



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Marina Mello de Menezes Felix de Souza (UFOB)
- Lucas Araujo Chagas (UEMS)
- Luis Eduardo Wexell Machado (UNA)

AVALIADO POR

- Flávio Faccioni (UPEA)
- Alessandra Rotta (UFU)
- Mayara Costa (IFAP)

SOBRE OS AUTORES

- Fabiana de Freitas Batista
Conceptualização; Curadoria dos Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Administração do Projeto; Supervisão; Validação; Visualização; Escrita - rascunho original; Escrita - análise e edição.
- Nildicéia Aparecida Rocha
Conceptualização; Curadoria dos Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Administração do Projeto; Supervisão; Validação; Visualização; Escrita - rascunho original; Escrita - análise e edição.

DATAS

- Recebido: 30/09/2025
- Aceito: 30/04/2026
- Publicado: 23/07/2026

COMO CITAR

Batista, F. F.; Rocha, N. A. (2026). Ensino de português para estrangeiros nos institutos federais: análise comparativa de cursos do programa de português como língua adicional em rede. *Revista da Abralín*, v. 24, n. 2, p. 151-174, 2025.

Ensino de português para estrangeiros nos institutos federais: análise comparativa de cursos do programa de português como língua adicional em rede

Fabiana de Freitas BATISTA

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Nildicéia Aparecida ROCHA

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

RESUMO

Este estudo analisa o Curso de formação inicial e continuada (FIC), Português como Língua Adicional (PLA) em Rede de duas instituições federais de ensino. O curso tem como foco o ensino básico da Língua Portuguesa para estrangeiros, buscando fortalecer a internacionalização da língua nacional, assim como faz parte da adesão ao Programa de Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Ademais, o curso foi e é oferecido exclusivamente por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos Institutos Federais do Brasil (IFs). Nesse contexto, o intuito aqui é analisar comparativamente a estrutura e organização de dois planos de cursos específicos de dois Institutos Federais. O estudo apoia-se em contribuições de Almeida Filho (2012), Scaramucci e Bizon (2020), Mendes (2014) e Rocha (2025) sobre a cronologia do ensino da língua portuguesa e línguas estrangeiras no Brasil. Além disso, ainda na parte teórica, as discussões sobre tecnologias e o planejamento de línguas baseiam-se em Menezes (2019), Mayrink

(2018), Almeida Filho (2007), Valente (1999) e Paiva (2010). Metodologicamente, caracteriza-se no viés qualitativo e interpretativista, considerado um estudo de caso, fundamentado nas teorias de Lüdke e André (1986), Bardin (2011) e Bogdan e Biklen (1994). A análise comparativa compreende-se entre os planos de cursos e as respostas de um questionário aplicado aos professores-autores dos referidos planos de cursos. Espera-se que o artigo possa promover reflexões aos estudos sobre ensino de português para estrangeiros mediados por tecnologia desenvolvidos nos Institutos Federais no Brasil, e se possível, em contexto similares.

RESUMEN

Este estudio analiza el Curso de Educación Inicial y Continua (CIE) de Portugués como Lengua Adicional (PLA) en la Red de dos instituciones educativas federales. El curso se centra en la enseñanza básica del portugués para extranjeros, buscando fortalecer la internacionalización de la lengua nacional, además de formar parte de la adhesión al Programa del Consejo Nacional de Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (CONIF). Además, el curso se ofreció y se ofrece exclusivamente a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de los Institutos Federales de Brasil (IF). En este contexto, el objetivo es analizar comparativamente la estructura y organización de dos planes de estudios específicos de dos Institutos Federales. El estudio se basa en las contribuciones de Almeida Filho (2012), Scaramucci y Bizon (2020), Mendes (2014) y Rocha (2025) sobre la cronología de la enseñanza del portugués y otras lenguas extranjeras en Brasil. Además, aún dentro del marco teórico, las discusiones sobre tecnologías y planificación lingüística se basan en Menezes (2019), Mayrink (2018), Almeida Filho (2007), Valente (1999) y Paiva (2010). Metodológicamente, se caracteriza por un enfoque cualitativo e interpretativo, considerado un estudio de caso, basado en las teorías de Lüdke y André (1986), Bardin (2011) y Bogdan y Biklen (1994). El análisis comparativo comprende los planes de estudio y las respuestas a un cuestionario aplicado a los profesores que los redactaron. Se espera que este artículo promueva la reflexión sobre los estudios sobre la enseñanza del portugués como lengua extranjera mediada por tecnología desarrollados en Institutos Federales de Brasil y, si es posible, en contextos similares.

