRAMA LINGÜÍSTICO-CULTURAL PARA
ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): desafios enfrentados na visibilidade e
busca de institucionalização acadêmica na Universidade Federal da Paraíba**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Data de aprovação: **26/10/2023**

Banca examinadora

(Assinado digitalmente em 27/10/2023 20:35)
JOSE WELLISTEN ABREU DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3784360

Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza (DLPL-UFPB)
Orientador

(Assinado digitalmente em 30/10/2023 10:01)
MARIANA LINS ESCARPINETE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3145057

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (DLPL-MPLE-UFPB)
Examinadora Interna



Profa. Me. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (CEFET-MG)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon (DLPL-PROLING-UFPB)
Examinadora Suplente

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 1, ano: 2023, documento (espécie): ATA, data de emissão: 27/10/2023 e o código de verificação: fd1127e134

João Pessoa/PB
2023

*Dedico este trabalho ao meu vô, José do Rosário Padilha, agricultor e o meu segundo pai,
que nunca deixou faltar nada dentro de casa, mesmo nos momentos mais difíceis. Sem ele,
esse sonho jamais teria se tornado realidade.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, **a mim mesmo**, por não ter desistido e por conseguir mostrar ao Lucas do passado, que pensou em desistir inúmeras vezes da graduação, que a gente venceu.

À minha mãe, **Severina do Rosário Padilha Pereira**, quem me deu o dom da vida e que sempre acreditou em mim, até quando eu mesmo não acreditei. Obrigado por sempre ter me apoiado em todas as minhas decisões e por ter me mostrado que a educação é o caminho capaz de mudar a vida de pessoas como nós, agricultores e nordestinos. Eu te amo muito, Mãe.

Ao meu pai, **Paulo Sérgio Gomes Pereira**, que sempre apoiou e se emocionou com minhas conquistas acadêmicas. Obrigado por ter sido um pai presente e por todas as vezes que o senhor foi me buscar na escola e na universidade, independente da distância. Amo o senhor.

A **Valnikson Viana de Oliveira**, por sempre ter acreditado em mim e por ter me motivado a não desistir desta pesquisa. Obrigado pelas dicas acadêmicas valiosas e pelo afeto.

Ao professor **José Wellisten Abreu de Souza**, meu orientador. Obrigado por ter me aceitado no PLEI, por ter aceitado me orientar e por todas as palavras de força e conselhos dados nos momentos mais difíceis que enfrentei na graduação. O senhor, além de professor e orientador, foi um grande amigo.

À **Alicia D'Araújo Guimarães de Lima**, minha querida amiga e irmã, pelo cuidado e pela irmandade de sempre, desde a época que nos conhecemos no PLEI. Obrigado por sempre ter sido meu ombro amigo e por todos os nossos infinitos “dates” que fazemos no Mangabeira *Shopping*. Ir àquele lugar sem você nunca é a mesma coisa.

À **Giselle Mayra Feitoza Aguiar de Souza**, minha amiga/irmã. Obrigado pelas melhores conversas a caminho da universidade, pelas gargalhadas nas aulas, pela parceria e comprometimento nos trabalhos acadêmicos, na Residência Pedagógica, no PLEI e por todos os conselhos e momentos em que precisei de uma palavra amiga.

A **José Diego Cirne**, meu professor de Língua Portuguesa do ensino médio e, mais tarde, meu pai adotivo. Obrigado por ter me inspirado a seguir a carreira docente, pelo apoio emocional, financeiro e pelos conselhos tão sábios.

A todos os **amigos, colegas e familiares** que fizeram parte dessa longa jornada comigo ao longo dos últimos anos. Não serei capaz de agradecer a todos vocês aqui, mas jamais irei esquecer o apoio de cada um que me foi dado. Obrigado por acreditarem em mim. Gratidão.

“O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir.”

(Mário de Andrade)

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo apresentar o projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) e os seus desafios em ser visibilizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pelo curso de Letras da instituição. Como objetivos específicos, este trabalho visa elucidar como o projeto PLEI tem contribuído para o desenvolvimento do Português Língua Adicional (PLA) em nosso país e no estado da Paraíba. Por expansão, o trabalho pretende mostrar o percurso histórico e os desafios do processo de consolidação do PLA no Brasil, os quais também foram experienciados, paralelamente, pelo PLEI. Nesse contexto, esta pesquisa se justifica em prol da busca de expor o apagamento vivenciado pelo projeto, objetivando a mudança desse cenário. Para a realização desta pesquisa, de cunho quantitativo-qualitativo, utilizamos distintos bancos de dados, de domínio do Ministério da Educação (MEC) para realizar a coleta de informações. As análises e reflexões construídas ao longo deste trabalho se pautaram em autores/pesquisadores referência no ensino de PLA, tais como Almeida Filho (1999, 2017), Bulla (2020, 2021), Furtoso (2001), Leffa (2012) e Schlatter (2017, 2020). Logo, como resultado, espera-se que o projeto PLEI seja visibilizado pelo curso de Letras Português da UFPB e pela própria instituição, além de que a área de PLA seja considerada, também, nas próximas reformulações dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Letras da instituição, bem como o reconhecimento do PLEI como espaço de prática docente a ser experienciada pelos alunos da graduação.

Palavras-chave: Português Língua Adicional (PLA). Formação de professores. Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI).

ABSTRACT

This monograph aims to present the Linguistic-cultural Program for International Students (PLEI) project and its challenges in being made visible by the Federal University of Paraíba (UFPB) and by the institution's Letters course. As specific objectives, this work aims to elucidate how the PLEI project has contributed to the development of Portuguese Additional Language (PLA) in our country and in the state of Paraíba. By expansion, the work intends to show the historical path and challenges of the process of consolidating the PLA in Brazil, which were also experienced, in parallel, by the PLEI. In this context, this research is justified in order to expose the erasure experienced by the project, aiming to change this scenario. To carry out this quantitative-qualitative research, we used different databases, owned by the Ministry of Education (MEC) to collect information. The analyzes and reflections constructed throughout this work were based on reference authors/researchers in the teaching of PLA, such as Almeida Filho (1999, 2017), Bulla (2020, 2021), Furtoso (2001), Leffa (2012) and Schlatter (2017, 2020). Therefore, as a result, it is expected that the PLEI project will be made visible by the Portuguese Letters course at UFPB and by the institution itself, in addition to the PLA area also being considered in the next reformulations of the Pedagogical Projects of the Degree in Letters Course of the institution, as well as the recognition of PLEI as a space for teaching practice to be experienced by undergraduate students.

Key words: Portuguese as an Additional Language (PLA). Teacher training. Linguistic-cultural Program for International Students (PLEI).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 2 – O Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil.....	13
2.1 Surgimento e consolidação do PLA no Brasil.....	14
2.2 PLE ou PLA? Qual é a diferença?.....	18
2.3 Graduação de PLA no Brasil: existem? Onde?.....	21
2.4 Cursos de formação para professores de PLA no Brasil: o que se sabe?.....	28
CAPÍTULO 3 – Projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais ou PLEI.....	34
3.1 O PLEI e sua contribuição para o PLA no Brasil desde 1997.....	35
CAPÍTULO 4 – Escola PLEI: formação inicial e continuada oferecida pelo projeto linguístico aos graduandos de Letras da UFPB.....	48
4.1 A docência compartilhada no ensino de PLA do PLEI.....	49
4.2 O perfil do professor/pesquisador Pleiano.....	51
4.3 A abordagem comunicativa-intercultural como metodologia de ensino de PLA.....	56
4.4 A articulação entre os projetos do PLEI e do curso de Letras Português.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
7. ANEXOS.....	72
8. APÊNDICES.....	73

1. INTRODUÇÃO

Em nosso país, o ensino de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas teve início desde o período da colonização do Brasil, quando os povos originários foram obrigados a aprender o português, a língua materna dos colonizadores e invasores europeus (Almeida Filho, 2012, p. 2). Com o passar do tempo, apenas a partir da segunda metade do século XX, o ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) começaria a ascender devido ao interesse de alunos não falantes de português em aprender nossa língua de matriz românica. Diante desse cenário, surgiria um novo segmento na Linguística Aplicada brasileira que denominamos de Português Língua Adicional (PLA), o qual cresceria cada vez mais nas décadas seguintes.

Com isso, posteriormente, o ensino de PLA começa a se fazer presente dentro dos centros universitários, uma vez que os poucos profissionais aptos e devidamente formados a lecionarem a língua portuguesa, nessa modalidade, se encontravam nesse ambiente institucional. A partir desse contexto, cria-se a expectativa que, em cada centro universitário, há um programa, setor ou organização similar responsável pelo desenvolvimento do PLA. Logo, quando se fala na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o responsável pelo desenvolvimento dessa vertente de ensino do Português é o projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), criado em 1997.

Todavia, ao longo dos seus 26 anos de existência, o projeto linguístico tem enfrentado grandes desafios dentro do espaço acadêmico da UFPB. Esse triste fato se faz presente, pois o centro federal universitário paraibano nunca demonstrou interesse em reconhecer a importância das inúmeras atividades desenvolvidas pelo projeto (cursos de PLA para os mais diversos públicos, Posto Aplicador do exame de proficiência Celpe-Bras, desenvolvimento de materiais de PLA etc.) e atribuir-lhe o caráter de programa, dadas todas as demandas atendidas pelo projeto, bem como os seus devidos direitos em função dos seus deveres institucionais cumpridos. Além do mais, há também uma resistência do próprio curso de Letras da instituição em reconhecer a importância do PLEI para a licenciatura e, não somente isso, em incluir o projeto dentro da grade do curso, não se atentando todas as contribuições que o projeto tem realizado ao contemplar e atender uma demanda de ensino que o próprio curso de Letras não tem buscado atender: o ensino de Português Língua Adicional.

Em vista disso, este trabalho tem por objetivo geral apresentar quais obstáculos o projeto PLEI enfrentou e ainda tem enfrentado para ser reconhecido dentro do espaço

acadêmico da UFPB enquanto programa linguístico e quais desafios o projeto enfrenta para ser visibilizado e incorporado ao curso de Letras da mesma instituição.

Como objetivos específicos, este trabalho busca apresentar o panorama do projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) e como ele tem contribuído para o desenvolvimento do PLA em nosso país e, principalmente, no estado da Paraíba, uma vez que o projeto está alocado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no *campus* I, em João Pessoa. Além do mais, outro objetivo específico desta pesquisa é apresentar o panorama histórico do Português Língua Adicional no Brasil, elencando os principais acontecimentos que corroboram para a sua ascensão em nosso país, bem como os avanços e desafios enfrentados ao longo desse percurso, uma vez que essas mesmas dificuldades foram enfrentadas pelo PLEI, dado o fato de o projeto ter surgido em paralelo à área de PLA, quando ela ainda estava “dando os seus primeiros passos”.

Minha motivação para realizar esta pesquisa surgiu quando eu ainda era integrante do projeto PLEI, entre os anos de 2020 e 2022. Durante essa época, eu sempre me questionava o porquê de a área de PLA possuir um número bem menor de produções acadêmicas e, conseqüentemente, menos visibilidade dentro da academia quando comparada às outras áreas da Linguística. Ao mesmo tempo, eu me questionava em quais universidades o ensino de PLA se fazia presente, uma vez que, conversando com meus pares, estudantes de outras universidades, eles me relatavam não haver essa modalidade de ensino em seus cursos, fazendo-os, inclusive, olhar para o projeto PLEI com grande admiração.

Além do mais, lembro-me que uma grande dificuldade que tínhamos no projeto (e ela ainda existe), referia-se ao desafio de encontrar materiais didáticos específicos para o ensino de PLA, o que nos levava, muitas vezes, a realizar adaptações ou produzir os nossos próprios insumos didáticos, comumente chamados de materiais autênticos. Vale lembrar que material autêntico, segundo Carvalho (1993, p. 118), refere-se “a aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de língua [...] é um material que foi escrito ou gravado para um público comum [...] e reflete um contexto situacional e cultural próprio”. Somado a tudo isso, outra grande incógnita em minha mente era o fato de o PLEI se responsabilizar por atender todas as solicitações de trabalhos na área de PLA, mas nunca ter o seu devido valor reconhecido pela UFPB e apenas ser convocado quando convém à instituição. Assim, ao longo deste trabalho, tentarei responder ao seguinte questionamento: Afinal, por que o PLEI ainda é tão negligenciado dentro da Universidade Federal da Paraíba?

Diante deste contexto, este trabalho se justifica devido à necessidade de elucidar o apagamento que a UFPB tem praticado perante o PLEI e todo o seu histórico de contribuição,

como também o desinteresse do curso de Letras em não medir esforços para mudar esse cenário. Além do mais, este trabalho se justifica como uma tentativa de visibilizar o projeto PLEI e toda a sua contribuição ao ajudar e cooperar com a realização de sonhos acadêmicos de centenas de alunos beneficiados, ao longo dos anos, pelas ações desenvolvidas pelo projeto, demandando, pois, o devido reconhecimento do projeto pela instituição UFPB, o que pode vir a possibilitar a disponibilização de estruturas e insumos necessários para que, dessa forma, o projeto possa continuar a desenvolver as suas ações com uma estrutura adequada à sua dimensão institucional e, conseqüentemente, oferecer um atendimento cada vez maior para os públicos que procuram ser atendidos pelo PLEI.

Para realizar esta pesquisa, utilizei como *corpus* de análise o regulamento do PLEI para compreender todo o percurso traçado pelo projeto desde a sua criação até o presente momento (2023). Além dele, também analisei as versões de 2006 e 2019, únicas versões encontradas, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da UFPB, com o intuito de entender que lugar o curso de Letras da instituição tem dedicado, ao longo das últimas décadas, à área de PLA e ao PLEI na instituição.

Com o *corpus* em mãos, inicialmente, fiz o levantamento dos atuais cursos de graduação e pós-graduação de PLA existentes e ativos no Brasil para, a partir disso, entender como esse percurso do PLA nacional influenciou no surgimento da área na UFPB e, conseqüentemente, na criação do PLEI. Para isso, foram utilizadas as plataformas e-MEC e Sucupira. Após esse levantamento quantitativo, organizei as informações catalogadas em tabelas e analisei o PPC desses cursos, buscando compreender como tais licenciaturas estão dispostas e até que ponto os trabalhos de PLA desenvolvidos na UFPB vão ao encontro desses cursos.

Em seguida, realizei a leitura dos documentos que dizem respeito ao regimento do PLEI e do curso de Letras da UFPB para, antes de tudo, entender os caminhos trilhados por ambos para, em seguida, organizar os dados encontrados numa linha de pensamento progressiva e gradativa, ou seja, uma análise qualitativa dos dados. Após a conclusão dessa etapa, constatei algumas lacunas nas informações no que diz respeito tanto ao regulamento do PLEI quanto ao PPC do curso. Diante desse cenário, foi preciso trabalhar com hipóteses, uma vez que não foi possível afirmar alguns fatos acerca do projeto linguístico e da licenciatura dada a ausência de dados que comprovassem essas suposições.

Para fundamentar esta pesquisa, me debrucei sobre os estudos, principalmente, de Almeida Filho (1999, 2012) e Leffa (2012), referências no ensino de PLA, para esclarecer alguns conceitos basilares da área. Além do mais, utilizei as pesquisas realizadas por Furtoso

(2001), Almeida (2014) e Pinto (2014) para compreender como se deu o contexto do surgimento e o processo de consolidação do Português Língua Adicional no Brasil, além de atualizar o mapeamento realizado pelas duas primeiras teóricas destacadas acima no que diz respeito à quantidade de cursos de graduação e pós-graduação em PLA em nosso país.

Durante a discussão das siglas existentes em nossa área de atuação, me baseio nas discussões promovidas por Bulla e Kuhn (2020) para justificar e defender a minha escolha em utilizar a nomenclatura Português Língua Adicional (PLA). Em seguida, para apresentar o histórico do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) e as atividades que são desenvolvidas no projeto, baseei-me nos escritos de Poll (2015); Souza, Aragon e Escarpinete (2022), bem como no PPC do curso de Letras da UFPB (UFPB, 2006, 2019) para buscar compreender a resistência que o curso possui em relação à uma maior adesão ao projeto linguístico no Projeto Pedagógico do Curso da respectiva licenciatura.

Antes de continuar, para situá-lo melhor ao longo deste trabalho, leitor, o texto está disposto da seguinte maneira: por se tratar de um estudo quantitativo-qualitativo, no capítulo 2, nós apresentamos o panorama histórico do PLA em nosso país; quais nomenclaturas foram utilizadas para se referir ao ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM), antes de ser cunhado o termo Português Língua Adicional; quais cursos e licenciaturas estão ativos atualmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, bem como cursos de pós-graduação. Para construir esse capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica de trabalhos científicos para captar os principais acontecimentos sobre o processo de surgimento e consolidação do PLA. No que diz respeito aos cursos, utilizamos alguns bancos de dados oficiais do governo (e-MEC e Plataforma Sucupira) para catalogar os cursos de graduação ou pós-graduação focados no ensino de PLA e que estão funcionando atualmente. Em seguida, a partir dessas informações, buscamos pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada um, organizamos esses dados em tabelas, disponíveis em apêndices, e analisamos a composição deles, se está adequada, ou não, dada a atual realidade de ensino.

Em seguida, no capítulo 3, buscamos reconstruir o histórico do PLEI para tentar entender em qual contexto o projeto surgiu e como ele tem contribuído para a inserção do ensino de PLA na UFPB. Para isso, realizamos a leitura de algumas produções acadêmicas sobre o projeto e de documentos que possuem algumas informações sobre ele. Então, reconstruímos, em prosa, o percurso realizado pelo projeto, desde o seu surgimento até o presente momento, e, ao final, construímos uma linha do tempo para facilitar a compreensão da sucessão dos fatos. Todavia, destacamos que isso não foi uma tarefa fácil, uma vez que os documentos oficiais acerca do projeto continham ou informações incompletas ou informações

muito superficiais, nos levando a trilhar o caminho das hipóteses, o que foi um grande desafio de muitas reescritas do capítulo até chegarmos a produção de uma explicação coerente e sem enviesamentos.

No capítulo 4, prolongamos as discussões acerca do projeto linguístico, mas agora com o intuito de mostrar quais são os aspectos basilares em que o projeto se apoia, além de explorar as possíveis motivações que fazem o curso de Letras Português da UFPB e o próprio centro universitário não visibilizarem o projeto dentro da licenciatura e da instituição. Para isso, pautamos a discussão dos aspectos baseados em teóricos da área do ensino de PLA, como, por exemplo, Garcez e Schlatter (2017) e Almeida Filho (1999), além de analisarmos os PPC de Letras - Língua Portuguesa da UFPB dos anos de 2006 e 2019. No capítulo final, realizamos as nossas considerações finais e, na sequência, apresentamos as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices utilizados para a composição desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – O Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil

Estimado leitor, neste segundo capítulo, você encontrará um panorama dos principais fatos e momentos da história de consolidação do Português como Língua Adicional no Brasil e quais percalços essa área “recém-nascida” tem enfrentado para se expandir e ocupar o seu devido lugar dentro da academia.

Na seção *Surgimento e consolidação do PLA no Brasil*, faço uma reconstrução da história do PLA e como ele surgiu em nosso país, desde publicações da década de 50, até as atividades acadêmicas que estão sendo desenvolvidas na contemporaneidade.

Na sequência, em *PLE ou PLA: qual é a diferença?* apresento as nomenclaturas que foram criadas ao longo das últimas décadas para se referir ao Português como Língua Não Materna (PLNM), elucido quais são as implicações de cada uma delas e justifico a defesa de uso e adesão ao termo PLA, o qual utilizarei ao longo de todo o trabalho para me referir ao ensino da Língua Portuguesa fora do ambiente de ensino de língua materna.

Em seguida, nas seções *Graduação em PLA no Brasil: existem? Onde?* e em *Cursos de formação para professores de PLA no Brasil: o que se sabe?*, últimos pontos de discussão deste capítulo, faço um estudo analítico-quantitativo sobre formação de professores de PLA em nosso país. Em outras palavras, exponho, mediante pesquisas realizadas por outros professores-cientistas da área, quais cursos de graduação ou cursos de formação de curta duração existem até o presente momento. Nessa mesma linha de raciocínio, faço novos levantamentos para atualizar esses dados, em termos quantitativos e qualitativos, além de

investigar, também, se existem cursos específicos ou linhas de pesquisa na pós-graduação que contemplem o PLA, analisando o perfil formativo e a capacidade ou não desses cursos em atender a atual demanda de formação de professores nesse segmento de ensino.

Então, a partir da análise desses dados, busco compreender como eles influenciam no desenvolvimento das atividades de PLA na Universidade Federal da Paraíba, o que reflete, consequentemente, em informações que dizem respeito ao PLEI, uma vez que esse projeto é o responsável por realizar, prioritariamente, ações de PLA na instituição. Em outras palavras, tento entender como o panorama do PLA no Brasil corrobora para o surgimento do projeto PLEI e como ele e o ensino do Português Língua Adicional têm sido acolhidos pela UFPB no curso de Letras.

Agora, diante dessa elucidação, vamos adentrar de forma detalhada na pesquisa e observar o que existe, hodiernamente, no Brasil, acerca da formação de profissionais no âmbito do Português como Língua Adicional.

2.1 Surgimento e consolidação do PLA no Brasil

O Português como Língua Adicional, é uma das novas linhas de pesquisa e estudo dentro do panorama da Linguística Aplicada brasileira e mais recente ainda se compararmos com as demais áreas da Linguística no Brasil. De acordo com Schlatter, Bulla e Costa (2020),

[...] o primeiro marco referido na área [PLA] é a publicação, em 1954, do livro “Português para Estrangeiros. Primeiro livro”, de Mercedes Marchant. Com 20 lições, exercícios de gramática e pronúncia, acrescido de um apêndice com expressões e dizeres correntes, alguns verbos e regimes, a autora anuncia, no prefácio do livro, “uma oportunidade de [os estrangeiros] aprenderem português, como se fala no Brasil, de uma maneira fácil, simples e correta” (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 490).

Além disso, vale acrescentar que somente após a criação da nova Constituição Federal Brasileira (CFB), a qual passa a vigorar a partir de 1988 em nossa democracia, ocorreu o reconhecimento do Brasil como um país multilíngue devido aos vários públicos que não possuem o português como língua materna (principalmente indígenas, africanos, quilombolas, surdos e comunidades de falantes originários da Europa), residentes em território brasileiro desde o século XVI (LÔPO RAMOS, 2021).

Assim, percebe-se que são muitos os motivos e contextos político-econômico-sociais que influenciam o crescimento cada vez maior dessa vertente de ensino do português em nosso país. Entre as maiores motivações, podemos destacar: alunos estrangeiros que escolhem

cursar suas graduações ou pós-graduações em universidades brasileiras conveniadas com as instituições universitárias de seus respectivos países ou por meio de programas como o PEC-G¹, por exemplo. Aqui vale um adendo quanto a esse programa. Essa ação de internacionalização surgiu a partir da “[...] cooperação educacional do Brasil com a África, América Latina e outros países do Sul-Global na área da educação superior, teve início mais efetivamente na década de 1960” (MACEDO, 2022, p. 307). Além do mais, consoante Macedo (2022), o PEC-G foi criado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), em 1965, para dar assistência aos estudantes oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém relações internacionais e diplomáticas. Esse programa é coordenado atualmente mediante a portaria 7.948/2013 e assiste estudantes de quase 60 nações distintas.

Além do convênio acima descrito, há outras razões que fazem a área de PLA se desenvolver cada vez mais, tais como: estrangeiros que possuem cônjuge de nacionalidade brasileira; emissão de cidadania brasileira; estrangeiros que precisam aprender a língua devido ao seu trabalho (Português Empresarial) ou para desempenhar funções ou atividades no próprio âmbito colaborativo das Relações Internacionais, como, por exemplo, nos blocos econômicos MERCOSUL² e BRICS³, dos quais o Brasil faz parte e possui o português como uma das línguas oficiais; refugiados que chegam ao Brasil e precisam aprender o idioma; e, por último, mas não menos importante, os candidatos que se submetem ao exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, mais conhecido como Celpe-Bras. Quanto a isso, vale destacar que todas as motivações descritas anteriormente são as mesmas que incentivaram o surgimento do PLEI, como veremos, em breve, nos capítulos subsequentes.

Antes de continuarmos, devemos entender, minimamente, do que se trata o exame Celpe-Bras devido ao seu caráter retroativo, o qual passou a moldar, desde a sua criação, muito do que conhecemos hoje sobre o ensino de PLA no Brasil. Segundo Dell’Isola *et al* (2003)

¹ Todas as demais informações, acesso a decretos, portarias, editais e documentos que regem e explicam acerca do PEC-G estão disponíveis em seu site oficial, sob domínio do Governo Federal brasileiro, em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#topo>. Acesso em: 14 maio 2023.

² O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), fundado em 1991, é um bloco econômico criado pelas economias da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, que tem por objetivo aproximar as economias sul-latino-americanas e se tornar um grupo comercial competitivo no mercado internacional.

³ O BRICS (*Building Better Global Economic BRICs*), fundado em 2009, é um bloco econômico intercontinental formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que visa facilitar diálogos entre os países integrantes e, assim, ampliar contatos e parcerias no mercado econômico-político-cultural-social.

O objetivo do exame CELPE-Bras é avaliar, por meio da realização de tarefas comunicativas, a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa, em sua variedade brasileira. Partindo do princípio de que esse é um exame comunicativo, os atributos a serem avaliados devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação e, por isso, durante o exame, o candidato é levado a desempenhar tarefas [...] o mais próximo possível daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral (DELL'ISOLA *et al*, 2003, p. 155).

Diante disso, percebemos que o Celpe-Bras não se trata apenas de um exame que confere um determinado título de proficiência aos seus candidatos aprovados, mas também é uma ferramenta social voltada a medir as competências dos candidatos diante das situações comunicativas que eles podem enfrentar no dia a dia na sociedade brasileira.

Essas demandas e cenários surgiram décadas atrás, o que fez a academia brasileira, mais especificamente os linguistas brasileiros, olhar com uma visão diferente, como uma possível nova área de estudo e pesquisa, uma vez que é fácil entender que as metodologias que são aplicadas no ensino de uma Língua Adicional (LA) são diferentes das utilizadas no ensino de Língua Materna (LM).

Ao nos debruçarmos nas literaturas primárias sobre a área de PLA, vemos que os primeiros registros datam das décadas de 60 a 80 e, somado a isso, o início do que viria a ser a sua consolidação, como área de pesquisa, a partir da década de 90 com as primeiras produções didático-científicas.

De acordo com Furtoso (2001),

[...] a Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE) começou a ter um desenvolvimento a partir de meados da década de 60. Embora os trabalhos nesta área tenham tido início há 40 anos atrás, aproximadamente, é apenas na década de 80 que surgem as séries de livros didáticos brasileiros e no final dos anos 80 e começo dos anos 90 que a área se solidifica com publicações brasileiras significativas (FURTOSO, 2001, p. 14).

Corroborando com o apresentado, como já mencionado no início desta seção, encontramos o primeiro registro de trabalho, que tinha por objetivo relatar sobre o que viria a ser hoje a área de PLA, ainda na segunda metade da década de 50. Segundo Pinto (2014)

No ano de 1956, foi publicado em Porto Alegre o livro *O ensino de Português para Estrangeiros*, assinado por Mercedes Marchant, cuja escrita versa sobre sua experiência no ensino de PLE na Universidade Católica do Uruguai. Esta obra é utilizada como referência até hoje por estudiosos de PLE (PINTO, 2014, p. 4).

Em outras palavras, ainda no século passado já havia uma busca no que diz respeito ao ensino de Português como Língua Adicional a ponto de uma estudiosa e professora da época

escrever nada menos que um livro relatando a sua experiência, mas não só isso, pois essa atitude dela estava sinalizando a urgência não só de se desenvolver estudos e pesquisas nessa área, como também a capacitação de profissionais para atender a essa demanda, tanto em contextos nacionais quanto internacionais.

Somente anos depois desses primeiros indícios é que as universidades começaram a se mobilizar para atender ao público abarcado pela área de PLA. De acordo com Furtoso (2001, p. 18) “A oferta de PFOL⁴ nas universidades brasileiras data de aproximadamente quinze anos⁵. Dentre as pioneiras no ensino de PFOL estão a UNICAMP e a USP”. Dessa forma, apenas por volta de 1986, segundo a autora, é que surgiram os primeiros cursos pilotos de PLA para contemplar os estudantes não-brasileiros ou não-lusófonos que estavam procurando oportunidades para aprender o nosso idioma.

Na década seguinte, mais um avanço significativo é concretizado na área com a publicação de mais dois volumes focados, agora, no ensino de português para além do ensino materno, pois

Em 1989 foi lançado no mercado brasileiro, o primeiro livro com artigos sobre o ensino de PFOL: O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais, tendo sua 2ª edição publicada em 1997. Sob a organização de Almeida Filho (Unicamp) e Lombello (Unicamp), os mesmos organizadores do primeiro livro, foi publicado em 1992 o segundo livro: Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros (FURTOSO, 2001, p. 25).

Além das publicações dos dois exemplares mencionados acima, mais avanços vieram quando linguistas, docentes e pesquisadores voltaram o olhar para a área e tomaram medidas mais efetivas, de caráter pesquisador e científico, para alegar a importância do PLA não somente em nosso país, mas também no mundo, pois foi formada “A Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE), criada em 1992, na reunião de professores de Língua Estrangeira e de Português em um Congresso de Linguística Aplicada na Unicamp” (PINTO, 2014, p. 5).

A SIPLE⁶, mais especificamente, surgiu como uma associação de professores de PLE que tem por objetivo corroborar para o *status* de profissionalização do docente de PLE, além

⁴ A sigla PFOL, de acordo com Furtoso (2001), significa Português para Falantes de Outras Línguas. Segundo Fontana, Camargo e Nunes (2022), essa é uma das frentes de atuação do PLA, o que será explicado de forma mais detalhada na seção seguinte deste capítulo.

⁵ Vale ressaltar que essa demanda surgiu quinze anos atrás em relação ao estudo realizado por Furtoso em 2001. Em relação ao presente ano, 2023, a oferta de PFOL começou a surgir 37 anos atrás.

⁶ Para conhecer com mais profundidade e detalhes as ações realizadas pela SIPLE acesse: <https://assiple.org/sobre-a-siple/>. Acesso em: 08 jul. 2023.

de realizar cursos e eventos para professores dessa área,— a nível nacional e internacional —, bem como promover a divulgação do Português Língua Adicional por todo o mundo.

Desde então, a SIPLE tem buscado articular, cada vez mais, encontros como caminhos de fortalecimento e expansão do PLA, seja de forma presencial, seja de forma virtual ou até mesmo híbrida, mediante eventos, palestras e cursos de formação para que, dessa forma, seja possível reunir os docentes e, portanto, estabelecer a socialização do que tem sido desenvolvido e implementado no processo de ensino-aprendizagem da área.

Olhando, agora, para o século XXI, a trajetória de consolidação do PLA, no Brasil, obteve avanços nos cenários das relações internacionais, da produção de material didático e, também, do ensino. No âmbito das relações diplomáticas, Pinto (2014) afirma que “Um episódio que também ganhou destaque no cenário de PLE ocorreu em 2008 quando o Congresso Nacional da Argentina aprovou uma lei que obrigava o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira nas escolas fronteiriças com o Brasil” (PINTO, 2014, p. 5). Dessa forma, mostrando a importância do português brasileiro como língua de atuação, relevância e influência em outros países.

Considerando que este capítulo tem por objetivo estabelecer o panorama cada vez maior e ainda em ascensão do Português como Língua Adicional no Brasil, aqui, acabamos de ver qual foi o percurso dessa corrente linguística traçado até o presente momento. Observamos que, nessa linha do tempo panorâmica, apareceram outras siglas para se referir ao ensino de português para além do contexto de língua materna. Nesse sentido, na seção a seguir, busco esclarecer a existência dessas distintas siglas, quais as motivações levaram à criação de cada uma delas e o porquê deste trabalho aderir ao uso do termo PLA.

2.2 PLE ou PLA? Qual é a diferença?

Desde o início da trajetória do PLA no nosso país, muitos foram os termos criados para se referir à nossa área de pesquisa e atuação. Essas diversas categorias são frutos dos mais variados contextos sociais nos quais o PLA atua desde o seu surgimento. De acordo com Bulla e Kuhn (2020, p. 2), “Os termos Português para Estrangeiros e Português como Língua Estrangeira podem ser entendidos como representantes de um conjunto de contextos fundantes da área que hoje tem sido, em geral, denominada **PLE** e/ou **PLA** no Brasil (negrito nosso)”. Dessa forma, vamos nos debruçar, agora, sobre essas siglas, de forma gradativa, para entender o contexto de cada uma delas e como chegamos ao termo Português como Língua

Adicional, comumente chamado de PLA, a qual escolho para me referir ao ensino de Português para além do seu perfil de língua materna.

A explicação mais objetiva para a justificativa das diversas denominações do PLA ao longo das décadas está diretamente associada ao fato de uma tentativa de incorporar, nas suas diferentes nomenclaturas, o público-alvo que está sendo contemplado nos vários e diversos contextos de ensino do português. Bulla e Kuhn (2020, p. 3) apontam alguns desses contextos de maior destaque, tais como: “(...) participação em comunidades acadêmicas (intercâmbios de graduação e pós-graduação), turismo, negócios, relacionamentos amorosos com falantes de português, trabalho em país ou região falante de português etc.”

Dentre essas distintas conjunturas, as autoras destacam as siglas atualmente mais recorrentes que foram surgindo ao longo da história do PLA no Brasil, como, por exemplo,

outras denominações como Português como Segunda Língua (**PSL**), Português para Falantes de Outras Línguas (**PFOL**), Português como Língua Não Materna (**PLNM**), Português como Língua Adicional (**PLA**), Português como Língua de Acolhimento (**PLAc**), Português como Língua de Herança (**PLH**) etc., revelando a necessidade de investimento coletivo no tratamento de especificidades não evidentes quando do uso do termo **PLE** (BULLA; KUHN, 2020, p. 4-5, negrito nosso).

Aqui, vale deixar claro que tais denominações não estão erradas. Muito pelo contrário, cada uma delas é relevante para demarcar a identidade de cada uma das comunidades de aprendizes de português, para que, diante desse contexto, não haja a insinuação da sobreposição de uma comunidade aprendiz em relação à outra. Não surpreendentemente, a literatura da área critica algumas dessas nomenclaturas, como os termos “segunda língua” e “língua estrangeira”, e justifica o porquê. Bulla e Kuhn (2020) afirmam que

Grosso modo, **segunda língua** se refere à aquisição de uma língua em momento posterior à socialização inicial, havendo a possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa língua, ou seja, em imersão, em contextos naturalísticos. Já **língua estrangeira** se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão (BULLA; KUHN, 2020, p. 5, negrito nosso).

Em outras palavras, o problema dessas nomenclaturas é que, ao serem utilizadas como forma de identificar, demarcar a existência e a importância para as distintas áreas do PLA, e, conseqüentemente, mostrar a necessidade de metodologias para cada um dos diferentes públicos-alvo, os termos Segunda Língua e Língua Estrangeira reduzem todos os grupos de herança, língua não materna, língua de acolhimento e todos os demais a esses únicos dois,

apagando a proposta inicial de um ensino pluricêntrico e que busca atender a especificidade de cada um dos grupos aprendizes.

Além disso, o termo “segunda língua” é, recorrentemente, muito criticado dentro da academia e com razão, pois, de acordo com Bulla e Kuhn (2020)

(...) o termo segunda língua também é criticado na literatura pela referência numérica que implica que as pessoas só teriam uma língua primeira e, portanto, exclui contextos bi/multilíngues nos quais a socialização inicial se dá em mais de uma língua, além de segunda aludir a status inferior em relação à primeira (BULLA; KUHN, 2020, p. 6).

Somado a isso, as nomenclaturas “segunda língua” e “língua estrangeira” descartam a possibilidade de diferentes realidades de aprendizado de uma língua adicional, uma vez que

[...] os estudantes podem na verdade estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. “Adicional” pode ser aplicado a todas, exceto, obviamente, a primeira língua aprendida. Ademais, uma língua adicional pode não ser estrangeira, uma vez que muitas pessoas do país do estudante podem falar essa língua cotidianamente (BULLA; KUHN; 2020, p. 7).

Não somente isso, as autoras destacam, ainda, que o “Termo estrangeiro pode, além disso, sugerir estranho, exótico ou até alheio — sendo todas essas conotações indesejáveis” (BULLA; KUHN; 2020, p. 7).

Ou seja, essas duas denominações deixam de considerar grupos étnicos-sociais do nosso país, tais como as comunidades dos surdos, os povos indígenas e algumas comunidades da região sul do país, as quais foram alfabetizadas nos dialetos falados na região, herança da colonização e imigração europeia em território sul-brasileiro.

Diante desse apanhado de denominações e apresentadas as suas implicações, defendemos e justificamos o uso do termo PLA (Português como Língua Adicional) devido à sua característica “guarda-chuva” (LÔPO RAMOS, 2021) de abarcar todos esses grupos minoritários dentro do ensino do português para além do seu caráter de língua materna. Destarte, ao longo deste trabalho, faremos uso do termo PLA para designar e não correr o risco de deixar de fora nenhum dos grupos minoritários,— pois não podemos esquecer o perfil *interseccional* (ASSIS, 2019) dos nossos estudantes — que são atendidos nas nossas práticas docentes de professores de Português como Língua Adicional.

Compreendida a importância das distintas siglas existentes, além do PLA, dos múltiplos contextos de ensino-aprendizagem e dos grupos de aprendentes associados a elas,

vamos, a seguir, observar e entender o que a literatura da nossa área tem a nos mostrar sobre os cursos de formação docente — a nível de graduação — no Brasil.

2.3 Graduação de PLA no Brasil: existem? Onde?

No que diz respeito à implementação de cursos de licenciatura, no nosso país, voltados ao ensino de PLA, o andar da carruagem tem sido vagaroso. Isso acontece devido ao fato de o número de cursos de graduação voltados à nossa área ainda ser muito pequeno, quase inexpressivo. Esse não desenvolvimento se desdobra e resulta na seguinte situação: quando desviamos nossos olhares para o grande público-alvo que precisa ser atendido, mas em face da inexistência de professores de PLA devidamente formados para atuarem nessa área, esse cenário leva as instituições de ensino à criação de cursos de formação docente curtos e rápidos, como uma medida, de certa forma, desesperada, para formar, o quanto antes, profissionais para atuar nesse mercado de trabalho. Assim como Almeida (2021) comprova,

Apenas quatro universidades brasileiras mantêm cursos para formação de professores de PLE e, de modo geral, “apresentam objetivos similares, mas ainda assim trazem muitas especificidades, que são justamente o reflexo da diversidade dos contextos políticos, culturais e educacionais em que os cursos se desenvolvem” (ALMEIDA, 2021, p. 131).

Como podemos ver, de acordo com levantamentos recentes como o de Almeida, por exemplo, os dados sobre o número de graduações de PLA, no Brasil, não são animadores, o que aumenta o número de medidas drásticas como as descritas no parágrafo anterior. Isso porque apenas a UnB, a UNILA, a Unicamp e a UFBA ofertam cursos de graduação de PLA em todo o Brasil.

No levantamento realizado por Furtoso (2001), apenas a Unb (Universidade de Brasília) oferecia a Licenciatura “Letras — Português do Brasil como Segunda Língua” (p. 20). Ou seja, diante desse cenário, percebe-se o aumento no número de graduações, saindo de um para quatro, de 2001 a 2021, todavia, ainda representando um resultado aquém dada a grande necessidade contemporânea de profissionais de PLA devidamente formados para atender a um número cada vez maior de aprendentes de português como Língua Adicional.

Após 22 anos, comparado ao estudo realizado por Furtoso (2001), e mais 02 anos desde a pesquisa de Almeida (2021), em nossas pesquisas, não conseguimos encontrar nenhum curso superior para além dos resultados compartilhados por estas teóricas. Isso

implica dizer que desde o último levantamento sobre as graduações de PLA ativas, no Brasil, não houve o surgimento ou ativação de novos cursos de licenciatura nessa área.

Para realizar o levantamento desses novos dados, ou da ausência deles, utilizamos a plataforma e-MEC⁷. Nela, buscamos no campo intitulado “curso” pelas palavras-chave “Português Língua Estrangeira”, “Português Segunda Língua” e “Português Língua Adicional” devido ao fato de serem as nomenclaturas mais utilizadas para se referir ao ensino de português fora da condição de língua materna. Após a realização dessas buscas, encontramos, em 2023, como já destacado, o mesmo número de graduações de PLA como Almeida (2021) apontou em sua tese. Todavia, conforme a descrição a seguir, constatamos que alguns desses cursos reestruturaram o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), suas grades curriculares, e, também, atualizaram/modificaram a nomenclatura do curso, sendo este último, provavelmente, uma tentativa de sinalizar a diversidade de aprendentes do PLA existentes.

Com os resultados em mãos, buscamos nos sites da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que ativaram esses cursos de PLA, mais informações sobre cada uma das habilitações, tais como: ano de ativação do curso, grade curricular, tempo de integralização e informações complementares.

Para uma melhor compreensão dos dados encontrados e do que eles significam em termos qualitativos e quantitativos, na parte destinada aos apêndices desta pesquisa, estão disponíveis, em tabelas (desde a tabela número um até a número cinco), as principais informações sobre cada um dos cursos de graduação destacados acima, as quais nos ajudam a enxergar as semelhanças e diferenças entre cada um desses cursos e em que essas convergências e divergências implicam.

O curso de PLA ofertado pela Universidade de Brasília, Português do Brasil como Segunda Língua (cf. APÊNDICE A), se caracteriza como um dos únicos cursos de graduação do país focado, em sua totalidade, no ensino de Português como Língua Adicional, além de ser, também, uma das licenciaturas mais antigas do país em nossa área. A última atualização, que está em vigor desde então, ocorreu em 2015. Em contato com o Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da UnB, obtivemos acesso ao Projeto Pedagógico

⁷ O e-MEC se trata de um banco de dados, *on-line*, do Governo Federal, que armazena informações sobre todos os cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) catalogados, ativos e inativos do Brasil. Para possíveis pesquisas na plataforma, acesse o site: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2023.

do Curso⁸ (comumente conhecido como PPC) da graduação em PLA da instituição, o qual, segundo o departamento, está passando por uma reestruturação e que ainda aguarda aprovação do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) para entrar em vigor.

De acordo com a nova proposta do curso, é possível notar que há várias disciplinas de linguística, como fonética e fonologia, morfologia e sintaxe, voltadas ao ensino do Português em contexto de língua não materna. Outro aspecto interessante da nova proposta do PPC é a oferta de laboratórios práticos de uso de gramática, de resolução de problemas de leitura e redação e de elaboração de multimeios, por exemplo, o que oportuniza mais um espaço de vivência prática para os futuros professores de PLA. Atrelado a tudo isso, há ainda 420 horas de estágio prático, dividido em duas disciplinas, para oportunizar ao graduando a possibilidade de se preparar e experienciar o espaço da sala de aula de PLA antes de dar os seus primeiros passos definitivos, ou seja, depois de se graduar, na sua área de trabalho. Dito isto, observemos, agora, o segundo curso.