PALAVRAS-CHAVE

Português como língua adicional. Português para estrangeiros. Curso on-line e em rede. Institutos Federais do Brasil. Tecnologia no ensino de línguas.

PALABRAS CLAVE

Portugués como lengua adicional. Portugués para extranjeros. Cursos en línea y en red. Instituciones federales de Brasil. Tecnología en la enseñanza de idiomas.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

O estudo focaliza analiticamente planos de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Português como Língua Adicional (PLA), ofertado em duas instituições federais e realizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O curso tem como foco o ensino básico da Língua Portuguesa para estrangeiros, buscando fortalecer a internacionalização da língua nacional. O objetivo deste texto é analisar comparativamente a estrutura e organização de dois planos de cursos específicos de dois Institutos Federais. O artigo está fundamentado em teorias relacionadas ao planejamento de cursos on-line de línguas estrangeiras, ao ensino do português para estrangeiros e o ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologia. Considerado, metodologicamente como um estudo de caso. Analisa-se comparativamente dois planos de cursos do Programa Português como Língua Adicional em Rede e a aplicação de um questionário aos professores-autores dos referidos planos de cursos. Espera-se que a pesquisa possa trazer maior compreensão aos estudos sobre ensino de português para estrangeiros mediados por tecnologia desenvolvidos nos Institutos Federais no Brasil.

Introdução

Os Institutos Federais (IFs) foram criados a partir de 2008, pela Lei 11.892, por meio da reformulação estrutural de antigos centros de formação técnica federais. Os Institutos Federais são parte de uma rede de Educação Superior, Básica e Profissional, Pluricurricular e Multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Nos últimos dez anos, com o crescimento de questões sociais de migração no país e o grande número de acordos e convênios internacionais firmados entre as universidades brasileiras e estrangeiras, emergiu a necessidade da oferta de cursos para ensinar a língua portuguesa, promovendo assim um importante crescimento na área do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros.

A partir de tal cenário, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) propôs uma ação conjunta em toda rede federal como forma de expansão do ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA) e de proporcionar a formação humana e profissional de estrangeiros em território nacional brasileiro. A proposta possibilita a capacitação de estudantes estrangeiros, auxiliando-os na comunicação, na expansão da língua portuguesa e na inclusão no mercado de trabalho.

Segundo o Panorama de Internacionalização do CONIF, publicado em 2021, o Programa Português como Língua Adicional em Rede faz parte de uma das ações de internacionalização em Rede, por meio do qual as instituições da Rede são convidadas a participar das ações nas etapas de concepção, monitoramento, implementação e avaliação do referido Programa.

Assim, no presente texto realizamos uma análise comparativa de dois Projetos Pedagógicos de Cursos do Programa de Português como Língua Adicional - PLA em Rede, refletindo sobre sua estrutura e organização. Tais projetos são de regiões distintas, uma do nordeste e outra do sudeste do Brasil. Vale ressaltar que este estudo faz parte integrante de uma pesquisa de doutorado que objetiva investigar o planejamento de cursos, projetos pedagógicos, online e em rede de português para estrangeiros e as suas possíveis implicações.

Deste modo, inicialmente apresentamos um panorama histórico do ensino de português para estrangeiros contextualizando a temática. A posteriori, abordamos as tecnologias e o planejamento de cursos de línguas e em seguida tratamos da análise comparativa dos dados obtidos dos dois Projetos Pedagógicos de Português como Língua Adicional dos IFs. Fechamos o texto, com as considerações finais.

1. Ensino de português para estrangeiros

A modo de contextualização ao tema, retomamos a história da área de português para estrangeiros (que pode ter a nomenclatura tradicional e histórica de PLE ou PLA, português língua adicional, mais contemporâneo), como forma de demonstrar de que modo vem se fortalecendo nos últimos anos, assim como a necessidade de promover reflexões e ações na área.

Podemos considerar que recuperar a história sobre o ensino de PLE no Brasil não é uma tarefa fácil (Rocha, 2019), pois é descrito por sujeitos históricos e epistemologicamente constituídos, portanto com perspectivas que podem ser divergentes. Inicialmente, a partir de Almeida Filho (2012), este considera que os indígenas lhes foi imposta a aprendizagem da língua portuguesa: ler, escrever, ouvir e falar. Por sua vez, alguns estudos sobre o ensino de português no Brasil registram que as

práticas educacionais em português se iniciam posteriormente e nos colégios de ensino regular. Por volta de 1757, com o advento do Diretório dos Índios (conjunto dos dispositivos) - considerável constituição do período colonial sobre o ensino de Língua Portuguesa - implementa o Português como língua oficial da colônia de Portugal, enfraquecendo o poder da Igreja (Coelho; Melo, 2016).