A graduação de Português como Língua Adicional da UNILA (cf. APÊNDICE B) divide espaço com a habilitação em Espanhol, ambas estudadas como Língua Estrangeira (LE). Ao observar a disposição dos componentes curriculares do curso, percebemos que ambas as línguas sempre estão dispostas na mesma disciplina, ou seja, sem o tangenciamento de créditos focados somente no espanhol ou somente no português.

Além do mais, é possível observar também a preocupação em ofertar, além dos estágios, os quais somam 652 horas, outras disciplinas práticas, como, por exemplo, Laboratórios de Linguística Aplicada I e II (243 horas práticas), Letramento (17 horas práticas) e Avaliação em Línguas Estrangeiras (17 horas práticas). Todas essas disciplinas totalizam 929 horas de prática docente, o que corresponde a 22.69% da carga horária total do curso.

Diante disso, percebemos a preocupação dos professores dessa graduação ao reformularem o PPC⁹ do curso, em 2018, e oportunizar mais momentos de prática na graduação para que, assim, os graduandos possam corrigir e melhorar suas práticas didático-pedagógicas antes de adentrar, de fato, no mercado de trabalho. Assim, vejamos a análise da seguinte graduação.

⁸ Acesse o link a seguir para obter o Projeto Pedagógico de Curso da graduação em PLA da UnB: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414848. Acesso em: 28. jul. 2023.

⁹ Para mais informações sobre a graduação de PLA da UNILA acesse o Projeto Pedagógico de Curso em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/ppc>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Na Unicamp, encontramos a Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Português Segunda Língua. Conforme análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁰, disponibilizado pela instituição e pelas informações disponíveis na página do Departamento de Letras, percebemos que os componentes curriculares do curso são atualizados anualmente, sendo possível encontrar, também, os componentes dos anos anteriores.

A licenciatura em PLA da Unicamp (cf. APÊNDICE C), assim como da UNILA, se trata de uma dupla habilitação. No caso da licenciatura da Unicamp, o graduando, ao ingressar no curso, dedica-se, durante os primeiros semestres, à formação do Português como Língua Materna (PLM) e, a partir do quarto semestre, pode optar, ou não, pela formação em PLA, focando também, desde então, no ensino de Português como Língua Adicional.

Ao olharmos para os componentes curriculares, percebemos que o curso dispõe, de forma equilibrada, disciplinas de linguística e literatura, bem como de uma carga horária prática notória. Conforme o PPC do curso, há “[...] atividades atreladas a disciplinas de formação didático-pedagógicas, laboratórios de ensino e disciplinas de formação específica [...]” (UNICAMP, 2023, p. 7), as quais somam 450 horas, além das 400 horas de estágio, das quais 200 horas são dedicadas à vivência em espaços de ensino de PLA. Dessa forma, percebemos a preocupação do departamento de Letras da Unicamp em proporcionar uma significativa quantidade de atividades práticas aos seus licenciandos, destinando 24% da carga horária total do curso à realização dessas atividades tão necessárias à formação do professor. Continuando a análise, atentemo-nos ao curso seguinte.

Ao observar a grade curricular do curso de PLA da UFBA, Licenciatura em Letras Vernáculas com Português como Língua Estrangeira (cf. APÊNDICE D), reformulado em 2019, percebemos que o curso dispõe de disciplinas voltadas tanto para a abordagem linguística — ofertando cursos de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe etc. — quanto de literatura — como, por exemplo, literatura brasileira contemporânea —, ambos focados no ensino de Português como Língua Adicional.

No que diz respeito à *práxis* do curso, não é possível afirmar com precisão quantas horas são destinadas às atividades práticas, uma vez que não foi possível obter acesso ao Projeto Pedagógico do Curso. Todavia, mesmo com a ausência dessa informação, consultando a grade curricular da habilitação¹¹, percebemos que essa licenciatura atende à carga horária

¹⁰ Para ter acesso completo ao PPC da habilitação em PLA da Unicamp acesse: <https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/graduacao/Projeto%20Pedago%CC%81gico%20Letras%2022%20marc%CC%A7o%202022%20site.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

¹¹ Para visualizar, na íntegra, a grade curricular do curso de PLA da UFBA acesse: <https://colegiadosdeletras.ufba.br/402/grade-curricular>. Acesso em: 13 abr. 2023.

mínima de estágios práticos supervisionados, estabelecendo quatro disciplinas voltadas a essas atividades, as quais possuem 136 horas, cada, e que, juntas, somam 408 horas. Ou seja, essa configuração vai ao encontro do que é exigido pelo Ministério da Educação (MEC) ao estabelecer, no mínimo, 400 horas de prática docente, proporcionando o tempo necessário para que os futuros docentes de PLA da UFBA possam entender bem como é ser professor e como oferecer o melhor ensino possível para seus futuros alunos.

Aproveitando o ensejo, gostaríamos de apresentar, também, as informações gerais sobre o curso de Letras - Língua Portuguesa (cf. APÊNDICE E), da UFPB, e fazer algumas considerações acerca desse documento dado o contexto de PLA vigente no *campus* I da universidade federal paraibana.

Observando o PPC de Letras - Língua Portuguesa da UFPB¹², reformulado em 2019, nota-se um equilíbrio na disposição de disciplinas entre as áreas de linguística e literatura, as quais possuem quase a mesma equivalência de créditos, sem deixar de lado as disciplinas de formação pedagógica. Além do mais, vale destacar alguns comentários positivos no que diz respeito à organização das disciplinas de literatura, uma vez que elas estão dispostas, no novo fluxograma do curso, por temáticas (gênero e minorias, memória e subjetividade, política e movimentos sociais etc.). Ademais, o âmbito da linguística não deixa a desejar, nesse sentido, pois a nova distribuição de disciplinas dessa área conta com créditos obrigatórios e optativos que consideram as teorias linguísticas mais contemporâneas, além de dispor de duas disciplinas práticas, a saber: oficina de morfofonêmica e oficina de sintaxe e semântica, as quais possuem 60 horas cada, resultando, pois, em 120 horas extras de prática docente.

Além do mais, a habilitação em Letras da UFPB conta, ainda, com 420 horas de estágio supervisionado, distribuídas em quatro disciplinas prático-teóricas, as quais, acrescidas aos créditos práticos mencionados no parágrafo anterior, somam 540 horas de prática docente, o que corresponde a 16.82% da carga horária dessa licenciatura.

Todavia, como nem tudo são flores, ao analisarmos a ementa do curso, percebemos que a área de PLA não é priorizada. Essa não importância e desatenção são percebidas na medida em que a única menção ao ensino de Português como Língua Adicional no novo documento é a disciplina “Linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira” (60 horas), a qual é ofertada como componente curricular optativo apenas quando as disciplinas obrigatórias estão sendo devidamente ofertadas e quando os professores do

¹² O PPP completo do curso de Letras da UFPB está disponível, na íntegra, no seguinte link: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras-portugues-2019.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL), que detém alguma formação na área de PLA, possuem disponibilidade. Não somente isso, é preciso pontuar que essa disciplina optativa precisa ter a sua base teórica revisitada e considerar, aliás, as metodologias prático-teóricas do ensino de português para além do público estrangeiro, bem como sinalizar essa informação na nomenclatura da disciplina, uma vez que as referências bibliográficas que constam na ementa tratam apenas do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e do exame de proficiência Celpe-Bras.

Diante desse cenário, começamos a perceber mais nitidamente a exclusão do PLA no âmbito da UFPB. Esse negligenciamento se torna mais evidente na medida em que vemos o curso de Letras da instituição apenas incluir uma disciplina de caráter optativo para tentar atender a esse público externo, mesmo sabendo que essa procura pelo ensino de PLA se faz presente em nosso centro universitário desde a década de 90 em paralelo ao cenário brasileiro.

Além do mais, o fato de o projeto linguístico PLEI não ser reconhecido pela licenciatura e não ser desconsiderado nas discussões do curso como um espaço formativo de PLA demonstra o desinteresse do curso em se responsabilizar por essa demanda de ensino. Obviamente, é importante lembrar que não é dever das licenciaturas em Letras Português contemplar o ensino de PLA em sua configuração; todavia, diante do contexto de PLA mais que presente dentro da UFPB, como veremos a seguir, ao iniciarmos as discussões propriamente sobre o PLEI, deveria ser natural a nossa licenciatura (utilizo aqui o pronome possessivo feminino “nossa” por ser graduando do curso) prever um maior reconhecimento para a área de PLA.

Portanto, diante do limitadíssimo número de formações no âmbito da graduação visto até agora, ainda estamos muito aquém do que deveríamos. Esse cenário só confirma o que Furtoso afirmava em 2001 ao dizer que

Embora já se observe um movimento favorável à área, levando-se em conta o ensino de PFOL no Brasil, o total de universidades que já aderiram a esse movimento ainda é muito pequeno, e os cursos de Letras, de um modo geral, raramente abordam a questão do ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua (FURTOSO, 2001, p. 18).

Essa visão é motivada, possivelmente, pelo fato de esses pesquisadores e docentes não estarem dentro do “nosso navio”, ou seja, devido ao fato de esses profissionais não fazerem parte do ensino de PLA, eles não conseguem enxergar a grande demanda de estudantes que procuram, principalmente, cursos preparatórios para o exame de proficiência Celpe-Bras, quase que majoritariamente, em todos os estados brasileiros, por exemplo. Isso sem contar as

comunidades de povos indígenas, refugiados e grupos de brasileiros que foram alfabetizados em outras línguas antes do português.

Com o intuito de elucidar, claramente, a dimensão do Celpe-Bras, vejamos o seguinte: no levantamento realizado na obra *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português* (BRASIL, 2021, p. 126), o exame Celpe-Bras saiu de 127 examinados, durante sua primeira edição, em 1998, para, em seu apogeu, em 2019, impressionantes 11.266 examinados, considerando, também, os Postos Aplicadores do Exterior. Em 2020, último ano catalogado no levantamento, a quantidade de inscritos caiu drasticamente em relação ao ano anterior, em decorrência da pandemia do Coronavírus, para 3.141 examinados, mantendo-se, mesmo assim, um número alto de candidatos, maior que a quantidade das edições entre 1998 e 2003, por exemplo. Ao todo, entre 1998 e 2020, 127.579 candidatos foram examinados pelo Celpe-Bras. Fazendo uma média aritmética, chegamos ao marco de, em média, 5.546 examinados pelo exame de proficiência brasileiro, evidenciado, portanto, a sua grande importância dentro do cenário do PLA e da necessidade de mais profissionais devidamente formados para atender a esse grande público.

Aproveitando a ocasião, lembramos que a UFPB, hodiernamente, também é um Posto Aplicador do exame Celpe-Bras, mas que esse feito só foi conseguido em função das ações desenvolvidas pelo PLEI, uma vez que o projeto linguístico é o responsável pela aplicação do exame na instituição e, mesmo assim, a UFPB insiste em negligenciá-lo. Diante desse “lembrete”, digamos assim, vejamos, a seguir, a tabela que ilustra melhor os dados que acabei de destacar acima. Para uma melhor visualização de todos esses dados, no anexo 1 deste trabalho, encontra-se um gráfico, retirado do texto mencionado acima (p. 126), que ilustra bem os quantitativos, ano a ano, que acabaram de ser mencionados.

Além disso, para evidenciar essa grande e urgente demanda de forma clara e quantitativa, no apêndice desta pesquisa (cf. APÊNDICE F), apresentamos uma tabela na qual fizemos o levantamento com todos os nomes das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de PLA para estrangeiros ao redor do país, focados na preparação de alunos estrangeiros que irão realizar o exame Celpe-Bras, segundo dados atualizados e fornecidos pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE, 2023).

Ou seja, mesmo diante da grande necessidade de professores formados em PLA, como visto na Tabela 6, as dezenas de Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos para atender ao grande público de estudantes estrangeiros, por exemplo, não faz nenhum sentido, nesse cenário, contarmos com apenas quatro centros universitários (número dez vezes menor que o número de cursos de PLA ofertados para estudantes interessados apenas no Celpe-Bras,

sem considerar outros contextos) que ofertam graduação em PLA em todo o território brasileiro.

Historicamente, especialistas da área realizam movimentações há muito tempo para mudar esse panorama incoerente. Furtoso (2001) destaca que

Tal constatação inclusive, levou os professores de línguas estrangeiras, especialistas no ensino de línguas e associações de professores reunidos no VIII EPLE (Encontro de Professores de Língua Estrangeira) do Paraná, a aprovarem uma “Moção de Apoio a Medidas de Consolidação de Português como Língua Estrangeira / Língua 2 (L2) nas Instituições Brasileiras”. Dentre as medidas a serem tomadas apresentam-se: (1) Institucionalização de cursos ou disciplinas já oferecidos, incluindo-os nos catálogos, ou currículos oficiais; (2) Oferta de pelo menos uma disciplina (obrigatória ou optativa) sobre o PLE (Português como Língua Estrangeira) nos currículos do curso de Letras; (3) Indicação de um agente ou comissão em cada instituição onde o PLE ainda não esteja sendo ofertado que possam atuar no sentido de preparar sua inserção; (4) Oferta de uma disciplina específica de ensino de português para falantes de outras línguas em programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem de Letras (Furtoso, 2001, p. 18).

A criação dessa moção foi essencial para a difusão do PLA dentro das universidades brasileiras, sem dúvida. Todavia, a raiz dos problemas anteriores afeta, também, a implementação desse documento normativo, uma vez que o pequeno número de profissionais formados em PLA, desde a década de 90, não é suficiente para preencher o quadro nacional mínimo exigido nas universidades para dar início/continuidade à implementação do plano nas IES (Instituições de Ensino Superior). Ou seja, enquanto não houver a formação suficiente de docentes de PLA para suprir essa demanda e enquanto a criação de novos cursos de licenciatura voltados a essa área não for levada a sério dentro dos cursos de graduação em Letras do país, nunca iremos sair desse “zero a zero”.

Agora que já sabemos quais são os cursos de graduação em PLA do nosso país, onde estão alocados e de que maneira eles são compostos, vejamos, na última seção deste capítulo, o que encontramos, hodiernamente, acerca da formação de professores de PLA para além da graduação.

2.4 Cursos de formação para professores de PLA no Brasil: o que se sabe?

Assim como a situação das licenciaturas, o cenário dos cursos de formação de PLA ainda não é tão promissor. Aqui, é importante saber que utilizamos o termo “cursos de formação de PLA” para nos referir tanto a cursos livres e que podem ser realizados por graduandos quanto aos cursos de pós-graduação, ou seja, cursos de especialização, mestrado e

doutorado. Dito isto, quando a situação desses cursos é comparada à situação das graduações em nosso país, ambas permanecem quase no mesmo patamar, pois o número é quase inexpressivo, o que mostra, de cara, a necessidade de um maior investimento nesse segmento formativo.

Até a metade da década passada, com base na investigação de Pinto (2014), os cursos de pós-graduação, de natureza *lato sensu* (especialização), estavam alocados nos respectivos centros universitários: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Mediante a mesma metodologia que utilizamos para realizar o levantamento das licenciaturas em PLA, no subtópico anterior deste capítulo, com auxílio da plataforma e-MEC, nove anos depois, somamos alguns poucos novos cursos aos apontados por Pinto (2014), registrando um total de apenas cinco novas especializações em relação ao dados encontrados pela autora e oito cursos de especialização ativos ao todo. Nos pós-textuais (cf. APÊNDICE G), elencamos, resumidamente, algumas informações dos cursos encontrados pela pesquisadora, bem como dos novos cursos catalogados por nós, em ordem cronológica, ou seja, desde a especialização mais antiga à mais atual.

Ao analisar os dados, vemos que há algumas ponderações acerca dos cursos elencados. Todavia, antes de continuar, é preciso esclarecer o seguinte: analisando essas informações, é possível ver que há dois dos três cursos apontados por Pinto (2014) em sua pesquisa. Se olharmos atentamente para os anos de ativação de ambos, iremos perceber que isso ocorreu após a pesquisa da autora mencionada acima, em 2017 e 2018 respectivamente. Logo, nossa suposição para essa incongruência de informações é que quando catalogadas em 2014, ambas as especializações ainda não eram reconhecidas pelo MEC (Ministério da Educação), uma vez que as informações mencionadas nas tabelas acerca da ativação desses cursos foram fornecidas pela plataforma e-MEC, base de dados educacionais do ministério. Em outras palavras, esses dois cursos, possivelmente, só passaram a ser reconhecidos na segunda metade da década passada. Esclarecida essa situação, podemos prosseguir.

Primeiramente, dada a demanda de PLA em todo o país, como já vem sendo mencionado ao longo do capítulo, o total de oito especializações ainda é um número muito pequeno para atender o crescente índice de professores de PLA que precisam ser devidamente formados para atuar na área. Mesmo que alguns desses cursos sejam EaD, a oferta de vagas ainda não é suficiente, levando-se em conta o cenário nacional. Além do mais, é importante pontuar que a maioria desses cursos são privados (87,50% ou 7 dos 8 dos cursos), o que pode

se tornar um obstáculo para profissionais da área que não são remunerados conforme o piso salarial nacional ou que se encontram desempregados. Apenas a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferece sua especialização sem nenhum custo, porém de forma presencial, o que faz surgir mais uma limitação para os profissionais que não podem optar por essa modalidade de ensino.

Em segundo lugar, como é possível perceber ao se analisar os dados da Tabela 7, buscando mais informações nos sites de cada curso, a maioria deles não disponibiliza suas grades curriculares. Supostamente, acredito que essa omissão está ligada ao fato de essas instituições não ofertarem essas especializações de forma constante, ou seja, semestralmente. Dessa forma, é possível inferir que alguns desses centros universitários só passam a ativar alguma turma conforme interessados entrem em contato mediante seus canais de comunicação. Essa situação, aliás, leva a alguns desses centros a não divulgarem, também, o ano ou semestre da última turma ofertada, talvez para não demonstrar a inconstância da oferta desses cursos.

Averiguando as poucas grades curriculares disponibilizadas por alguns desses centros universitários, é importante mencionar a necessidade de revisão da disposição das disciplinas dessas especializações. Isso porque, analisando esses componentes curriculares, apenas a PUC-Rio oferta uma disciplina de estágio prático, todavia, com carga horária total de 10 horas, o que, nem de longe, é uma quantidade suficiente de horas para que os professores tenham vivências e práticas no ensino de PLA, ainda mais se esses profissionais não obtiveram nenhuma experiência nesse espaço formativo na graduação. Nesse sentido, é crucial que a disposição das disciplinas dessas especializações sejam revisitadas e passem a incluir mais disciplinas de estágio, bem como haja um aumento na carga horária desse componente curricular nas ementas que já incluem essa disciplina prática em seu curso.

Ainda pensando nessa reformulação da proposta curricular, é necessário que haja uma expansão no que diz respeito aos públicos-alvos para os quais os alunos dessas especializações estão sendo preparados, uma vez que, observando as nomenclaturas e a descrição das ementas desses cursos, apenas os estrangeiros são considerados como estudantes de Português Língua Adicional (PLA), o que não é verdade, tendo em vista a discussão promovida no subtópico 1.2 deste capítulo acerca de todos os estudantes contemplados no ensino de PLA.

Quando o cenário se trata das pós-graduações *stricto sensu*, a situação é parecida ao cenário das licenciaturas e cursos de PLA a nível de especialização: um número resumido de

instituições que ofertam linhas de pesquisas e cursos de mestrado e doutorado em nossa área. Segundo Furtoso (2001),

[...] as universidades que viabilizam a pesquisa na área de PFOL acerca do ensino, através dos programas de Mestrado e Doutorado que têm como linhas de pesquisa “Ensino/Aprendizagem de LE/L2 (UnB, UNICAMP, UEL, UFRGS, UFMG); “Aquisição e Ensino de Português como LM ou L2 (UFBA); “Descrição do português, repercussões teóricas e efeitos para o ensino como língua nativa ou estrangeira” (PUC-RIO); “Português Língua Estrangeira” (UFF); “Lógica da Linguagem Natural” (PUC-RS) e “Teorias de Aquisição de 2ª Língua” (UFPR) (FURTOSO, 2001, p. 21).

A partir desse apanhado realizado pela teórica, tentamos atualizar e averiguar se, após esse levantamento realizado em 2001, houve a criação de novos cursos *stricto sensu*; todavia, não conseguimos catalogar nenhum novo curso dessa natureza. Essa informação foi constatada após realizar buscas na Plataforma Sucupira¹³. Após efetuar pesquisas na aba “buscas avançadas”, explorando os resultados retornados com os nomes dos centros universitários brasileiros, reconhecidos pela Capes e pelo MEC, não encontramos nenhum curso de mestrado, doutorado ou linhas de pesquisa que se debrucem sobre o PLA. Todavia, ao buscar por grupos de pesquisa que estudam o Português Língua Adicional, na plataforma Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil¹⁴, encontramos os resultados que estão disponíveis no apêndice (cf. APÊNDICE H).

Logo, diante desses dados, percebe-se o maior espaço que a área de PLA tem encontrado no âmbito da pesquisa acadêmica, mediante os grupos de pesquisa destacados na Tabela 8, os quais apontam para uma ótima possibilidade de se continuar investindo nessas organizações científicas de PLA e, futuramente, transformá-las em linhas de pesquisa *stricto sensu*, as quais ainda representam um percentual pequeno conforme elucidado anteriormente.

Diante desse panorama que acabamos de ver, percebemos que o número de graduações e pós-graduações de PLA, no Brasil, ainda está aquém do esperado, dada a constante ascensão do PLA em nosso país. Dessa forma, como alternativas para tentar diminuir esse déficit formativo em nossa área, enquanto esse cenário não muda, outros setores acadêmicos têm se movimentado para oferecer uma formação básica mínima para amenizar um pouco essa problemática. Entretanto, é indispensável lembrar que cursos de formação

¹³ Para conhecer a Plataforma Sucupira com mais detalhes acesse: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 15 set. 2023.

¹⁴ Para conhecer ou realizar pesquisas no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil acesse: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 07 out. 2023.

continuada jamais podem ser equiparados ou considerados substitutos das formações ofertadas pelas instituições de ensino superior.

As formações continuadas que conseguimos encontrar em nossas pesquisas foram as oficinas e minicursos oferecidos pelo *Grupo Sou Brasil*¹⁵, ações do mesmo caráter ofertadas pela SIPLE, já mencionada anteriormente, além de outras organizações, grupos de pesquisa e ensino e programas do Governo Federal focados na expansão do Português Língua Adicional. São eles: Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira (AMPPLIE, 2023); Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (OBS PLE-PL2, 2023); Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES-UERJ, 2023); Conecta Leitores¹⁶ (CONECTA LEITORES, 2023).

Essa visão panorâmica das formações continuadas na área de PLA em nosso país só confirma os achados de Pinto (2014) ao afirmar que

Além da dificuldade em encontrar um curso de formação, outro empecilho é perceber que grande parte dos atuantes na área não possuem alguma formação em PLE, já que é comum que professores de línguas, em sua maioria inglês e espanhol, serem convidados a ministrarem aulas de PLE pelo fato de já estarem familiarizados com o ensino de línguas (PINTO, 2014, p. 12).

Ou ainda, o que Furtoso (2001) pondera, uma vez que

Ainda é bastante comum encontrar professores de língua estrangeira que iniciam seus trabalhos por serem falantes nativos ou por terem um domínio razoável da língua a ser ensinada. A formação pedagógica nem sempre é um fator relevante na escolha do profissional, acreditando que a socialização possa se encarregar de desenvolver esta competência no professor (FURTOSO, 2001, p. 42).

Dessa forma, é preciso abrir os olhos da própria academia para o fato de que possuir uma formação em LA (Língua Adicional) que não seja específica ao ensino de Português como Língua Adicional, não garante a devida preparação do docente para atuar nesse contexto, pois não é apenas o fato de ser falante nativo que lhe confere o domínio das devidas estratégias didático-metodológicas de ensino para essa situação, pois, se assim fosse, qualquer

¹⁵ O Grupo Sou Brasil, fundado em 2018, consiste em uma empresa privada composta por três professoras de PLA que promovem cursos de capacitação docente para profissionais que atuam ou pretendem atuar em ambientes de ensino corporativo ou institucionais. Para mais informações sobre o grupo, acesse: <https://www.gruposoubr.com.br/sobre>. Acesso em: 22 jun. 2023.

¹⁶ O Conecta Leitores se trata de um evento que ocorre, anualmente, para divulgar as ações que têm sido desenvolvidas pelos professores de PLA brasileiros que atuam em IES de outros países, os quais mantêm acordos diplomáticos com o Brasil, mediante o Programa Leitorado, existente há 70 anos, fomentado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE). Para conhecer o programa com mais detalhes, acesse: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/e-ncontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 28 jun. 2023.

falante nativo do português brasileiro estaria apto a ser um profissional de PLA. Conforme Almeida Filho (2017) é, minimamente, necessário que

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras* no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 11).

Em outras palavras, o que Almeida Filho fala sobre o perfil profissional em apreço é o problema que ele e outros docentes da área (assim como nós também estamos fazendo agora) têm tentado alertar quanto ao perfil e ao processo formativo dos profissionais de PLA, pois, se não houver iniciativas para a criação de políticas linguísticas e outras ações necessárias para consolidarmos de forma definitiva formações a nível de graduação e pós-graduação de PLA em nosso país, continuaremos estagnados no mesmo cenário que nos encontramos agora. É por esse e todos os demais motivos mencionados nos tópicos anteriores deste capítulo que defendemos a devida formação urgente para os profissionais de PLA em nosso país.

Realizadas essas revisão e atualização bibliográfica do PLA no Brasil, é possível perceber que, embora tenham ocorrido avanços em nossa área, o número de formações de PLA ainda não é o ideal. Além do mais, algumas dessas ofertas precisam passar por reformulações, especialmente os cursos de especialização, para que seja ofertada uma formação adequada para os futuros profissionais da nossa área, além da inclusão de outros públicos-alvos, para além dos estudantes estrangeiros, enquanto foco desses cursos de formação.

Dito isto, a partir do próximo capítulo, iniciaremos as discussões sobre o projeto PLEI, criado na Universidade Federal da Paraíba, do qual sou professor egresso, elucidando o histórico do projeto, além de mostrar como ele tem colaborado para o ensino de PLA no Estado da Paraíba e, também, em nosso país, há mais de duas décadas. Em outras palavras, no capítulo prestes a iniciar, iremos mostrar todos os esforços que foram necessários para que o projeto viesse a ocupar o seu espaço dentro da UFPB, se tornar o grande protagonista do PLA na instituição e exercer o seu papel de espaço formativo de professores para o ensino do Português Língua Adicional.

CAPÍTULO 3 – Projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais ou PLEI

Caro leitor, agora que já sabemos como se encontra o atual cenário no que diz respeito ao ensino e ao processo formativo de professores de PLA em nosso país, neste capítulo, o convidamos a conhecer como esses acontecimentos influenciaram no desenvolvimento da área na UFPB, além de entender quais ações e por quem elas têm sido realizadas na Universidade Federal da Paraíba com o intuito de contribuir para o progresso da área de PLA no Brasil.

Dessa forma, pretendemos apresentar o projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (conhecido como PLEI), o qual está vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que também é responsável por desenvolver ações de extensão, pesquisa e ensino na área de Português como Língua Adicional. Nesse sentido, nossa intenção, nesta primeira seção deste capítulo, é tentar, na medida do possível, responder à seguinte pergunta: afinal de contas, o que é o PLEI?

De antemão, adiantamos que tentar reconstruir o itinerário percorrido por esse projeto ao longo das últimas décadas foi uma tarefa bastante árdua, pois não há, até então, um memorial ou documento similar a esse que contenha *todo* o histórico do projeto linguístico, considerando todas as ações desenvolvidas desde o primeiro momento (o que revela, também, uma falha, em parte, de todos os professores e coordenadores que já estiveram envolvidos com o projeto em alguma oportunidade). Assim, faz-se necessário pontuar que, em alguns momentos, ao longo deste capítulo, nos depararemos com hipóteses acerca do histórico do PLEI, dadas as grandes lacunas de informações nos poucos documentos encontrados acerca dele.

Além do mais, é importante lembrar que a apresentação das informações para responder ao questionamento feito acima não será feita em ordem cronológica. Isto é, não será seguida a apresentação de fatos registrados a cada ano, desde o surgimento do PLEI, em 1997, até hoje. O que será apresentado será o percurso das ações do PLEI, passando pelo recorte de algumas ações desenvolvidas ao longo dos anos. Perante esse contexto, vejamos, agora, como o PLEI tem colaborado para a difusão e a consolidação da área do PLA desde o início de suas atividades.

3.1 O PLEI e sua contribuição para o PLA no Brasil desde 1997

Como foi mencionado ao longo de todo o capítulo 1, a expansão do ensino de Língua Portuguesa fora do contexto de língua materna não começou ontem, mas sim há várias décadas. Dessa forma, esse cenário gerou a demanda de diversos profissionais da área para atender a distintos públicos-alvos de PLA em vários estados brasileiros, inclusive no Estado da Paraíba.

Dentre os inúmeros fatores que influenciaram o surgimento, a consolidação e a expansão do PLA, em nosso país, nas últimas décadas, está o crescente número de cidadãos não falantes de português como língua materna (migrantes, intercambistas, refugiados, comunidades indígenas etc.) que têm procurado as universidades em busca de cursos de português para ajudá-los a atender suas demandas individuais, dadas as particularidades contextuais e pessoais de cada um. Além disso, pode-se mencionar, também, os estudantes estrangeiros, sejam eles estudantes conveniados às universidades brasileiras, sejam eles público externo (estudantes estrangeiros sem qualquer vínculo com esses centros universitários). Ademais, outro grande influenciador da implementação de cursos de PLA nas IES brasileiras, hoje, é o Celpe-Bras, conforme elencamos no APÊNDICE F, os 44 cursos de PLA ofertados por várias universidades brasileiras para estrangeiros que pretendem se submeter a esse exame de proficiência.

Contudo, vale lembrar que a tabela mencionada conta apenas com os cursos de PLA focados no Celpe-Bras. Ou seja, isso significa dizer que a quantidade de cursos ofertados por essas IES é ainda muito maior, considerando-se as outras ofertas de ensino de PLA para além do exame brasileiro de proficiência. Nesse contexto, conforme apontam Souza, Aragon e Escarpinete (2022),

O programa PLEI surgiu, inicialmente, como um projeto de extensão em 1997. Dados os avanços decorrentes da globalização [...] apresentou-se como demanda necessária a implantação de um programa de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros na UFPB (SOUZA; ARAGON; ESCARPINETE, 2022, p. 249-250).

Sendo assim, percebemos que, na década de 90, já haviam demandas de PLA que precisavam ser atendidas no estado paraibano. De acordo com o Histórico do PLEI (em construção), iniciado pela professora Margarete von Mühlen Poll, coordenadora do PLEI entre fevereiro de 2010 e dezembro de 2015, a hipótese do primeiro requerimento de oferta de cursos de Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA), na UFPB, ocorreu em 1997,

após a visita da professora Vânia, da Universidade de Hamburgo, localizada na Alemanha, com o propósito de estabelecer um convênio entre ambas as universidades. Assim,

De acordo com esse convênio, o DLCV/CCHLA/UFPB se responsabilizaria pela ministração de um curso intensivo com 80 horas de aulas efetivas em sala e 20 horas de excursões didático-pedagógicas a museus, monumentos históricos, etc. de Português como língua estrangeira, nível intermediário, para 10 alunos, estudantes da língua portuguesa [...] com possibilidades de realização anual de um curso dessa mesma natureza, talvez sempre em Março (ATA 150 in POLL, 2015, p. 1).

Antes de prosseguir, é importante frisar que o episódio descrito nesta citação se trata de uma hipótese. Isso porque o histórico construído pela professora Margarete registra informações referentes ao PLEI a partir das atas de reuniões do colegiado do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) apenas entre os anos de 1997 e 2015. Além do mais, mesmo com a análise das atas desse lapso temporal de 18 anos não há muitas menções sobre o projeto e, quando há, conforme a análise do documento construído pela professora, percebe-se que não existem muitas descrições sobre o programa linguístico. Vale mencionar que esse histórico, até o presente momento, não foi homologado, o que se espera que seja feito em um futuro muito próximo, incluindo mais informações sobre o projeto referentes às ações posteriores ao ano de 2015, último ano que foi registrado no documento. Dessa forma, isso significa dizer que pode haver existido alguma solicitação de curso de PLA antes do pedido da universidade de Hamburgo; todavia, como não há registros acerca disso, o pressuposto é que o “pontapé inicial” foi dado pela parceria entre as universidades alemã e brasileira.

Com isso, o PLEI surgiu como um projeto da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), com o intuito de atender ao pedido da universidade germânica, mas também a demandas similares futuras que viessem a surgir durante a vigência do projeto. Dessa maneira, o programa começou a ganhar notoriedade e força dentro da UFPB no ano seguinte, conforme os mesmos autores mencionados acima explicam, ao escrever que

Em 1998, o PLEI assumiu o estatuto de programa, passando a atuar mais fortemente na promoção linguística e cultural por meio do ensino de português para estudantes intercambistas recebidos/acolhidos pela UFPB. Por conta disso, faz-se necessário citar o papel do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) para o estabelecimento do PLEI (SOUZA; ARAGON; ESCARPINETE, 2022, p. 250).

Assim, em 1998, no PLEI continuou-se a desenvolver projetos de extensão, algo que faz até o presente momento (2023), uma vez que a demanda inicial que motivou a criação do projeto se perpetuou durante os anos posteriores, expandindo-se para além do atendimento de

alunos intercambistas. Com o passar do tempo, foi necessária a criação de turmas de cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras (conforme os autores acima afirmam) e a elaboração de cursos presenciais e virtuais para alunos vinculados à UFPB, ou não, com o intuito de disseminar a cultura e a língua portuguesa brasileira. Todavia, mesmo com o desenvolvimento dessas ações, o *status* de “programa” do PLEI é um tanto quanto contraditório. Essa incongruência é causada por alguns fatos, os quais nos obrigam a refletir sobre eles antes de prosseguir.

Primeiro, burocrática e institucionalmente falando, o PLEI não é reconhecido como um programa pela UFPB, uma vez que não há nenhum manuscrito legal que lhe atribua a condição de programa. Segundo, em eventos ou fóruns em que há a participação do PLEI, ele é mencionado como projeto ou como Posto Aplicador do Celpe-Bras UFPB. Terceiro, ao observar a dinâmica de organização logística da UFPB, há uma “cultura”, hipoteticamente, talvez do CCHLA, talvez da universidade, de atribuir a categoria de programa a qualquer projeto que receba uma sala de trabalho, dentro das dependências do *Campus*, situação ocorrida, também, com o projeto PLEI, quando, em 2000, a sala que pertencia ao curso de Serviço Social foi realocada para o PLEI (ATA 173 in POLL, 2015, p. 3). Em vista disso, a hipótese resultante de todas essas situações é que o PLEI apenas recebeu essa categorização de programa porque, na época em que ele foi submetido a avaliação, havia a nomenclatura “programa” no título do projeto, conforme descreve a professora Margarete na Ata de reunião de colegiado do DLCV nº 150 ao destacar

Informação quanto à avaliação dos projetos de Extensão integrantes do PROBEX, o **“Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais” (PLEI)** e o texto musical em compreensão auditiva do PLEI, na I jornada Paraibana de Pesquisa em Língua Estrangeira (ATA 150 in POLL, 2015, p. 1, **negrito nosso**).

Este excerto, de 1998, trata-se, possivelmente, da primeira menção ao PLEI com a nomenclatura de programa, o que pode ser um indício de confirmação da hipótese elucidada no parágrafo anterior. De toda forma, uma coisa é certa: até que a situação acima descrita mude, o PLEI é reconhecido, oficialmente, como projeto da universidade e que a sua história tem sido construída, até então, mediante o desenvolvimento das ações de extensão, pesquisa e ensino realizadas por meio de projetos submetidos a instâncias acadêmicas da UFPB, respectivamente, PROEX, PROPESQ e PRG, que se desenvolveram no âmbito do “projeto” PLEI.

Nesse sentido, é essencial pontuar a imensa importância da extensão universitária, pois assim como o caso do PLEI, os primeiros cursos de PLA para estrangeiros foram ofertados no Brasil mediante esse segmento universitário. Segundo Bulla e Alvarez (2021)

A extensão universitária pode ser considerada como elemento fundador da área de PLE/PLA nas IES brasileiras, sendo até hoje o espaço mais consolidado em termos de ensino de português para falantes de outras línguas. Considerando sua larga história, com início na década de 1960, pode-se mapear quando ocorreram os primeiros cursos de PLE/PLA em algumas IES do país (BULLA; ALVAREZ, 2021, p. 167).

Isso significa que é inegável a grande atuação deste tripé tão trivial, a extensão, no âmbito universitário como porta de abertura tanto para a inserção do PLA nas universidades brasileiras quanto local primário de atendimento a esse público-alvo que começava a crescer, de forma notória, nesse ambiente acadêmico.

Diante disso, o PLEI também tem atendido a esse público mediante a extensão universitária, desde o início das suas atividades, e indo ao encontro da demanda que surgia, no Brasil e no mundo, durante a década de 1990: a ascensão da globalização. De acordo com Neves e Barbosa (2022),

A internacionalização do ensino superior reflete condições peculiares ao processo de globalização desenhado até o início do século XXI: a formação de um mercado educacional global, a emergência do multiculturalismo (e da interculturalidade) e a intensificação da competição no campo da pesquisa científica e tecnológica (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 3, tradução das autoras)¹⁷.

Com a ascensão da globalização, iniciou-se o processo de internacionalização, ainda que tardia, das universidades brasileiras. Porém, nesse percurso, foram surgindo desafios, entre os quais, um dos principais fatores é a barreira linguística, conforme Neves e Barbosa (2022):

No Brasil, é muito recente o movimento das mais importantes universidades brasileiras no sentido de definir estratégias e perseguir objetivos institucionais mais abrangentes no tocante à internacionalização. Há muitos obstáculos que precisam ser superados, como a barreira linguística e as regras do funcionalismo público que tornam muito difícil atrair professores estrangeiros, ou até mesmo recrutar professores brasileiros de outras universidades (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 3,

¹⁷ “The internationalization of higher education reflects conditions peculiar to the globalization process designed until the beginning of the 21st century: The formation of a global educational market, the emergence of multiculturalism (and interculturality), and the intensification of competition in the scientific and technological research field.”

tradução das autoras).¹⁸

Logo, diante desse imbróglio, os centros universitários careceram buscar soluções para reverter essa situação. Coincidentemente, a área de PLA estava se estabelecendo na mesma época, o que resultou em mais uma motivação para a atuação do ensino de PLA nesse cenário como proposta de solução para o problema. Nesse contexto, a UFPB não estava de fora. Foi exatamente durante essa mesma época que a UFPB recebia a sua possível primeira demanda, solicitada, formalmente, de ensino de PLA, resultando na criação do projeto PLEI em 1997, como já explicado anteriormente. Ou seja, a relação de transformação do PLEI entre o ambiente universitário e social, para além dos portões da universidade, corrobora o que as autoras destacam acima, na medida em que o projeto PLEI passou a ofertar cursos de PLA para os mais diversos contextos de aprendizagem e distintos públicos-alvos internos e externos ao centro universitário desde então.

Feito esse parêntese, é crucial mencionar, também, o Celpe-Bras e o programa PEC-G como demandas extras, que acompanham desde os primeiros anos de atividade do projeto, para o processo de continuidade do PLEI, uma vez que muitas das ações de pesquisa, ensino e extensão dele são focadas nesses contextos. Aliás, faz-se necessário recordar que o exame de proficiência Celpe-Bras começou a ser discutido para suprir a necessidade de vários cidadãos, órgãos federais e internacionais. Consoante informações fornecidas pelo site oficial do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), extraídas do Diário Oficial da União (DOU),

O CELPE-Bras vem satisfazer à demanda proveniente tanto dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) quanto do crescente intercâmbio de cidadãos no MERCOSUL, bem como de funcionários de missões diplomáticas, de empresas estrangeiras e de profissionais em geral (MEC, s. d., p. 1).

As discussões acerca da criação do exame de proficiência foram iniciadas poucos anos antes da criação do projeto PLEI. Segundo o MEC (2023),

O processo de implementação do CELPE-Bras teve início com a Portaria n.º 101/93 (DOU de 11/06/93), da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), a qual constituiu uma Comissão para “desenvolver as ações necessárias à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros”. Posteriormente, a Portaria Ministerial n.º 500/94 (DOU de 08/04/94) alterou e ampliou o número de membros da Comissão Técnica, determinando que a mesma

¹⁸ “In Brazil, the movement of the main universities towards defining strategies and pursuing broader institutional objectives regarding internationalization is very recent. There are many obstacles that need to be overcome, such as the language barrier and the public sector norms that make it quite difficult to attract foreign professors, or even to recruit Brazilian professors from other universities.”

teria a atribuição de concluir a padronização do teste e de assessorar a SESu nas questões relacionadas ao ensino de português para estrangeiros (MEC, s. d., p. 2).

No ano seguinte, em 1995, ocorre a consolidação oficial do exame, mediante a seguinte publicação da Portaria Ministerial no DOU:

A Portaria Ministerial nº.1787/95 (DOU de 02/0195), instituiu finalmente o CELPE-Bras, a ser conferido em dois níveis: **parcial** - Primeiro Certificado; **pleno** - Segundo Certificado. No ano de 1998, foram publicadas as Portarias Ministeriais n.º 643 (DOU de 2/7/98) e a n.º 693 (DOU de 9/7/98), ambas alterando dispositivos da Portaria 1787/95. A primeira trata da criação da Comissão “ad hoc” responsável pela correção dos exames, enquanto que a outra da designação da Comissão Técnica do CELPE-Bras pela Secretaria de Educação Superior, o que se deu por intermédio da Portaria n.º 1591, de 9 de outubro de 1998 (MEC, s. d., p. 2, negrito do autor).

Com a instituição do Celpe-Bras, a primeira aplicação do teste de proficiência ocorreu no Brasil (nas regiões, sul, sudeste, centro-oeste e nordeste do país) e no exterior (na Argentina, Uruguai e Paraguai) em 1998, dando início às atividades do exame.