A seguir, no Quadro 1, apresentamos uma cronologia sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir da sua emergência, de acordo com Rocha (2025).

Períodos	EMERGÊNCIA DA ÁREA DE PLE NO BRASIL
1957	Publicação do primeiro livro didático de PLE, de Mercedes Marchant: O ensino de Português para estrangeiros.
Anos 60	Ciclo de <u>criação de cursos de extensão universitários</u> de PLE nos Estados Unidos. Publicação do livro <i>Modern Portuguese</i> (1966), participação de Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz.
Década de 70	Criação de <u>cursos de PLE na USP e na UNICAMP</u> . Contratação de pesquisadores para o quadro de professores, como o Prof. Dr. Almeida Filho.
Anos 80	Publicação dos primeiros artigos PLE, sob a coordenação do Prof. Dr. Almeida Filho
Anos 90	1992 - Criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) 1993/1998 - Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) Projetos de pesquisa de Mestrado e Doutorado. Criação do <u>Curso Licenciatura em Português para falantes de outras línguas na UnB</u> (em 1998) Criação de cursos de formação de professores em universidades argentinas

QUADRO 1 – Cronologia sobre o ensino da língua portuguesa e línguas estrangeiras no Brasil.

Fonte: Rocha (2025, p. 133).

Segundo Almeida Filho (2012, p. 726), “ocorre o ciclo efervescente de criações de cursos universitários de Português em universidades dos Estados Unidos do qual o livro *Modern Portuguese* é talvez o melhor símbolo”. Somado à contratação de pesquisadores para o quadro de professores, como o Prof. Dr. Almeida Filho, a UNICAMP desponta como referência nos anos 80. Silva (2025, p. 6) afirma que “tal atitude da Instituição de ensino demonstra a visão e preocupação para o desenvolvimento do campo em número e qualidade”.

A partir dos anos 90, surgiram várias iniciativas que fortaleceram a área de PLE, colocando-a em notoriedade nacional e internacional. Desta forma, segundo Schlatter, Bulla e Costa (2020) coadunam com a ideia de que entre os anos 1980 e 1990 foram também produtivos para a criação e difusão do ensino e aprendizagem do PLA (ressaltamos que tais autoras usam a terminologia PLA - português língua adicional).

Apesar de termos marcos linguísticos, históricos e políticos na implantação e consolidação da área de PLE/PLA, não temos muitas universidades públicas brasileiras que ofertam formação de professores, destacam-se cronologicamente: Universidade de Brasília - UnB, a Universidade Federal da Bahia - UFBA, a Universidade de Integração Latino Americana - UNILA; e a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Ao contrastar com a dimensão continental e especificidades territoriais do Brasil, podemos considerar um número pouco representativo para a formação de professores de PLE/PLA e conseqüentemente para a institucionalização de seu ensino e aprendizagem em território nacional brasileiro. Segundo Mendes (2014) “é exigida do professor de PLE uma formação específica em Língua Portuguesa e o conhecimento de princípios de ensino de LE/L2”, tendo em vista as particularidades de ensino e aprendizagem neste contexto.

Ademais, a formação inicial a nível de graduação de professor de Português Língua Estrangeira/Língua Adicional (PLE/PLA) é recente no Brasil, a primeira licenciatura é de 1998 (UnB). Scaramucci e Bizon (2020) alegam que a área já existia desde 1960. As autoras apontam que a Unicamp foi propulsora de iniciativas, pesquisas e discussões importantes para a área de PLE. E consideram, também, que é necessária a criação de mais cursos de licenciaturas em PLE para promover a formação inicial de professores na área no contexto atual.

No entendimento de Cavalcanti (2013, p.212, *apud* Scaramucci; Bizon, 2020, p. 102), destaca-se a necessidade de formar professores e pesquisadores crítica e teoricamente para atuarem em PLE/PLA e assim consolidar a área:

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, preci[-sa] enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade linguística e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias na sala de aula. Ou seja, as exigências s[ão] para uma formação complexa que focaliz[e] a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focaliz[e] também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua do professor em formação (Cavalcanti, 2013 p. 212).

Ainda que tenhamos uma formação comprometida com o ensino, pesquisa e extensão muitos docentes e pesquisadores em PLE/PLA, estão conseguindo e podem vir a conseguir desenvolver uma formação e atuação mais aprofundada na área, principalmente por meio de participação em projetos de extensão, em projetos voluntários, na atuação de cursos de PLE/PLA, em estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Essas formações complementares têm contribuído destacadamente para a visibilização e consolidação da área.