A primeira aplicação do exame ocorreu no Brasil (14 e 15/04/98), nas cinco universidades seguintes: Federal do Rio Grande do Sul, Estadual de Campinas, Federal do Rio de Janeiro, Federal de Pernambuco e Universidade de Brasília; e no exterior, nos Centros de Estudos Brasileiros, de Buenos Aires, Montevideu e Assunção. A decisão de iniciar pelas instituições acima foi tomada, no caso do Brasil, por serem as únicas representadas na Comissão Técnica; e no exterior, optou-se por iniciar com os membros plenos do MERCOSUL. Na última (terceira) aplicação (4 e 5/11/99) tivemos um total de 27 postos aplicadores (14 no Brasil e 13 no exterior) (BRASIL, 1998, p. 2).

Diante do fato acima, percebemos que as discussões sobre a criação do Celpe-Bras foram iniciadas em 1993 e a primeira aplicação em 1998, conforme as portarias mencionadas acima. Com o surgimento do Celpe, anos depois, ele se tornaria uma das demandas mais duradouras do PLEI, bem como o programa PEC-G. Esse segundo, mesmo sendo criado em 1965, conforme explicação mais detalhada no capítulo anterior, só veio a se tornar, efetivamente, mais um público-alvo do projeto PLEI (não foram encontrados registros que mostrem exatamente em que ano isso aconteceu) quando o PEC-G passou a exigir a aprovação no exame Celpe-Bras como um dos critérios a serem atendidos pelos candidatos ao programa¹⁹.

¹⁹ Para entender mais sobre a seleção de estudantes feita pelo programa PEC-G, acesse o *link* a seguir e leia, na íntegra, o edital mais recente do programa e atente a leitura para o item 3, o qual trata “dos critério para candidatura”:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/EDITALN5DE6DEJUNHODE2023.pdf>. Acesso: 10 set. 2023.

Ou seja, diante do público estrangeiro que já havia na UFPB, provavelmente até antes da sugestão de criação do projeto PLEI; do programa Pré-PEC-G no *campus*; e da instituição do Celpe-Bras como único exame de proficiência em Língua Portuguesa reconhecido no Brasil, até o presente momento, surgiu a carência de o PLEI expandir suas atividades de atuação, não sendo mais possível atender às novas demandas que estavam surgindo apenas mediante ações de extensão, pois era necessário atender à preparação de estudantes estrangeiros que se submeteriam a esse exame (Celpe-Bras); aplicar, também, o teste de proficiência,— tornando-se posto aplicador em 1999 —, bem como atender a novos públicos que chegariam mais tarde.

Dentre esses públicos estão, por exemplo, intercambistas conveniados à UFPB; refugiados de países vizinhos ou das mais diversas nacionalidades ao redor do globo; estrangeiros que possuem interesse em fazer cursos livres para aprender sobre a cultura do povo brasileiro; estrangeiros que estudam o português mediante cursos *on-line* ofertados pelo PLEI, por meio de fomentos enviados pela Rede Andifes Idioma sem Fronteiras (ISF)²⁰, e o caso mais recente de atividades que estão sendo realizadas para atender à comunidade indígena venezuelana *Warao* que chegou recentemente ao estado paraibano.

Até agora, deparamos-nos com os primeiros passos dados do PLEI e quais foram as circunstâncias que motivaram a sua ampliação de atividades. Percebemos o quanto o projeto trabalhou, desde o início, arduamente, para atender todas as necessidades de PLA da UFPB. Vimos, até então, o quanto o *status* de “programa” associado ao projeto é delicado e incoerente. Diante deste último ponto, outra hipótese quanto à divergência dessa categoria atribuída ao PLEI pode ser levantada: a constante volatilidade dos coordenadores do projeto.

De acordo com o regulamento do PLEI (UFPB, 2015), o projeto deve atualizar o cargo de coordenador bianualmente. Conforme um pequeno trecho recuperado pela professora Margarete, na ata (sem número) da reunião realizada pelo colegiado do DLCV, em 09 de novembro de 2015, “Foi realizada a eleição do novo coordenador do PLEI (conforme o regulamento do projeto, homologado pelo processo 230474.025794/2015.41 via SIPAC, a eleição deve ocorrer a cada dois anos). A professora Oriana Fulanti foi eleita pela maioria dos presentes. Ela assumirá a coordenação do PLEI em fevereiro de 2016” (ATA DLCV in POLL, 2015, p. 5). Ao que parece, a tradição de volatilidade de coordenação do PLEI foi criada na época em que o projeto ainda pertencia ao DLCV. Isso porque até 2017 o projeto estava vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), pois todos os professores de Literatura e Linguística faziam parte do mesmo departamento. Em 2018, com a

²⁰ Para mais informações sobre o programa ISF acesse: <https://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

criação do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL), o PLEI passou a fazer parte desse novo departamento criado no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Diante, infelizmente, desse cenário, com essa rotatividade de coordenadores, professores com diferentes perfis de ensino acabam adotando diferentes objetivos para o programa durante o seu período de mandato como coordenador no PLEI, o que afeta a continuação de trabalhos iniciados a cada nova coordenação (descontinuação). Em outras palavras, o que quero dizer, como egresso do programa que vivenciou duas distintas coordenações, é que alguns coordenadores focam os esforços da equipe em mais atividades pedagógicas (aulas, produção de materiais autênticos, turmas de nível etc.) e outros coordenadores conseguem fazer alguns registros do programa (publicação de artigos sobre o programa ou atividades desenvolvidas nele, participação em eventos etc.), na medida do possível, quando as atividades pedagógicas estão sendo, adequadamente, desenvolvidas.

Nessa conjuntura, a constante troca de coordenador do projeto implica, aliás, na não institucionalização do projeto na UFPB, uma vez que não há interesse da grande maioria dos professores que já passaram pela coordenação do PLEI, ao que parece, em “lutar” pela permanência definitiva do projeto, uma vez que ele só continua a existir na universidade devido aos projetos que são desenvolvidos constantemente.

Tudo isso reflete, inclusive, em uma falta de interesse de parte do corpo docente do curso de Letras - Português da UFPB, tanto do DLCV quanto do DLPL, pois ambos os departamentos compõem a respectiva licenciatura. Mesmo assim, é interessante chamar a atenção, em especial, do DLPL, uma vez que, conforme o Regimento Interno do departamento, RESOLUÇÃO Nº 001/2020, o PLEI passou a ser uma responsabilidade acadêmica do respectivo departamento. Logo, a ausência de ações que busquem considerar o projeto linguístico resultam na não legitimação do programa, pois se houvesse a preocupação em fazer isso, poder-se-ia realizar movimentações para a contratação de um docente efetivo especialista no ensino de PLA e a revogação da eleição bienal de coordenação do projeto, a qual ficaria sob a responsabilidade desse profissional de PLA. Assim, a atual situação do PLEI seria muito mais favorável a ele próprio e aos cidadãos/estudantes beneficiados pelo projeto.

Diante dessas hipóteses, foi a partir desses poucos registros encontrados acerca do PLEI que tentamos resgatar, reconstruir e rememorar, na medida do possível e do que os documentos revelam, o histórico do projeto, o qual, particularmente, ansiamos muito que se torne, oficialmente, em um futuro muito próximo, um programa linguístico. Diante desse fato,

doravante, irei me referir ao PLEI sempre como “projeto”, pois, conforme acabamos de ver, é assim que ele continua a ser reconhecido pela UFPB.

Para uma melhor visualização e constatação do histórico do PLEI, além de uma tentativa de colaborar, em alguma medida, na construção da memória do projeto linguístico, no apêndice deste trabalho (cf. APÊNDICE I), elencamos todos os trabalhos (artigos, ensaios, monografias, dissertações, teses etc.) que mencionam ou foram produzidos no PLEI e que contam, também, um pouco sobre as ações que são desenvolvidas nele. É importante mencionar que, para reunir todas essas produções científicas, utilizamos os seguintes buscadores acadêmicos: *Google Acadêmico*, Repositório Institucional da UFPB e o site do projeto PLEI.

Diante da coleta dessas produções, é evidente a grande contribuição que o projeto PLEI tem proporcionado ao longo das décadas para a sociedade e, mais que isso, para os estudos e práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino de Português como Língua Adicional. Além do mais, me pergunto se, somado a todas as ações desenvolvidas pelo PLEI, resgatadas e mencionadas até aqui, além das dezenas de produções científicas listadas acima, tudo isso ainda não é o suficiente para legitimar o projeto PLEI como um programa linguístico de grande ação e articulação dentro da UFPB? Bom, se a resposta a esse questionamento for um “não”, ousar dizer que estamos diante de um grande impasse quanto aos critérios adotados pela Universidade Federal da Paraíba em avaliar e reconhecer a relevância das suas atividades acadêmicas.

Ademais, vale destacar, também, que o PLEI, no que diz respeito às suas práticas pedagógicas, busca desenvolver as capacidades linguísticas de seus estudantes mediante o ensino de língua atrelado aos aspectos culturais dos brasileiros para que, dessa forma, os alunos estrangeiros se integrem a nossa sociedade, uma vez que compreender a cultura do país da língua adicional que se está aprendendo facilita o processo de compreensão de tópicos linguísticos do idioma, como, por exemplo, as expressões idiomáticas. Como sabemos, essas expressões fazem com que as palavras contidas nelas percam seu significado original e ganhem uma nova camada semântica para que possam fazer sentido dentro da expressão. Esse novo sentido, conseqüentemente, é exigido devido ao contexto cultural no qual a expressão foi criada. Por isso, percebe-se um maior aprendizado do idioma quando ele é estudado a partir da dicotomia língua-cultura.

Indo ao encontro das atividades desenvolvidas pelo PLEI descritas até agora, Mamede *et al* (2007) discorre que o programa possui, também, os seguintes objetivos

Promover Cursos de Português como Língua estrangeira para estudantes conveniados ou não com a UFPB; oferecer Cursos de Literatura Brasileira e Literatura Popular e Cultura Brasileira para estudantes conveniados ou não com a UFPB; elaborar material didático para os Cursos promovidos; desenvolver pesquisas voltadas para aspectos do português, para a identidade cultural brasileira e para o processo de ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira; estabelecer espaços para debates sobre o ensino e a pesquisa de Português como Língua Estrangeira e da cultura brasileira; aplicar o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros (Celpe-Bras) (MAMEDE *et al*, 2007, p. 4).

Isso significa dizer que, além do foco do PLEI em atender aos alunos Pré-PEC-G, ou seja, os alunos que estão se preparando para o Celpe-Bras e caso sejam aprovados se tornarão definitivamente PEC-G, o projeto oferta cursos para estrangeiros, refugiados ou outros grupos de alunos que chegam à UFPB, com o intuito de promover a cultura e literatura brasileiras, bem como produzir materiais autênticos que poderão ser utilizados tanto pela equipe PLEI²¹ quanto por professores de PLA fora da UFPB, uma vez que os materiais produzidos pelo projeto são de domínio público²².

Somado a isso, é importante ressaltar a importância do PLEI no que diz respeito às políticas de internacionalização da Universidade Federal da Paraíba. Primeiramente, o projeto atende à resolução interna da UFPB, 06/2018, a qual regulamenta a política de internacionalização da instituição, contribuindo para a difusão da Língua Portuguesa em outros países e também contribuindo na formação de estudantes de outras nações ao levar em conta que

[...] a crescente importância do processo de internacionalização tem levado países de interesses comuns a convergirem, pela mobilidade, difusão e compartilhamento do conhecimento, para processos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão com vistas à redução das desigualdades sociais, assim como ao avanço do progresso técnico, cultural, científico e de inovação tecnológica [...] (UFPB, 2018, p. 1).

Além do mais, a resolução, em seu artigo primeiro, objetiva o seguinte:

Regulamentar a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba, cuja finalidade é orientar o planejamento, a execução e o acompanhamento do processo de internacionalização desta Instituição Federal de Ensino Superior, de modo a efetivar a estratégia institucional de cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura, extensão, inovação e gestão universitária, nos âmbitos nacional e internacional, junto a outras instituições universitárias, órgãos públicos, entidades privadas e a sociedade em geral (UFPB, 2018, p. 1).

²¹ Para acompanhar de forma atualizada as ações desenvolvidas pelo PLEI acesse o seu perfil no *Instagram* em: <https://www.instagram.com/pleiufpb/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

²² Para ter acesso aos materiais e trabalhos produzidos pelo projeto linguístico ou para obter mais informações sobre o PLEI acesse: <http://www.cchla.ufpb.br/plei>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Nesse sentido, conforme o artigo vigente acima, o programa PLEI tem buscado e realizado ações em todos os âmbitos universitários da UFPB (ensino, pesquisa e extensão), cooperando com o processo de internacionalização da universidade na medida em que atende aos diversos grupos de distintas nações ou etnias que chegam à nossa universidade, seja difundindo o nosso português brasileiro, seja preparando esses alunos para viver em nossa sociedade, considerando os aspectos cívico-culturais brasileiros.

Antes de continuar, é importante frisar o que vêm a ser, de fato, a internacionalização e as suas reverberações. De acordo com Abreu-e-Lima e Filho (2023)

[...] internacionalizar implica muito mais que simplesmente instituir programas de mobilidade e manter relações de solidariedade, em uma perspectiva hierárquica. Trata-se de manter relações institucionais em equilíbrio, em sistema de intercâmbios produtivos e harmônicos de interesse para todos os envolvidos. Para isso, torna-se fundamental pensar a internacionalização como processo sistêmico, articulado e transversal (ABREU-E-LIMA; FILHO, 2023, p. 26).

Em outros termos, como os autores acima esclarecem, o processo de internacionalização de um projeto, programa ou instituição não se trata de uma via de mão única, mas de uma oportunidade para que ambas as partes envolvidas nessa parceria consigam lograr benefícios e avanços conforme os seus objetivos. No caso do PLEI, é uma oportunidade de troca de expertises, pois à medida que o projeto consegue estabelecer novas parcerias e melhorar, consequentemente, a formação de seus professores, é possível melhorar a qualidade de ensino para os alunos que frequentam as atividades oferecidas, além de partilhar com seus parceiros todo o seu arcabouço teórico-prático-pedagógico e, assim, contribuir para o aprimoramento deles.

A partir dessa perspectiva, as ações desenvolvidas pelo PLEI têm reverberado resultados positivos. Conforme apontam Souza, Aragon e Escarpinete (2022)

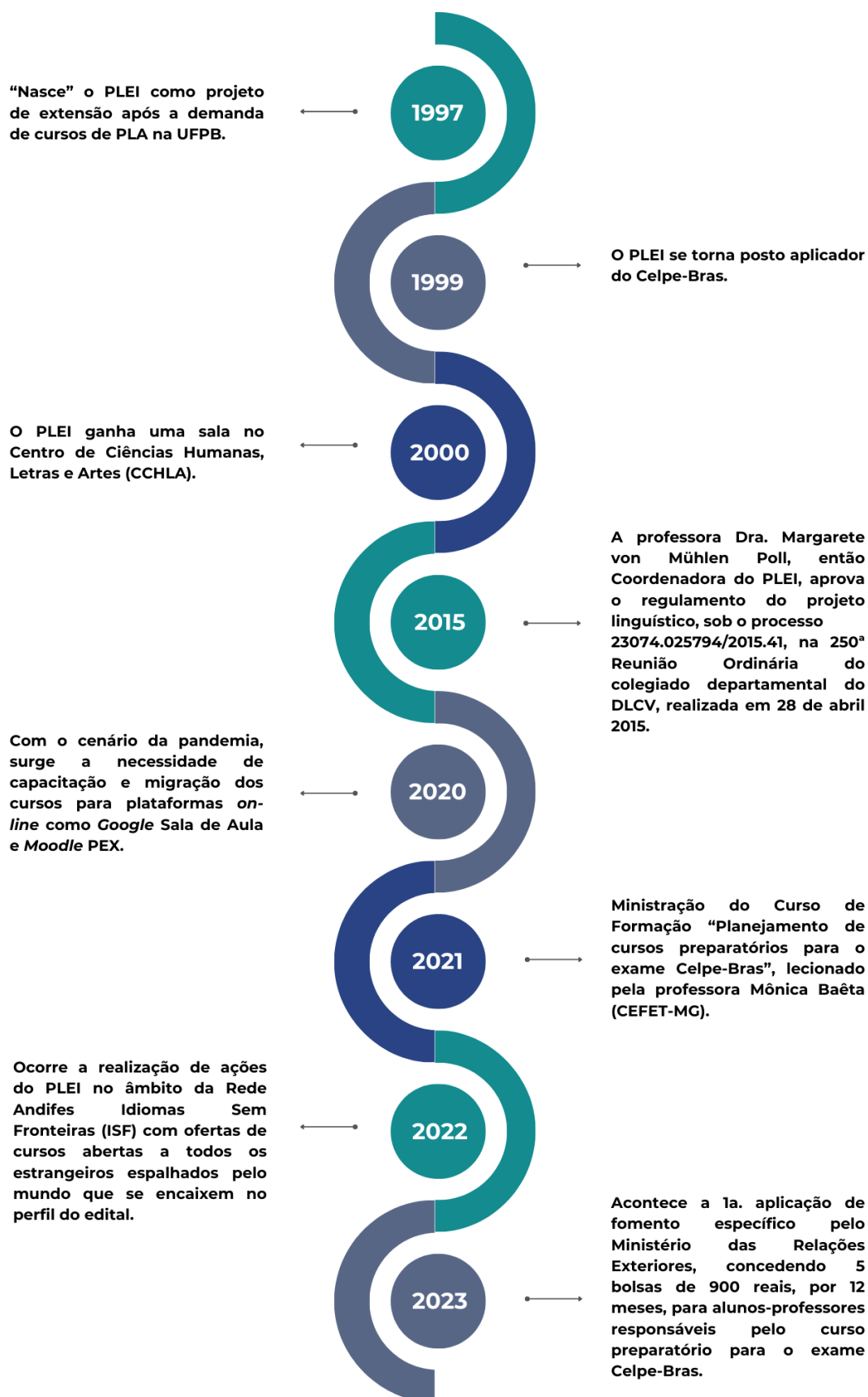
[...] por meio dos cursos de português para estrangeiros ofertados pelo Programa PLEI, tem sido possível desenvolver e consolidar essa demanda da internacionalização, inclusive, evitando evasão dos cursos nos quais os intercambistas se matriculam, tanto de graduação como de pós-graduação, dado o maior domínio da LP por parte do estrangeiro atendido pelas ações do programa (SOUZA; ARAGON; ESCARPINETE, 2022, p. 253).

Diante disso, percebemos o efeito positivo no que diz respeito à continuidade dos estrangeiros nos cursos de graduação, uma vez que um dos grandes motivadores da evasão desses alunos é a dificuldade em acompanhar o grande volume de informações, aulas, trabalhos e demais atividades acadêmicas em Língua Portuguesa, principalmente para os

estudantes que foram aprovados no exame Celpe-Bras com a proficiência mínima exigida e que não conseguem dar continuidade ao desenvolvimento e ao aprimoramento das habilidades linguísticas do idioma após a finalização dos cursos preparatórios para o exame. Todavia, este impasse será assunto para pesquisas futuras.

Para uma melhor visualização deste percurso histórico, deixamos, a seguir, uma linha do tempo, destacando, resumidamente, os principais acontecimentos que corroboraram para a criação do projeto PLEI na UFPB.

Gráfico 1: linha do tempo sobre o histórico do PLEI



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Acima, temos um resumo de como o projeto PLEI trilhou o desenvolvimento de suas atividades, desde o início, e como tem contribuído tanto localmente quanto nacionalmente para a área de PLA em nosso país. Com isso, vamos entender, no próximo e último capítulo, como o projeto tem colaborado para a formação dos professores de PLA que compõem a equipe de professores do PLEI e como a vivência nesse espaço formativo contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento desses graduandos, futuros professores de PLA que atuarão no Brasil e em outros países, difundindo a nossa língua portuguesa brasileira e formando estudantes das mais diversas nacionalidades.

CAPÍTULO 4 – Escola PLEI: formação inicial e continuada oferecida pelo projeto linguístico aos graduandos de Letras da UFPB

Neste momento, iremos apresentar a você, estimado leitor, a Escola PLEI e as atividades que são desenvolvidas nela. A partir de agora, até o fim do capítulo, discorreremos sobre três aspectos que são basilares no desenvolvimento das atividades do projeto linguístico, a saber: a docência compartilhada; o perfil do professor/pesquisador do PLEI; e a abordagem comunicativa-intercultural. Esses parâmetros consistem nos espaços e ferramentas formativas que permitem aos professores que constituem ou constituíram, assim como eu, o corpo docente do projeto, iniciar o aprendizado e a prática sobre o ensino do Português como Língua Adicional. Além do mais, na última parte do capítulo, discutiremos alguns pontos e desafios que dificultam a articulação entre os projetos desenvolvidos no PLEI e no curso de Letras - Língua Portuguesa da UFPB.

Antes de começar a dissertar sobre essas categorias basilares, é preciso que você entenda, caro leitor, que essas atividades cruciais mencionadas no parágrafo anterior são intercambiáveis. Isso significa dizer que, ao passo que cada um dos três principais pontos destacados forem sendo apresentados, em algum momento ou outro, eles serão retomados ou mencionados novamente, isso porque, na sua composição, eles se inter cruzam para que, dessa forma, possam coexistir em harmonia e permitir a realização das ações que são desenvolvidas no projeto. Dito isto, para iniciar a discussão sobre o funcionamento da Escola PLEI, iniciemos essa pauta falando sobre a docência compartilhada.

4.1 A docência compartilhada no ensino de PLA do PLEI

O conceito de docência compartilhada começou a ser desenvolvido na década de 70 com outra nomenclatura. Segundo Caussi (2013),

O termo docência compartilhada parece ter sido cunhado depois do termo bidocência, que, por sua vez, está associado a um dos princípios pedagógicos adotados na década de 70 pela escola Flämming, na Alemanha, pioneira na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (CAUSSI, 2013, p. 21).