Com relação a como nomear a área, se PLE ou PLA, Ramos (2021) entende que a língua adicional, LA, não significa apenas um “mero” acréscimo, mas diz respeito à língua do outro com possibilidade de criação de espaços interculturais na interrelação com a língua que se está aprendendo. No presente texto, optamos por utilizar a sigla PLA por ser a nomenclatura escolhida e usada no Programa de ensino de português para estrangeiros na rede dos IFs em análise.

Nesse quesito e para instaurar a relevância do termo, realizamos um breve levantamento de dissertações e teses que utilizam a nomenclatura Português como Língua Adicional (PLA) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Observamos, assim, o crescimento de pesquisas encontradas:

Ano	Pós-graduação Stricto-sensu	Quantidade	Instituição de Ensino
2023	Doutorado	08	UFSC / UNB / PUCRS / UFMG / UNICAMP (2) / UFRGS
	Mestrado	17	UFRGS(2)/ UFSCAR/UFMT(2)/ UFPR / UFMG / UEM-MARINGÁ / UFCAT / UFMG/ USP/ UNESP/ UNIFESP(3) UNIFAP
2021	Doutorado	10	UNISINOS/ UFMG/UFSC / UFMG(2)/ PUCRS/ UFC/ UNISC / UFMG/ UFRGS
	Mestrado	11	UFMG / UFRGS(2) / PUCRS/ UFC / UNIR / UFBA / UNB(2)/ UFFS / UNICAMP
2020	Doutorado	07	PUCRS (3) / UNB / USP(2) / UFSC
	Mestrado	06	UFMG/ UFMT/UNIR/UFRGS/ UFMT / FURG
2019	Doutorado	04	CEFET/MG / UFRGS (2) / UFMG
	Mestrado	08	UNICAMP (2) / PUCRS (2) / UFMG / UFRGS (2) / UEFS
2014	Doutorado	03	UFRGS (2) / PUCRS
	Mestrado	05	UFJF / PUCSP / UNB / PUCRS/ UFRGS
Total		79	

QUADRO 2 – Pesquisas com nomenclatura Português como Língua Adicional - PLA (2014-2023).

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

Observa-se que, além da expansão das investigações, a maioria das instituições de ensino às quais tais estudos estão vinculados e que utilizam a sigla PLA são majoritariamente da região sul e sudeste. Para as autoras Bulla e Kuhn (2020), o termo Português como Língua Adicional começa a ser usada na Linguística Aplicada entre 2008 e 2009 após investigações realizadas na UFRGS. Desse modo, vai ao encontro das primeiras pesquisas a nível de mestrado e doutorado que emergirem da região sul. Além do mais, algumas universidades das regiões norte, nordeste e centro-oeste, vem abrindo espaço para pesquisas com tal sigla, PLA.

Importante frisar que o ingresso do pesquisador ao programa de pós-graduação se dá de dois anos, mestrado, a quatro anos, doutorado, antes da finalização do estudo e consequente publicação do estudo. Sendo assim, ao fazer a relação de pesquisas que usam a sigla PLA, esta coincide com o crescente aumento das migrações no Brasil e o contexto global de trânsitos.

Uma vez tematizada brevemente a história de português para estrangeiros no Brasil e a nomenclatura PLA; por nosso foco estar em um Programa de PLA em rede ofertado virtualmente pelos IFs; e, considerando que há uma tendência na era da informação em privilegiar os processos que se organizam em “redes”, como indica Castells (1999), uma vez que vivemos permeados em redes sociais e/ou virtuais; na sequência, trazemos algumas discussões sobre tecnologias e planejamento de curso de línguas que embasam este texto.

2. As tecnologias e o planejamento de curso de línguas

O avanço tecnológico vem ecoando positivamente na área de ensino e aprendizagem de línguas. Menezes (2019) relaciona no seu texto “Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro” a evolução do ensino de línguas nos anos 70 até pesquisas publicadas nos anos de 2015 e 2016 com a chegada das redes sociais.

Nos últimos anos temos visto um crescimento no número de cursos on-line, o que enseja uma formação crítico-reflexiva do professor. Para Mayrink (2018, p.96), o professor de língua estrangeira precisa ressignificar suas práticas docentes:

[...] a integração das tecnologias em sua prática docente, dando a elas um sentido dentro do contexto social mais amplo em que se inserem. Para isso, é necessário que o professor compreenda, reflita e estabeleça relações entre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e as TIC, reconhecendo que estas podem desempenhar um importante papel mediador nesse contexto. É preciso, então, que deixe de utilizar as TIC como novas ferramentas que apenas reproduzem técnicas de ensino tradicionais que poderiam ser substituídas por outros tipos de recursos (como o livro didático, por exemplo) sem gerar uma transformação das práticas docentes e de aprendizagem.