Como podemos ver, inicialmente, esse modelo de ensino foi desenvolvido na Europa Ocidental para atender e proporcionar melhores condições de ensino para alunos que possuem alguma deficiência, seja ela uma deficiência física, seja ela um transtorno psicológico. Ao longo das décadas, percebeu-se que a docência compartilhada poderia trazer melhores resultados aos alunos em outras instâncias de ensino para além do público-alvo inicial para o qual essa pedagogia foi desenvolvida.

Dando um salto da década de 70 para os dias atuais, dentro do PLEI, a docência compartilhada é uma das metodologias basilares adotada pelos professores do projeto. Esse perfil de ensino docente ocorre quando “[...] dois professores, em geral um mais experiente e outro menos, atuam em parceria nas atividades com os alunos e são acompanhados por professores mais experientes, que atuam como orientadores pedagógicos” (LEMOS, 2014, p. 17).

Essa metodologia é colocada em prática no PLEI a partir do seguinte contexto: sempre que um novo graduando passa a fazer parte do projeto, ele vivencia um período de observação, entre uma e duas semanas, de todas as aulas dos professores experientes que estão atuando há mais tempo. Depois disso, na reunião pedagógica que ocorre semanal ou quinzenalmente, o novo integrante relata as suas constatações observadas ao longo das aulas e, a partir disso, tem o livre arbítrio para escolher a disciplina na qual irá atuar como professor auxiliar. Então, após esse período de integralização, começa a ser desenvolvida a docência compartilhada no PLEI, a fim de oportunizar ao novo professor um ambiente de aprendizagem-formação docente. Segundo Schlatter e Costa (2020, p. 356), “[...] os participantes menos experientes em determinadas atividades que compõem a prática docente podem aprender com as experiências e saberes consolidados dos mais experientes nessas práticas e vice-versa”.

Ou seja, no PLEI, a docência compartilhada serve como um processo formativo para que o professor menos experiente, o qual, às vezes, nunca teve uma experiência docente antes, possa aprender como ensinar o Português como Língua Adicional antes de assumir a posição de professor titular de disciplinas futuras que ele venha a lecionar no projeto ou fora dele.

Além do mais, essa parceria docente propicia não somente um aprendizado formativo ao novo professor, mas também ao docente que já está há mais tempo, uma vez que

No diálogo entre pares, o professor atua como formando e como formador, colocando em pauta os desafios que está enfrentando, as maneiras de lidar com eles e, a partir da possibilidade de refletir sobre eles com parceiros que têm interesses e propósitos semelhantes, ambos podem construir e consolidar saberes sobre a prática profissional (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 353).

A divisão de trabalho docente, nessa perspectiva, permite um espaço aberto ao diálogo entre a dupla de professores Pleianos que se deparam com desafios ou dificuldades em ensinar assuntos variados aos seus alunos, como, por exemplo, ensino de gramática, de cultura, de produção escrita e oral, impasses esses que, às vezes, nem o professor mais experiente da dupla sabe como resolver. Dessa forma, seguindo o ditado popular “duas cabeças pensam melhor que uma”, com a união de esforços desses professores, é possível encontrar soluções para os desafios que cruzam o fazer docente e, assim, ofertar o melhor ensino possível aos estudantes. Trata-se, portanto, de uma metodologia benéfica a todos, pois

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação (NÓVOA, 1991, p.71).

Destarte, como podemos ver, a docência compartilhada no PLEI se faz primordial uma vez que: 1) oportuniza um ambiente formativo para novos professores que chegam ao projeto e possam, futuramente, estar devida ou minimamente preparados para assumir turmas como professor titular; 2) promove um espaço de diálogo entre os parceiros docentes, incentivando o trabalho conjunto; 3) desfaz a ideia de hierarquia entre professores, esquecendo a comparação entre tempo de atuação de cada integrante da dupla, mostrando que ambos estão num constante processo formativo, sempre aprendendo ou ensinando algo novo ao seu parceiro de trabalho.

Dessa forma, é mais que evidente a contribuição da docência compartilhada no ensino de PLA, uma vez que esse método de trabalho-ensino propicia o amadurecimento de todos os

envolvidos, criando, inclusive, um espaço de crescimento e aprimoramento das práticas pedagógicas para os professores. Assim, esclarecido o primeiro pilar de ensino do PLEI, passemos a discutir o perfil do professor/pesquisador Pleiano.

4.2 O perfil do professor/pesquisador Pleiano

O segundo pilar das atividades do PLEI é a formação do professor de PLA para além da sala de aula, o professor/pesquisador. Além das aulas ministradas para os alunos não nativos de português, os professores Pleianos (como são carinhosamente chamados no projeto) atuam, também, como extensionistas e pesquisadores, trabalhando muito além da sala de aula.

Automaticamente, ao se tornar integrante do PLEI, os novos docentes já assumem o papel de professor/pesquisador devido ao formato de ingresso no projeto. A chegada desses novos professores ocorre devido aos editais de projetos de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que esse tripé acadêmico foi o que levou o PLEI, como já foi discutido em tópicos anteriores, a continuar a existir e a desenvolver suas atividades dentro da UFPB. Contudo, antes de entender o que é ser um professor/pesquisador no projeto, é preciso entender o perfil e quem são esses alunos-professores.

Para ingressar no projeto Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais é preciso ser aluno regularmente matriculado e ativo nos cursos de Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), Modernas (Espanhol, Francês ou Inglês) ou ainda da graduação em Relações Internacionais (RI) da Universidade Federal da Paraíba. O ingresso desses estudantes ocorre por meio de editais de seleção dos projetos de ensino (Prolicen), pesquisa (PIBIC) ou extensão (Probex) que são desenvolvidos a cada ano letivo. Geralmente, nos processos seletivos do PLEI, os candidatos são avaliados mediante provas objetivas sobre PLA, Celpe-Bras ou temas afins; produção de carta de intenção; análise do currículo lattes etc. Após o processo seletivo, os novos integrantes são incluídos como alunos voluntários ou bolsistas.

Aqui vale abrir parênteses para um ponto, particularmente, muito positivo na seleção desses estudantes: não é preciso ter carga horária mínima do curso integralizada para se candidatar ao projeto linguístico. Em outras palavras, isso significa que alunos de qualquer período dos cursos mencionados acima podem fazer parte do projeto, sejam eles alunos do primeiro período da licenciatura, sejam eles até mesmo do último. Dessa forma, o PLEI oferece a oportunidade para que esses alunos de graduação possam adentrar no espaço da sala de aula antes do início dos estágios práticos, os quais estão previstos, segundo a Resolução do

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, publicada em 19 de fevereiro de 2002, “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado **a partir do início da segunda metade do curso**” (BRASIL, 2002, p. 1, negrito nosso).

Ou seja, indo na contramão dessa norma, todavia, por um bom motivo, o PLEI oportuniza a esses estudantes viver experiências similares às oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo. Segundo a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, documento mais recente que trata sobre o regulamento do programa,

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2022, p. 1).

Dessa forma, o PLEI desempenha, no contexto de ensino de PLA, o mesmo objetivo do programa ao incentivar a iniciação docente de seus integrantes antes do período previsto pela resolução do CNE/CP, nº 2, fomentando, pois, a iniciação dos alunos-professores do projeto antes da segunda metade do curso, o que também é uma característica do programa PIBID, uma vez que

Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2022, p. 1).

Além do mais, se pararmos para refletir de forma crítica, dadas as resoluções em apreço, bem como os critérios de seleção do PLEI, percebemos que o projeto também atua como uma residência pedagógica de Português em Língua Adicional, uma vez que os objetivos do projeto e as atividades desenvolvidas pelos professores-alunos vão ao encontro do que está previsto na Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 do Programa Residência Pedagógica

Art. 2º O PRP [Programa Residência Pedagógica] é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2022, p. 1).

Somado a isso, o programa busca selecionar residente que

3.1.4 tenha concluído o mínimo de 50% da carga horária regimental do curso ou que estejam matriculados(as) a partir do 5º período, quando do início do projeto institucional de residência pedagógica pela UFPB (comprovar com histórico escolar); 3.1.5 ter concluído no máximo 90% da carga horária regimental, quando do início das atividades no programa (UFPB, 2022, p. 3).

Em outras palavras, a PRP busca inserir os professores licenciados que estão próximos de concluir suas respectivas licenciaturas, com o objetivo de preparar esses professores quase licenciados, mas ainda na graduação e, conseqüentemente, formar docentes com uma maior e melhor qualidade de ensino. Consoante a isso, essa preparação também é oferecida pelo projeto PLEI, pois, conforme seus editais, também há a seleção de estudantes universitários que estão nessa situação, além de incentivar os professores Pleianos a desenvolverem as mesmas atividades práticas que são realizadas na residência.

Logo, ao observar as semelhanças entre ambas as atividades educacionais, o PLEI atua tanto como uma espécie de PIBID de PLA como também uma PRP de PLA, ainda que não receba fomentos desses programas, uma vez que o foco dessas ações formativas oferecidas pelo Governo Federal é a formação de professores que, futuramente, atuarão na educação básica. A partir desse fato, deparamos-nos com mais uma colaboração ímpar que o projeto linguístico de PLA da Universidade Federal da Paraíba oferece, por duas razões: 1) oportuniza um espaço de prática docente antes do tempo previsto pelos atuais documentos que regem as normas educativas dos cursos de licenciatura do país, sendo o PLEI, muitas vezes, a primeira vivência de estágio desses alunos (situação que se aplica a mim, por exemplo, pois o meu primeiro ingresso no projeto ocorreu quando eu ainda estava no segundo semestre da graduação); 2) aos alunos participantes do projeto que ainda estão na primeira ou segunda metade da licenciatura, o PLEI mune esses alunos-professores de arcabouço prático-teórico para que eles encarem os estágios supervisionados da grade curricular da licenciatura com mais facilidade, confiança e com uma desenvoltura satisfatória durante as suas intervenções pedagógicas e demais atividades docentes, uma vez que eles já estão familiarizados com o ambiente escolar.

Agora que já sabemos quem são os professores/pesquisadores que constituem o grupo de trabalho do PLEI, vejamos quais são as atribuições desses docentes e de que forma eles as desenvolvem durante suas atividades no projeto.

As ações desenvolvidas pelos professores Pleianos dentro do projeto e suas reverberações, no dia a dia, para com o público atendido são muito similares aos efeitos que Garcez e Schlatter (2017) discorrem, ao afirmarem que

Ao colocar no horizonte imediato da **nossa atividade de formação de professores o desenvolvimento de sujeitos autores**, queremos nos referir a **professores como cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua** (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18, negrito dos autores).

Nesse sentido, os professores do PLEI possuem grande autoria, responsabilidade e poder de interferir de forma positiva e significativa na formação dos estudantes atendidos pelos projetos desenvolvidos dentro do projeto linguístico, uma vez que, além da sala de aula, os professores/pesquisadores do projeto desenvolvem outras atividades a depender do projeto (pesquisa, extensão ou ensino) a que eles estão vinculados.

Por exemplo, nos projetos de ensino (Prolicen), os professores Pleianos preparam a(s) ementa(s) da(s) disciplina(s) que virão a ministrar; constroem os planos de aula semanalmente; elaboram materiais didáticos autênticos (quando necessário); preenchem diários de classe; e realizam aplicação de avaliações e simulados. Ou seja, perpassam as etapas que um docente vive em seu dia a dia laboral.

No que diz respeito aos projetos de pesquisa (PIBIC), como era de se esperar, os professores desenvolvem produções acadêmico-reflexivas sobre a área de PLA ou sobre suas atividades pedagógicas desenvolvidas a partir de suas vivências docentes no PLEI, o que mostra que, não apenas os alunos vinculados a projetos de natureza pesquisadora podem desenvolver essas produções, mas todos que queiram socializar suas práticas com os demais estudiosos da área.

Por último, mas não menos importante, nos projetos de extensão (Probex), há a mescla, muitas vezes, do ensino com a pesquisa científica, pois, geralmente, os professores do PLEI desenvolvem atividades de ensino ou produtos a serem utilizados nesse âmbito de trabalho (materiais didáticos), os quais, ao final do projeto, são socializados, em forma de produções acadêmicas, em eventos realizados pela própria UFPB ou fora dela. Daí, a minha motivação em denominar os Pleianos como professores/pesquisadores, pois o intuito do PLEI é, também, incentivar o desenvolvimento do perfil acadêmico-científico desses professores em formação.

Nesse íterim, levando-se em consideração a realização das atividades descritas acima, mais o perfil de docência compartilhada, a metodologia de trabalho pleiana vai ao

encontro do que Garcez e Schlatter (2017, p. 21) sugerem, pois: “Os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram”.

Além disso, há, ainda, a socialização tanto da elaboração das atividades quanto da implementação delas e seus resultados. Essa partilha com os pares da equipe é essencial para que essas ações sejam vistas por outros olhos, para além dos criadores, com o intuito de aperfeiçoar essas práticas e, conseqüentemente, para um melhor fazer docente desses profissionais, conforme Garcez (2013) pontua ao escrever que

[...] uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ela se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir. Nossas lentes de observação devem ter base sistemática, devem ser informadas pela reflexão pregressa [...] (GARCEZ, 2013, p. 216-217).

No projeto PLEI, essa socialização ocorre a cada semana ou quinzena de cada mês, em reuniões com toda a equipe. Visando uma prática docente satisfatória, como afirma Garcez (2013), nesses encontros os professores/pesquisadores apresentam suas ações desenvolvidas entre o período de uma reunião e outra, bem como os frutos dessas atividades, além de relatar possíveis impasses ou imprevistos que tenham ocorrido. Diante disso, os professores (coordenador e colaboradores) do projeto (professores doutores efetivos da instituição e com ampla experiência pedagógica) orientam os docentes Pleianos sobre como proceder acerca das situações relatadas, o que contribui para o aprimoramento das práticas desses profissionais que ainda estão iniciando sua jornada no PLA.

Além do mais, nessas reuniões, esses mesmos professores incentivam o compartilhamento dos materiais produzidos pelos professores/pesquisadores entre eles e para além do projeto linguístico, pois o PLEI segue a “recusa ao individualismo”, termo cunhado por Nóvoa (2001). Em outras palavras, há o estímulo de partilha das produções para que tanto profissionais experientes quanto iniciantes em PLA tenham acesso a esse conhecimento, possibilitando a todos “um norte” de como desenvolver ou aprimorar seu trabalho ou, ainda, saber como iniciá-lo, especialmente para os profissionais que estão começando suas práticas docentes.

Assim, mais uma vez, a cultura do não individualismo e a partilha do trabalho desenvolvido no PLEI vão ao encontro dos benefícios destacados por Garcez e Schlatter (2017):

A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18).

A partir do que acabamos de ler, é possível entender que ser professor/pesquisador no PLEI é ser muito mais que professor, pois é preciso estar preparado para desenvolver atividades que vão muito além da sala de aula. É reconhecer que nem sempre será possível dar conta de tudo ou saber realizar seu trabalho com perfeição. É preciso estar aberto ao diálogo para ajudar e ser ajudado. É saber partilhar o conhecimento adquirido/produzido para que, dessa forma, todos possam evoluir juntos.

Agora, vejamos, no subtópico a seguir, como acontece a articulação entre os projetos do PLEI e o curso de Letras Português da UFPB.

4.3 A abordagem comunicativa-intercultural como metodologia de ensino de PLA

Ao longo das décadas, conforme as teorias linguísticas evoluíam, o PLEI acompanhava-as, adaptando e atualizando seus métodos de ensinar, buscando sempre se adequar às melhores e mais efetivas metodologias de ensino ou com melhores resultados.

Antes de se adotar a abordagem comunicativa-intercultural, em épocas passadas, houve momentos em que o método da tradução teve o seu ápice, assim como as metodologias estruturalistas também perduraram durante vários anos nos livros didáticos de Português como Língua Materna (PLM), mas também nos materiais de PLA. Os exemplares do *Bem-vindo! A Língua Portuguesa no mundo*, de Maria Harumi Otuki de Ponce *et al.* e a coleção *Novo Avenida Brasil*, de Emma Eberlein O. F. Lima são alguns exemplos de materiais que refletem o momento de alta das metodologias estruturalistas, por exemplo, sendo eles, até hoje, livros de referência quando se fala no ensino de PLA. Sendo assim, quais foram os métodos de ensino de PLA que tiveram maior destaque e por que o PLEI opta, hoje, pela abordagem comunicativa?

A princípio, os métodos de ensino de línguas surgiram em função da escola, durante a Idade Média, pois o Latim, mesmo após pouco tempo da queda do Império Romano no Ocidente, ainda era a língua franca da época, sendo utilizada nas escolas, igrejas e nas universidades da época (LEFFA, 2012, p. 394). Durante esse período, surgiu o primeiro método de ensino linguístico. De acordo com o mesmo autor mencionado acima,

[...] para ensiná-la [a Língua Latina], usou-se com exclusividade quase absoluta, o **método da tradução**. Para compreender um texto, o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava às L1, aplicando também regras de sintaxe. Para produzir uma frase na L2, e invertendo o processo, a aplicação das regras de sintaxe assumia uma importância maior (LEFFA, 2012, p. 394, negrito nosso)²³.

Nesse método, o foco é voltado totalmente apenas ao léxico e à sintaxe da língua-alvo do processo de aprendizagem, desconsiderando o contexto e os enunciadores. Ou seja, nessa configuração, a língua materna do aluno serve como apoio, uma vez que, na medida em que há apenas a tradução, a LA que o aluno está aprendendo funciona como o reflexo de sua língua materna, levando-o a somente buscar a equivalência na língua-alvo. Além do mais, Leffa (2012) resume o Método da Tradução em sete passos, a saber: 1) memorização do léxico; 2) ensino de regras sintáticas; 3) dedução; 4) tradução de textos para a língua L1 (Língua Materna); 5) versão de textos para a L2 (Língua Adicional); 6) ênfase na língua escrita; e 7) ênfase na literatura da L2 (Língua Adicional).

Posteriormente, a abordagem que ganhou grande destaque foi o Método Direto, no qual

Em vez de ênfase na memorização do léxico e de regras sintáticas descontextualizadas, temos um diálogo situacional, que sugere ênfase no cotidiano; em vez da dedução, indo da regra para o exemplo, temos a indução, sugerida pelo uso do diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra (LEFFA, 2012, p. 396).

Diferentemente da metodologia anterior, no Método Direto, a ênfase é dada à reflexão da língua que o aluno está aprendendo e a partir do que ele já sabe sobre ela, considerando a situação em que o idioma está sendo utilizado, para depois levar o estudante ao aprendizado da regra.

Além disso, Leffa (2012) continua:

²³ Em Leffa (2012), ao longo de seu artigo, o autor utiliza as expressões L1 para se referir à língua mãe do aprendente e L2 à língua que o estudante está aprendendo. Diante disso, relembro que, neste texto, faço uso das nomenclaturas Língua Materna (LM) e Língua Adicional (LA), respectivamente.

[...] em vez do texto literário, com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia-a-dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido. O lócus do sentido passa da L1 para a L2, com o pressuposto de que o aluno deve ser capaz de aprender a pensar na L2 (LEFFA, 2012, p. 396)

Isto é, a seleção dos materiais e a elaboração das atividades, nessa perspectiva, passa a considerar as situações reais de uso nas quais a língua é produzida. Deixa-se de lado o estudo do texto pelo texto (a forma pela forma) e passa-se a observar o sentido ou os múltiplos sentidos de uma mesma sentença.

Nas décadas posteriores, com o avanço das teorias linguísticas da segunda metade do século XX, “nasce” a Abordagem Comunicativa. Conforme Santos (2020),

Assim, no início dos anos 1980, surge, na Europa, como reação aos métodos áudio-orais e audiovisuais, a Abordagem Comunicativa, em resposta [...] à necessidade de ensinar uma língua estrangeira para imigrantes adultos, gerada pela abertura do Mercado Comum Europeu. Este método também surge com a preocupação de afastar-se da língua materna do aluno, bem como de integrar o erro como algo natural no processo de ensino-aprendizagem. É o erro que permitirá ao professor tomar decisões na seleção do material, assim como na reorganização das atividades de ensino (SANTOS, 2020, p. 255).

De acordo com o que explicita o teórico na citação acima, a Abordagem Comunicativa (conhecida também como AC), além de ser um método similar ao Direto, dele se difere ao considerar o erro do aprendente de uma LA como um momento oportuno para fazer o estudante refletir sobre o seu erro, buscando entendê-lo. Aqui, temos o primeiro possível motivo que incentiva o PLEI a adotar essa prática de ensino.

Além do mais, esses momentos acabam se tornando oportunidades para o professor modificar ou aprimorar o seu planejamento, a fim de explorar os conceitos gramaticais, por exemplo, a partir da língua em uso, uma vez que

As atividades gramaticais, no método comunicativo, estão a serviço da comunicação. É a gramática das ideias e a organização do sentido. Os exercícios anteriormente formais e repetitivos são agora exercícios de comunicação reais ou simulados, interativos. Utiliza-se a prática de conceituar, e o aluno, através da reflexão e elaboração de hipóteses, descobre, por si só, as regras de funcionamento da língua, o que exige sua maior participação no processo de aprendizagem (SANTOS, 2020, p. 256).

Observando a descrição acima, acerca das atividades de cunho gramatical, percebemos que a AC também vai ao encontro da gramática reflexiva, conduzindo o aluno a participar de forma ativa, refletindo e criando conexões, a partir do funcionamento do idioma, para entender as regras da língua que está aprendendo.

Ademais, além do caráter reflexivo, ao adotar esse método de ensino, o PLEI também se preocupa com o próprio conceito de abordagem, pois, dentre tantas possibilidades, é preciso refletir sobre qual é a mais apropriada para um público tão diverso como o atendido pelo projeto linguístico. Acerca disso, Almeida Filho (1999, p. 30) destaca que “[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino-aprendizagem)”.

Nesse sentido, no PLEI, os professores/pesquisadores sempre são orientados a levar em consideração a língua materna dos estudantes para que, dessa forma, haja o diálogo entre os aspectos culturais mencionados por Almeida Filho, criando um ambiente intercultural; por isso, utilizo aqui o termo Abordagem Comunicativa-Intercultural. A partir dessa perspectiva, Santos (2020) elucida o quão positiva ela pode ser, ao passo que

A abordagem plurilíngue, por meio da intercompreensão entre as línguas, no contexto brasileiro, pode contribuir para que os aprendizes desenvolvam conhecimentos linguísticos e pragmáticos, bem como podem colaborar para o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto indivíduos, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural (SANTOS, 2020, p. 260).

Além do mais, ao causar a aproximação entre aluno e professor mediante suas respectivas línguas maternas, cria-se um laço afetivo, sobre o qual Almeida Filho (1999) destaca que “O aspecto afetivo, nesse método, é visto como uma variável importante em que o professor deve-se mostrar sensibilizado aos interesses dos alunos, incentivando a participação e aceitação de sugestões” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 30).

A partir das explanações elucidadas, é possível perceber que o PLEI busca muito mais que um método eficiente que faça os seus alunos aprenderem o português brasileiro. Há o objetivo de considerar o estudante como um ser pensante e que possui conhecimentos sobre o idioma, ainda que ele não perceba; criar situações reais de uso da língua portuguesa para que o discente seja capaz de fazer inferências a partir do uso e, assim, buscar estabelecer hipóteses que o levem a compreender o idioma e sua organização linguística; e, por último, mas não menos importante, formar o estudante enquanto cidadão para que ele saiba como se comunicar em situações do dia a dia brasileiro. Ou seja, é necessário, também, que o professor de PLA olhe para seus alunos considerando todos esses aspectos. A respeito desse perfil docente, Almeida Filho (1999) explica que

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 42).

Neste momento, entendido do que se trata a Abordagem Comunicativa-Intercultural, no último subtópico deste capítulo, trazemos algumas reflexões e discussões sobre a atual relação entre as atividades do PLEI e o curso de Letras Português da UFPB.

4.4 A articulação entre os projetos do PLEI e do curso de Letras Português

Ao longo dos capítulos 2 e 3, vimos como a articulação dos projetos do PLEI são essenciais para que ele continue a existir na universidade. Percebemos que os projetos são intercambiáveis à medida que um professor Pleiano vinculado a um projeto de ensino, por exemplo, não realiza somente atividades de ensino, uma vez que ele pode produzir textos de cunho acadêmico e participar de eventos para socializar suas experiências e aprendizados, ou seja, ele exerce atribuições acadêmicas de naturezas distintas, como a extensão e a pesquisa.

Além disso, a articulação entre os projetos do PLEI não se dá somente por esse perfil multifuncional dos professores que o constituem, mas também, muitas vezes, por projetos que surgem a partir de necessidades que o projeto linguístico precisa suprir, o que, em alguns casos, resulta em ações conjuntas entre dois ou mais projetos que estejam ativos ao mesmo tempo.

Para exemplificar o que acabo de dizer, trago à tona uma das minhas experiências, durante a minha época de Pleiano, quando trabalhei como voluntário no projeto “PRODUÇÃO DE MULTIMEIOS: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação dos estudantes estrangeiros”, coordenado pela professora colaboradora Carolina Coelho Aragon, durante a vigência do edital PROBEX/UFPB/2021-2022. Esse projeto de extensão da professora Carolina, por exemplo, surgiu para atender uma das grandes demandas do projeto PLEI: a pouca diversidade de materiais didáticos (doravante MDs) de PLA. Então, a partir dos relatos colhidos nas reuniões pedagógicas e mediante a aplicação de um formulário, respondido pelos professores Pleianos, iniciou-se a produção de MDs para resolver, gradativamente, esse desafio enfrentado pelo corpo docente do grupo.

Vale destacar que alguns desses professores Pleianos que responderam ao formulário estavam vinculados ao projeto de ensino “FORMANDO PROFESSORES PARA A PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: ações do Programa PLEI-UFPB”,

coordenado pelo professor (atual coordenador do PLEI) José Wellisten, projeto este que estava sendo desenvolvido na mesma época da ação extensiva retromencionada, porém de conformidade com o edital PROLICEN/UFPB/2021.

Além disso, paralelo a esses dois projetos, na mesma época, a professora Mariana Lins Escarpinete coordenava e desenvolvia, junto aos seus voluntários e bolsistas, o projeto “MANDALA CULTURAL NO PLEI: O ensino de Português como língua não materna em perspectiva”, conforme o edital PROBEX/UFPB/2021-2022, o qual tinha por objetivo realizar e desenvolver atividades docentes a partir da relação intrínseca dicotômica língua-cultura, base teórica primordial para o desenvolvimento das atividades do PLEI, destacada no subtópico anterior, e que foi tão necessário para o desenvolvimento dos aspectos culturais presentes no MD produzido ao final e a partir da relação dos três projetos.

A partir disso, fica mais fácil entender como funciona a articulação das atividades no projeto linguístico, uma vez que o projeto de extensão descrito surgiu em função da necessidade de resolver problemas enfrentados pelos professores vinculados ao projeto de ensino do PLEI. Diante dessa relação entre as ações, os materiais, à medida que eram produzidos, eram testados por esses professores que, na sequência, produziam *feedbacks* sobre o MD, possibilitando, assim, a melhoria do material antes da sua publicação.

Antes de continuar, é válido destacar outro aspecto importante acerca da expansão dessas atividades do PLEI. Consoante a crescente demanda de PLA na universidade e a falta de mais profissionais especialistas nessa vertente do ensino de português, além do já mencionado fato de o Curso de Letras contar apenas com um componente curricular que versa sobre questões atinentes à área, ofertado em caráter optativo, o projeto linguístico iniciou a busca de profissionais de PLA fora das dependências da UFPB para promover ações de caráter formativo para todos os participantes do projeto. Conforme o Gráfico 1, acerca da linha do tempo do projeto, esse movimento teve o seu marco inicial em 2021, quando, a convite do PLEI, a professora Mônica Baêta, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ministrou o curso *Planejamento de Cursos Preparatórios para o Exame Celpe-Bras*, no qual participei na condição de ouvinte e monitor.

O curso tinha por objetivo capacitar os professores participantes a terem autonomia e as habilidades necessárias para planejar e ministrar cursos sobre o exame de proficiência para os interessados no Celpe-Bras. O curso foi ofertado de forma gratuita; *on-line*, em decorrência da pandemia do Covid-19; aberto, também, ao público externo, possibilitando a participação de professores interessados de todo o país; com as inscrições realizadas mediante o sistema

“sigeventos” da UFPB. Ao todo, houve 24 participantes inscritos e 19 professores certificados, após a finalização do curso, por terem realizado todas as atividades propostas, além de atingirem a frequência mínima, correspondente a 75% dos 7 encontros. Como produto final, resultado da ação conjunta de todos os participantes, foi publicado o *PORTFÓLIO PLEI*: insumos e materiais para planejamento de cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, o qual foi mencionado na Tabela 9.

Desde então, a cultura de trazer profissionais de PLA de outros centros acadêmicos ganhou força no PLEI devido aos benefícios que essa parceria acadêmica gerou. A exemplo de ações do mesmo cunho descrito acima, podemos citar o *Encontro InterNUCLIs*: produção de material didático e formação docente em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua e o evento *Rede IsF e português para estrangeiros*: contribuições para o cenário da internacionalização, ambos realizados em 2023.

A descrição dessas ações é apenas alguns exemplos dentre outros projetos e parcerias inter-universitárias que têm sido desenvolvidos ao longo das atividades do PLEI, nos últimos anos, em busca de unir forças para atender todas as necessidades que o projeto tem encontrado. No mesmo sentido, como já mencionado anteriormente, essas ações são responsáveis por manterem o projeto PLEI ativo na universidade, além de também refletirem um desafio maior: a ausência de articulação entre as ações do projeto linguístico com o curso de Letras Português da UFPB, impasse institucional que merece algumas reflexões.

Conforme o PLA foi se destacando ao longo das últimas décadas, houve movimentos dos professores dessa área em consolidar o Português Língua Adicional dentro dos cursos brasileiros de Letras. A criação de associações de professores de PLA, como as já mencionadas AMPPLIE e SIPLE, por exemplo, são alguns dos resultados do esforço desses professores. Entretanto, a adesão do PLA nas licenciaturas em Língua Portuguesa ainda tem encontrado resistências na academia.

Dentre esses cursos universitários, podemos destacar a Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal da Paraíba. Na tentativa de encontrar informações sobre as primeiras menções ao PLA no curso de Letras da UFPB, busquei versões anteriores a 2019 (documento mais recente) do Projeto Pedagógico de Curso da respectiva licenciatura. Todavia, a única versão encontrada foi a de 2006, última reformulação do curso antes da atualização em 2019.

Analisando o documento, há somente duas menções sobre o PLA (UFPB, 2006, p. 18 e 73). Em ambas as ocasiões, o único “lugar” que o curso destinou ao Português Língua Adicional foi uma disciplina optativa denominada “Linguística Aplicada ao Ensino da Língua

Portuguesa como Língua Estrangeira”. Sendo assim, em um primeiro momento, essa atitude do curso parece um aspecto positivo, pois está cumprindo o que é previsto na “Moção de Apoio a Medidas de Consolidação de Português como Língua Estrangeira / Língua 2 (L2) nas Instituições Brasileiras”, discutida durante a época de criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), a qual prevê a criação de disciplinas optativas sobre o ensino de Português Língua Adicional, conforme foi explicado e discutido com mais detalhes no capítulo 1 deste trabalho. Entretanto, ao mesmo tempo, a decisão de manter o PLA como disciplina optativa à época, na UFPB, já demonstrava o desinteresse dos professores do curso em visibilizar a área dentro da grade curricular, uma vez que muito antes da reformulação do curso, realizada em 2006, o projeto PLEI já estava desenvolvendo um papel crucial para atender às demandas da época, desde 1997 para ser mais exato, conforme foi destacado no capítulo 2.

Treze anos mais tarde, em 2019, houve a reformulação do PPC de Letras e, ao que parece, nada mudou. Isso porque, mesmo após todo esse tempo, mesmo diante da crescente e diversa procura de distintos públicos por cursos de PLA na UFPB, o corpo docente da graduação em Letras optou por manter a disciplina mencionada acima, mais uma vez, como um conteúdo curricular complementar optativo, com as mesmas 60 horas de carga horária. Vale mencionar que, até certo ponto, essa atitude faz algum sentido, uma vez que o foco do curso é a educação básica. Todavia, manter essa decisão diante de todo o crescimento do PLA na instituição implica em consequências que não podem ser ignoradas.

Inicialmente, a escolha de ofertar a disciplina de PLA como conteúdo complementar optativo impossibilita que todo o corpo discente do curso possa conhecer minimamente a área, isso porque ela acaba não sendo ofertada de forma regular. Consequentemente, essa omissão retira dos estudantes uma área importante do seu processo formativo, uma vez que o PLA pode vir a ser, no futuro, a área de especialização e, inclusive, atuação desses professores. Não somente isso, o apagamento do PLA tira desses licenciandos o conhecimento necessário para lidar com possíveis estudantes no ensino básico que não possuem o Português como Língua Materna.

Em segundo plano, analisando, novamente, o PPC, o descarte da articulação entre o projeto PLEI e o curso de Letras da UFPB inviabiliza a oportunidade do projeto em contribuir como espaço formativo para as práticas da disciplina de “Estágio Supervisionado IV - Língua e Literatura”. Conforme o projeto do curso e a ementa dessa disciplina, estão previstas “Vivências em espaços não formais de educação que tenham convênio de estágio firmado com a UFPB, tais como: creches, presídios, organizações não governamentais, hospitais, entre

outros espaços que contemplem diferentes audiências (crianças, idosos, **estrangeiros** etc.)” (UFPB, 2019, p. 58, negrito nosso).

Diante disso, ao observar esta última citação, fica evidente que o PLEI deveria ser considerado pelo ementário um desses espaços, uma vez que um dos públicos-alvos atendidos pelo projeto é estrangeiros, mas não unicamente por isso e explico o porquê. Considerando-se até o presente momento a dimensão do projeto “Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais”, na universidade, que eu ousou chamar de Escola PLEI, assim como é sinalizado no título deste capítulo, devido ao fato de o PLEI, na mesma medida em que forma professores de PLA para atuarem na área, fornecer espaços para que esses docentes possam colocar em prática tudo o que aprenderam.

Além de tudo isso, se levarmos em conta todas as tarefas desenvolvidas pelos professores Pleianos, conforme elucidado na seção anterior sobre professores/pesquisadores, as atribuições desempenhadas no projeto vão além do que está previsto na disciplina, o que significaria uma formação extra ou mais completa para os estagiários que viessem a colaborar nesse espaço formativo da universidade. Logo, se houvesse a integração entre o PLEI e essa disciplina de estágio, ambos os lados seriam beneficiados, pois o projeto linguístico ganharia visibilidade dentro do curso ao mesmo tempo em que o componente curricular ganharia mais um espaço formativo, crescendo o campo de possibilidades de atuação dos graduandos em Letras.

Destarte, a partir do que foi discutido ao longo deste capítulo, foi possível conhecer com mais detalhes o projeto PLEI, quais são os pilares prático-teóricos que o sustentam, além de tornar público todos os percalços e esforços que o projeto tem enfrentado/realizado para se estabelecer e ser visibilizado pelo curso de Letras Português da UFPB, o qual ainda resiste em reconhecer a importância do projeto e seus efeitos positivos à própria licenciatura, aos graduandos do curso, bem como ao público atendido pelo PLEI. Encerrando as discussões deste trabalho, nos encaminhamos, agora, para as considerações finais acerca da pesquisa que a este texto deu ensejo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados ao longo deste trabalho, conseguimos atingir os objetivos da pesquisa, uma vez que diante da organização dos fatos, dados e informações reunidos e catalogados, foi possível compreender como surgiu o ensino de Português Língua

Adicional no Brasil e na Universidade Federal da Paraíba, além dos avanços e desafios que a área enfrenta ainda em 2023.

Mediante a busca de informações, a partir da revisão de literatura de trabalhos produzidos por docentes da nossa área, bem como de documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, foi possível organizar as informações, reconstruir e entender o percurso histórico trilhado por profissionais do ensino de PLA para que essa vertente do ensino de língua portuguesa pudesse ser reconhecida em nosso país, em especial no ambiente universitário.

Vimos que os primeiros indícios do que viria a ser hoje o PLA apareceram ainda na década de 1950, ganhando força durante o período da globalização mundial, em 1990, e desde então se faz presente dentro dos ambientes linguísticos universitários. Todavia, mesmo com essa conquista, é nítida a resistência que muitos centros universitários demonstram à adesão do ensino de PLA, uma vez que, em pleno 2023, apenas quatro universidades brasileiras possuem cursos de graduação em Português como Língua Adicional; oito oferecem cursos de formação *lato sensu* (especialização) e zero resultados encontrados acerca de linhas de pesquisa ou cursos *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) voltados à área. Ou seja, é importante que os movimentos realizados pelos acadêmicos da nossa área continuem acontecendo para que, em um futuro próximo, o ensino de PLA possa, realmente, se consolidar nas universidades brasileiras e, a partir disso, sejam realizadas discussões visando a ativação de novos cursos ao redor do nosso país, tanto a nível de graduação quanto de pós-graduação.

Além do mais, analisando os documentos dessas formações docentes, faz-se necessária a revisão da configuração e da disposição dos cursos de especialização, pois ainda há pouco espaço destinado à prática docente nos ambientes de ensino de PLA, além desses cursos considerarem o ensino de PLA para além de estudantes estrangeiros, o qual representa apenas uma parcela do real público-alvo atendido.

Com essa pesquisa, também foi possível reconstruir, parcialmente, o histórico do projeto PLEI. Esse tom de incompletude aparece em função da ausência de documentos e informações sobre o projeto que possibilitem a organização completa do percurso trilhado pelo PLEI desde a sua criação até o presente momento. Logo, diante da lacuna presente nas informações encontradas, foi necessário trabalhar com suposições e hipóteses e, a partir disso, apresentar o que supostamente ocorreu ao longo dos 26 anos de jornada do PLEI. Espero que, futuramente, mais pesquisas acadêmicas sejam realizadas e possam somar aos resultados

encontrados até aqui, conseguindo-se, dessa forma, registrar a história do projeto de forma integral.

Além do mais, na medida em que o projeto PLEI foi sendo apresentado ao longo deste trabalho, também foi possível perceber que na Universidade Federal da Paraíba, assim como em tantas outras IES pelo país afora, há uma resistência do próprio curso de Letras - Língua Portuguesa em reconhecer a importância não só do PLA para a instituição, mas também do projeto PLEI (na UFPB). Diante do grande cenário colaborativo que o PLEI tem realizado desde a sua criação, há que se questionar: o que ainda é preciso ser feito para que o projeto seja institucionalizado enquanto programa linguístico? Por que os docentes que compõem o quadro de professores do curso de Letras Português da instituição não demonstram interesse em articular as ações do projeto à licenciatura? Ao que parece, o projeto PLEI apenas é notado pelo curso e pela universidade quando convém, por exemplo, para registro de dados relativos ao impacto da internacionalização ou para atender demandas extras que o curso demonstra não estar interessado em resolver.

Diante de tudo isso, ansiamos por um futuro mais próspero para o ensino de PLA nos centros universitários do nosso país e para a Universidade Federal da Paraíba, e que pesquisas continuem a ser realizadas, averiguando-se como o ensino de Português Língua Adicional continua avançando até a sua devida consolidação e valorização no ambiente acadêmico-universitário.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, Denise; FILHO, Wanderson B. Moraes. **IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: Multilinguismo, política linguística e internacionalização**. In _____: Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização [recurso eletrônico] / Denise Martins de Abreu-e-Lima [*et al.*] organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. Disponível em: <https://www.editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/986>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS DE ENSINO**. Museu da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em:

<https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

ALMEIDA, Jessica Chagas de. **ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil**. Tese (Doutorado) - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215022>. Acesso em: 15 maio 2023.

AMPPLIE. **Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira**. Disponível em: <https://apple-pe.org/i-encontro-mineiro-de-ensino-e-pesquisa-em-portugues-como-lingua-estrangeira-lingua-adicional-i-emppllepla/>. Acesso: 28 jun. 2023.

ASSIS, Dayane Nascimento Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15 set. 2023.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**. In: Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **PORTARIA Nº 82, DE 27 DE ABRIL DE 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **PORTARIA Nº 83, DE 27 DE ABRIL DE 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **PORTARIA Nº 693, DE 9 DE JULHO DE 1998**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/11/portaria-693-09-07-1998-Nova-Portaria-de-Instituicao-do-Celpe-Bras-compactado.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

BULLA, G. da S.; ALVAREZ, M. L. O. **Verbete Instituições de ensino Superior**. In: Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. **ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados**. *ReVEL*. Vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CARVALHO, Ana Amelia Amorim. **Materiais Autênticos no ensino das línguas estrangeiras**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 1993, p. 117-124.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 61 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>. Acesso em: 01 ago. 2023.

Conecta Leitores. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/conectaleitores/apoio?authuser=0>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopes.

Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. Revista de Estudos de Português Língua Internacional. Vol. 2, N. 1. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/repli/article/download/63298/42962>. Acesso em: 14 maio 2023.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001. 174 p. Disponível em:

https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/furtoso_viviane_ab_me_2001.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

GARCEZ, Pedro de Moraes. **[Conversa com] Pedro de Moraes Garcez**. In: Conversas com formadores de professores de línguas. SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 215-228.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. **Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística**. In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em:

<https://openaccess.blucher.com.br/article-details/01-20649>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Grupo Sou Brasil. Disponível em: <https://www.gruposoubr.com.br/sobre>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, 2012. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

LEMOS, F.F. 2014. **A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada**. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 122 p. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114419>. Acesso em: 01 ago. 2023.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. **Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”**. Revista Brasileira De Linguística Antropológica, 2021. (p. 233–267). Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/32129>. Acesso em: 13 maio 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Internacionalização do ensino superior e**

cooperação educacional: o caso do pec-g na voz dos estudantes. Revista SciELO.

Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, (p. 305-325), 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/ywCpHLSzqQs4gp4p7PY9shS/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.

MAMEDE, Rosilene Félix; ROCHA, Ina Mirely Oliveira da; LIMA, Rafael Torres Correia; MELO, Maria de Fátima Benício de. **O CELPE BRAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA AS PESQUISAS EM PLE NA UFPB.** In _____: X Encontro de Iniciação à Docência, UFPB, 2007. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CCHLA/DLCVPLIC10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MEC. **E-mec: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.**

Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MEC. **Idioma sem Fronteiras.** Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MEC. **CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS - CELPE-Bras.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c_esclare.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

MRE. **Informações para matrícula dos selecionados no PEC-G. Contatos e calendários acadêmicos das IES participantes do PEC-G.** Disponível em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/matricula#ifpb>. Acesso em: 20 maio 2023.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges.* Sociologias, Porto Alegre, ano 22, n. 54, maio-ago 2020, p. 144-175. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/vd6H5x6RB56rrXkYzKDyGVB/?lang=en>. Acesso em: 11 set. 2023.

NÓVOA, Antônio. **A formação contínua entre pessoa-professor e a organização escolar.**

In: Revista do Instituto de Inovação Educacional – Inovação. Porto, v.4, n.1, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”.** Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. Revista Nova Escola, 2001. Disponível em:

https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm_source=gesta+o+escolar&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link.

Acesso em: 02 ago. 2023.

NUPPLES-UERJ. **Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua**

Estrangeira/Segunda Língua. Disponível em: <https://nupples.website/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua. Disponível em:

<https://observatoriople-pl2.org/https://observatoriople-pl2.org/cursos/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PINTO, Nubia Carolina. **O Ensino de PLE no Brasil – História, Formação e Conceitos.** Universidade de São Judas Tadeu. Disponível em:
https://www.academia.edu/17469422/O_Ensino_de_PLE_no_Brasil_Hist%C3%B3ria_Forma%C3%A7%C3%A3o_e_Conceitos. Acesso em: 07 abr. 2023.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. **ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS MÉTODOS.** Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, jul./dez., 2020.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. **Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter.** ReVEL, vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em:
<http://revel.inf.br/files/3979a6ecf118d99835787c92b01de296.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas da. **Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional.** Calidoscópio, v. 18, n. 2, maio-agosto 2020. Unisinos: São Leopoldo, 2020. p. 351-372. Disponível em:
https://pdfs.semanticscholar.org/fea3/83055e739f3116e706eb7a216de2d5aeb7c9.pdf?_gl=1*1b5xsm0*_ga*MTUyOTMwNDU3Ni4xNjkwOTI2Mzc3*_ga_H7P4ZT52H5*MTY5MDkyNjM3Ni4xLjAuMTY5MDkyNjM4MC41Ni4wLjA. Acesso em: 01 ago. 2023.

SOUZA, José Wellisten Abreu; ARAGON, Carolina Coelho; ESCARPINETE, Mariana Lins. **Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento.** In _____: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Francisco Eduardo Vieira (Org.) Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. (p. 243-261).

SOUZA, José Wellisten de Abreu; ARAGON, Carolina Coelho. **Formando professores para o ensino de português para estrangeiros: problemáticas e perspectivas.** Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Letrônica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-15, jan.-dez. 2022.

UFBA. **COLEGIADO DE LETRAS. Grade Curricular.** Disponível em:
<https://colegiadosdeletras.ufba.br/402/grade-curricular>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UFF. **Língua Portuguesa para Estrangeiros.** Disponível em:
<https://www.uff.br/?q=curso/posgraduacao/lato-sensu/especializacao/lingua-portuguesa-para-estrangeiros>. Acesso em: 13 abr. 2023.

UFPB. **Curso de graduação presencial em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa: Projeto Político Pedagógico do curso.** Disponível em:
http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras-portugues-2019.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

UFPB. **CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.** Disponível em:
http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras_2006.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

UFPB. **Edital nº 09/2022 - CCPA/PRG.** Disponível em:
https://www.prg.ufpb.br/prg/programas/rp-1/arquivos/edital_09_ccpa_residentes_-_retificado.

[pdf](#). Acesso em: 01 out. 2023.

UFPB. **Regulamento PLEI**. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1w-WER17tTB2sooxdS9-ZH0s0OxFBXaRD/edit?usp=s haring&ouid=113616824028116155347&rtopf=true&sd=true>. Acesso em: 05 set. 2023.

UFPB. **Resolução N° 001/2020**. Disponível em:

http://www.cchla.ufpb.br/dlpl/contents/noticias/aprovacao-do-regimento-interno-do-dlpl-chla/resolucao-n-001-2020-_-regimento-dlpl.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

UFPB. **Resolução N° 06/2018. Regulamenta a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba, 2018**. Disponível em:

http://www.print.ufpb.br/PrInt/contents/documentos/Runi06_2018.pdf/view

Acesso em: 14 jun. 2023.

UFU. **Curso de Especialização em Língua Estrangeira para a Internacionalização**.

Disponível em:

<http://www.dri.ufu.br/acontece/2021/04/curso-de-especializacao-em-lingua-estrangeira-para-internacionalizacao>. Acesso em: 13 abr. 2023.

UNB. **Grade Curricular do curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura)**. Disponível em:

https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=414848. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNB. **Instituto de Letras: Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua**. Universidade de Brasília: Brasília, 2023.

UNICAMP. **Grade de Licenciatura em Letras**. Disponível em:

<https://www.iel.unicamp.br/br/content/licenciatura-em-letras-diurno-0>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNICAMP. **Cursos de Licenciatura em Letras: Projeto Pedagógico**. Disponível em:

<https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/graduacao/Projeto%20Pedago%CC%81gico%20Letras%2022%20marc%CC%A7o%202022%20site.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNILA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**. Projeto Político Pedagógico (PPP), Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em:

<https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/ppc>. Acesso em: 25 jun. 2023.

7. ANEXOS

ANEXO I - Quantidade de examinados do Celpe-Bras nos últimos 23 anos



Fonte: Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português (p. 126)

8. APÊNDICES

APÊNDICE A - Informações gerais sobre o curso de PLA da UnB

Universidade de Brasília (Unb)		
Ano de ativação do curso	Nome do curso/Habilitação	
1997	Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua	
Site da Instituição	http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
2900 horas	06 a 14 semestres	30 disciplinas

APÊNDICE B - Informações gerais sobre o curso de PLA da UNILA

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)		
Ano de ativação do curso	Nome do curso/Habilitação	
2015	Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras	
Site da Instituição	https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
4913 horas	10 a 15 semestres	52 disciplinas

APÊNDICE C - Informações gerais sobre o curso de PLA da Unicamp

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	
Ano de ativação do curso	Nome do curso/Habilitação
2017	Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Português Segunda Língua
Site da Instituição	https://www.iel.unicamp.br/br/content/habilita%C3%A7%C3%A3o-em-portugu%C3%AAs-como-2le

Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
3540 horas	8 a 16 semestres	54 disciplinas

APÊNDICE D - Informações gerais sobre o curso de PLA da UFBA

Universidade Federal da Bahia (UFBA)		
Ano de ativação do curso	Nome do curso/Habilitação	
2019	Licenciatura em Letras Vernáculas com Português como Língua Estrangeira	
Site da Instituição	https://colegiadosdeletras.ufba.br/letras-vernaculas-com-lingua-estrangeira	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
3226 horas	9 a 14 semestres	46 disciplinas

APÊNDICE E - Informações gerais sobre o curso de PLA da UFPB

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)		
Ano de ativação do curso	Nome do curso/Habilitação	
1974	Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa	
Site da Instituição	http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/paginas/letras-portugues-informacoes	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
3210 horas	8 a 16 semestres	42 disciplinas

**APÊNDICE F - IES brasileiras que ofertam cursos de preparação para o exame
Celpe-Bras**

Nº	Instituição	Estado
1	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	MG
2	Insper Instituto de Ensino e Pesquisa	SP
3	Instituto Federal da Paraíba	PB
4	Instituto Federal do Ceará	CE
5	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	SP
6	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)	MG
7	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SP
8	Universidade de Brasília (UnB)	DF
9	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	RS
10	Universidade de São Paulo (USP)	SP
11	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	SC
12	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ
13	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	SP
14	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)	AL
15	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	BA
16	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	PR
17	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA
18	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	SC
19	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB
20	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	MG
21	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	RS
22	Universidade Federal de Goiás (UFG)	GO
23	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	MS
24	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG

25	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	RS
26	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	RR
27	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC
28	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS
29	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	SP
30	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	MG
31	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	SP
32	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	SE
33	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE
34	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES
35	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA
36	Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA
37	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR
38	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI
39	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ
40	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	RS
41	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN
42	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS
43	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	TO
44	Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ

APÊNDICE G - Cursos de especialização de IES brasileiras

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	
Ano de ativação da especialização	Nome do curso
1999	Formação de Professor de Português para Estrangeiros
Site da Instituição	https://www.cce.puc-rio.br/sitecce/website/website.dll/folder?nCurs o=formacao-de-professores-de-portugues-para-estrangeiros&nInst=cce

Vagas por semestre		Natureza do curso	
16 vagas		Privado	
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma	
Presencial	Valor não informado	Não informado	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas	
360 horas	18 meses	12 disciplinas entre 10 a 45 horas	
2. Faculdade Unyleya			
Ano de ativação da especialização	Nome do curso		
2014	Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros		
Site da Instituição	https://unyleya.edu.br/pos-graduacao-ead/curso/metodologia-do-ensino-de-portugues-para-estrangeiros		
Vagas por semestre		Natureza do curso	
100 vagas		Privado	
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma	
Educação à Distância (EaD)	Valor não informado	Não informado	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas	
360 horas	10 meses	10 disciplinas entre 40 e 60 horas	
3. Faculdade Souza Marques (FSM)			
Ano de ativação da especialização	Nome do curso		
2017	Didática do Ensino de Português para Estrangeiros		
Site da Instituição	https://hmg.souzamarques.br/posgraduacao/ensino-de-portugues-para-estrangeiros/		
Vagas por semestre		Natureza do curso	
40 vagas		Privado	
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma	
Presencial	300,00 reais mensais	2021	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas	

372 horas	14 meses	10 disciplinas entre 24 a 42 horas
4. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)		
Ano de ativação da especialização	Nome do curso	
2017	Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira	
Site da Instituição	http://www.portal.ileel.ufu.br/	
Vagas por semestre		Natureza do curso
20 vagas		Público
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma
Presencial	Nenhum (gratuito)	2018
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
360 horas	20 meses	Não informada
5. Centro Universitário Internacional (UNINTER)		
Ano de ativação da especialização	Nome do curso	
2018	Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros	
Site da Instituição	https://www.uninter.com/pos-graduacao-ead/	
Vagas por semestre		Natureza do curso
100 vagas		Privado
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma
Educação à Distância (EaD)	Não informado	Não informado
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas
420 horas	6 meses	Não informada
6. Faculdade Unida de São Paulo (FAUSP-EAD)		
Ano de ativação da especialização	Nome do curso	
2021	Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros	
Site da Instituição	https://fausp.edu.br/	

Vagas por semestre		Natureza do curso	
50 vagas		Privado	
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma	
Educação à Distância (EaD)	Valor não informado	2021	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas	
420 horas	6 meses	Não informado	
7. Faculdade Única de Timóteo (FUNIT)			
Ano de ativação da especialização	Nome do curso		
2021	Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros		
Site da Instituição	https://www.faculdadeunica.com.br/		
Vagas por semestre		Natureza do curso	
50 vagas		Privado	
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma	
Presencial	99,00 mensais	Não informado	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas	
600 horas	6 meses	Não informado	
8. Instituto de Educação de Montes Claros (IESMOC)			
Ano de ativação da especialização	Nome do curso		
2021	Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros		
Site da Instituição	https://iescmoc.com.br/		
Vagas por semestre		Natureza do curso	
50 vagas		Privado	
Modalidade	Investimento	Ano de oferta da última turma	
Presencial	Não informado	Não informado	
Carga horária total	Tempo de integralização	Quantidade de disciplinas	
700 horas	6 meses	Não informado	

APÊNDICE H - Grupos de pesquisa ativos no Brasil voltados ao ensino de PLA

Grupo de Pesquisa	Instituição
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A PERFORMANCE IDENTITÁRIA: uma perspectiva da entextualização	UESC
A formação do professor de língua estrangeira	UnB
Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (GEAPLE)	UFPA
Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina	UNILA
Grupo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas das Variedades Lusófonas - SOCIOLUSO	UNILAB
Grupo de Estudos Francês/Português Língua Estrangeira e Materna - GREFPLEM	UVA-CE
Grupo de Línguas Aplicadas à Internacionalização	UFMT
Grupo de pesquisa em Discurso Ensino Línguas Culturas e Identidades - DELIC	UNIFAP
Grupo de Pesquisa em Variação, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas (VAELP.TL)	UPE
GRUPPELEHE (Grupo de pesquisas em Português, línguas estrangeiras e de Herança)	UFV
Linguagem, Educação e Virtualidade	USP
MENEL - Mentos e Linguagens	UNEB
Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira	UFSC
Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira (NUPPLE)	PUC-SP
NUPPLES - Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua	UERJ
OBSERVATÓRIO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA /SEGUNDA LÍNGUA (ObsPLE-PL2)	UFBA
Rede de Estudos da Língua Portuguesa ao Redor do Mundo	UFG

**APÊNDICE I - produções acadêmicas desenvolvidas no espaço acadêmico do PLEI
(2007-2022)**

2007			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	Rosilene Félix Mamede <i>et al.</i>	O CELPE BRAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA AS PESQUISAS EM PLE NA UFPB. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CCHLADLCVPLIC10.pdf . Acesso em: 15 set. 2023.	Artigo
Total de produções em 2007: 1			
2010			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	José Gualberto Targino Praxedes	A CONCEPÇÃO DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO <i>NOVO AVENIDA BRASIL 1</i>: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6324?locale=pt_BR . Acesso em: 09 set. 2023.	Dissertação
Total de produções em 2010: 1			
2011			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	Miraneide Alves Rodrigues dos	Operadores argumentativos: análise semântica de produções textuais em PLE Disponível em:	Monografia

	Santos	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3196?locale=pt_BR . Acesso em: 09 set. 2023.	
2	Cirineu Cecote Stein	O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/12450/8064&lang=en . Acesso em: 09 set. 2023.	Artigo
3	Cirineu Cecote Stein	Estratégias acústico-articulatórias empregadas por anglofalantes na pronúncia do tap alveolar no português brasileiro Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/11542/6824/42927 . Acesso em: 09 set. 2023.	Artigo
Total de produções em 2011: 3			
2013			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	Rafael Alves de Oliveira	Base acústico-articulatórias para o aprimoramento da pronúncia de algumas consoantes por teutofalantes aprendizes do português brasileiro Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3168 . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
2	Francielly Rodrigues Soares	Estudo de inadequações linguísticas em produções escritas em português por estrangeiros Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3156?locale=pt_BR . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
		O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO DE PLE: UM OLHAR SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS EM	

3	Mariana Lins Escarpinete	LIVROS DIDÁTICOS Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14865 . Acesso em: 09 set. 2023.	Dissertação
Total de produções em 2013: 3			
2014			
	Autor(es)	Título	Natureza da produção acadêmica
1	Cirineu Cecote Stein	THE PRONUNCIATION OF THE BRAZILIAN ALVEOLAR TAP BY FRENCH LEARNERS Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/7249 . Acesso em: 09 set. 2023.	Artigo
Total de produções em 2014: 1			
2015			
	Autor(es)	Título	Natureza da produção acadêmica
1	Alexia Eloar e Diego Rezende	PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE HOMEPAGE COMO APOIO ÀS AULAS DE PLE PARA O PEC-G Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/8445 . Acesso em: 08 set. 2023.	Artigo
2	Rafael Alves de Oliveira e Cirineu Cecote Stein	ACOUSTIC AND ARTICULATORY BASES FOR THE PRONUNCIATION ENHANCEMENT OF SOME CONSONANTS BY GERMAN LEARNERS OF PORTUGUESE: ACTIVITIES PROPOSAL Disponível em: http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2424/1617 .	Artigo

		Acesso em: 09 set. 2023.	
Total de produções em 2015: 2			
2016			
	Autor(es)	Título	Natureza da produção acadêmica
1	Júlia Caroline Maciel Corrêa da Silveira	Literatura brasileira no ensino de Português como Língua Não Materna: propostas didáticas Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2611?locale=en . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
2	Laisy de França Cruz Cavalcante	Proposições das tarefas 3 e 4 da parte escrita do exame Celpe-Bras Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2925?locale=pt_BR . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
3	Laíza da Costa Soares Araújo	O emprego dos tempos, modos e flexões verbais da língua portuguesa em textos de alunos do PEC-G Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2607?locale=pt_BR . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
Total de produções em 2016: 3			
2017			
	Autor(es)	Título	Natureza da produção acadêmica
1	Camila Geyse da Conceição Virgulino	UMA ANÁLISE RETROSPECTIVA DO GÊNERO DO DISCURSO E DO SUPORTE TEXTUAL NAS TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO CELPE-BRAS (2006- 2016) Disponível em:	Monografia

		https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3254/1/CGCV13122017.pdf . Acesso em: 08 set. 2023.	
2	Tamires de Lima Santiago	INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE PRONÚNCIA DAS CONSOANTES TAP ALVEOLAR E FRICATIVA VELAR DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTUDANTES FRANCÓFONOS DO PEC-G Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3282/1/TLS14122017.pdf . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
3	Jefferson Alves da Rocha	A CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS DE FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID4923_29092017205515.pdf . Acesso em: 08 set. 2023.	Artigo
Total de produções em 2017: 3			
2018			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	Jade Santos Rosas	Ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira na UFPB: vivência com o PEC-G Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13300 . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
Total de produções em 2018: 1			
2019			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica

1	José Wellisten Abreu de Souza e Gesilândia Evelyn de Oliveira Melo	ABORDAGEM COMUNICATIVA: ELO ENTRE O LIVRO “BEM-VINDO!” E O EXAME CELPE-BRAS Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2780/2039 . Acesso em: 02 ago. 2023.	Artigo
2	Cinthia Raquel Texeira da Silva	INTERAÇÃO FACE A FACE NO EXAME CELPE-BRAS: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS PROVOCADORES (2016-2018) Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14456/1/CRTS06052019.pdf . Acesso em: 30 ago. 2023.	Monografia
3	José Wellisten Abreu de Souza e Gesilândia Evelyn de Oliveira Melo	ABORDAGEM COMUNICATIVA: ELO ENTRE O LIVRO “BEM-VINDO!” E O EXAME CELPE-BRAS Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16713/1/GEOM09092019.pdf . Acesso em: 08 set. 2023.	Monografia
Total de produções em 2019: 3			
2020			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	Eduardo Dantas Aranha da Costa	TURISMO IDIOMÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM POTENCIAL A SER EXPLORADO EM JOÃO PESSOA Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17688/1/TCC%20TURISMO%20IDIOMATICO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA.pdf . Acesso em: 30 ago. 2023.	Monografia
		PONTO DE ENCONTRO? UM	

2	Camila Geise da Conceição Virgulino	ESTUDO SOBRE A NORMA EM UM MECANISMO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA A DIFUSÃO DO “PORTUGUÊS GLOBAL” Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20284/1/CamilaGeyseDaConceicao%20A7%20C3%A3oVirgulino_Dissert.pdf . Acesso em: 30 ago. 2023.	Dissertação
3	Cirineu Cecote Stein	O Conhecimento Fonético Acústico-Articulatório e o Ensino de Língua Estrangeira Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20284/1/CamilaGeyseDaConceicao%20A7%20C3%A3oVirgulino_Dissert.pdf . Acesso em: 09 set. 2023.	Artigo
Total de produções em 2020: 3			
2021			
Autor(es)		Título	Natureza da produção acadêmica
1	Rafaela de Souza Viana José Wellisten Abreu de Souza	O ensino de PLE na plataforma virtual Google Sala de Aula Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1014 . Acesso em: 30 ago. 2023.	Artigo
2	Lucas Gomes Pereira e José Wellisten Abreu de Souza	A relevância do gênero tirinha no ensino de português para estrangeiros Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CoFqL3gcRa6oo7YiRoYIkjg3xj8dWnr/view . Acesso em: 08 set. 2023.	Capítulo de livro
3	José Wellisten Abreu de Souza e Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (orgs.)	PORTFÓLIO PLEI: insumos e materiais para planejamento de cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/plei/contents/menu/publicacoes-1/materiais-autenticos .	Material autêntico (portfólio)

		Acesso em: 08 set. 2023.	
Total de produções em 2021: 3			
2022			
	Autor(es)	Título	Natureza da produção acadêmica
1	José Wellisten Abreu de Souza e Carolina Coelho Aragon	Formando professores para o ensino de português para estrangeiros: problemáticas e perspectivas Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/41236/27888 . Acesso em: 29 ago. 2023.	Artigo
2	José Wellisten Abreu de Souza; Carolina Coelho Aragon; e Mariana Lins Escarpinete	Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento Disponível em: http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1050 . Acesso em: 30 ago. 2023.	Capítulo de livro
3	José Wellisten Abreu de Souza e Rebecka Cordeiro Diniz	O conhecimento em semântica e o exame Celpe-bras: elementos provocadores em foco Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/repli/article/view/63688 . Acesso em: 08 set. 2023.	Artigo
4	Giselle Mayra Feitoza Aguiar de Souza; Layne Maria dos Santos Batista Lira; e José Wellisten Abreu de Souza	A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE PLE/PLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PLEI -UFPB Disponível em: https://f110aa7d-4908-4ac4-b7ba-70260cd e2f77.filesusr.com/ugd/8a8bcb_d35e93ddc bc54b348e75b2e555a7952e.pdf . Acesso em: 08 set. 2023.	Capítulo de livro
		Manual do Professor: a Fonética e a Fonologia no Ensino de Português como	

5	Rebecka Diniz Cordeiro <i>et al.</i>	Língua Adicional - Hispanofalantes Disponível em: https://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/1301 . Acesso em: 08 set. 2023.	Livro digital (<i>e-book</i>)
6	Andrea Silva Ponte	EXPERIÊNCIAS GLOTOPOLÍTICAS DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/39891 . Acesso em: 09 set. 2023.	Artigo/Dossier
7	Fabiana de Almeida Monteiro	O DIÁLOGO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS DA UFPB Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24415 . Acesso em: 09 set. 2023.	Monografia
Total de produções em 2022: 7			
Total de produções entre 2007 e 2022: 34			