As mudanças contemporâneas advindas do uso das novas tecnologias de informação (também chamada por Tecnologias de Informação e Comunicações - TIC) transformaram as relações com o saber. Segundo Valente (1999, p.49) “A tecnologia computacional tem mudado a prática

de quase todas as atividades”. O avanço tecnológico tem trazido transformações na forma de ensinar e aprender.

Diante do cenário de pandemia de Covid-19, houve um forte crescimento de cursos on-line. Consideramos que a educação on-line transpõe a distância geográfica por meio da tecnologia digital, constrói novas interações e impacta no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O ensino de línguas no ciberespaço requer um planejamento específico para esse contexto. Desde Almeida Filho (1997) entende-se que o ato de planejar se apresenta como um ato complexo e dialético. O autor evidencia a relevância de se considerar o contexto no qual se dará o curso na elaboração do planejamento.

Há, na verdade, necessidade de se compreender melhor o que significa planejar e os aspectos que estão envolvidos nesta atividade para sabermos utilizar da melhor maneira possível. Isso pode parecer perda de tempo, pois o mais importante seria saber como fazer. Vasconcellos (2007), no entanto, ressalta que com frequência, as ideias mais interessantes sobre a prática acabam advindo justamente da clareza conceitual. Quanto mais se aprofunda o conceito, maior o grau de liberdade, de autonomia do sujeito-professor.

Os autores Schön (1983), Freire (2001) e Pimenta (2006), em diferentes épocas definem o planejamento como um processo reflexivo, permanente, que visa à melhoria do sistema educacional. O planejamento também não deixa de ser um instrumento, como para Vasconcellos (2007) que ele é um instrumento teórico-metodológico poderoso que depende de sujeitos que o assumam tanto na elaboração quanto na realização. O processo e o exercício de planejar constituem uma antecipação da prática, ou seja, planejar é prever e programar as ações e os resultados desejados.

Almeida Filho (2007) afirma que o planejamento de Língua Estrangeira (doravante LE) é desenvolvido em dois momentos. O primeiro momento é de definição do contexto e objetivos e o segundo de definição das unidades. Os dois momentos estão interligados pelas metas e objetivos, uma vez que estes demonstram onde o professor quer chegar com seus alunos. Quando há interesse e necessidade dos alunos, há metas e objetivos. Para o autor, o planejamento consiste em decisões a respeito de cada aspecto relacionado ao ensino de LE, que são determinadas pela abordagem do professor, e visam o alcance dos objetivos dos alunos e do curso.

Atrelando planejamento de cursos de LE às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Rozenfeld e Viana (2019) entendem que o ambiente virtual de aprendizagem - AVA, requer uma atuação docente diferenciada. Paiva (2010) alerta que o professor de línguas necessita conhecer as ferramentas no ambiente virtual, porque possibilitam o alinhamento entre a prática sócio-cultural e a aprendizagem de línguas. Da mesma maneira, o ensino por meio do AVA também requer um aluno com ações distintas. Deste modo, o planejamento das aulas de língua estrangeira deve prever ações e práticas específicas e adequadas para ambientes virtuais.

Celani (2009) entende que a utilização da tecnologia e das novas configurações de ensino e aprendizagem refletem em desafios como a colaboração e a reciprocidade.

Assim sendo, com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação, entendemos que está havendo uma ressignificação dos modos de ensinar e aprender de modo geral e aqui tratamos

especificamente do ensino de português para estrangeiros por meio do ambiente virtual. Nesta perspectiva, investigamos o planejamento e suas implicações no Programa de cursos de português língua adicional em duas instituições públicas federais.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico deste trabalho.

3. Metodologia

Especificamente quanto aos procedimentos metodológicos deste trabalho, considerando que o foco está no ensino e aprendizagem de cursos on-line de Português Língua Adicional realizados pelos Institutos Federais Brasileiros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o contexto da pesquisa, portanto, está vinculado à oferta de tais cursos como estratégia de fortalecimento da internacionalização das citadas instituições, vinculadas ao Programa PLA em Rede.

Como dito antes, um dos objetivos elencados na pesquisa de doutorado com escopo teórico e analítico mais amplo, é realizar uma análise de Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) de Institutos Federais que participam do Programa de ensino de Português como língua adicional em rede; para tanto, a análise é documental com corpus de dois PPPs, os quais vão ser devidamente descritos e comentados, na perspectiva do paradigma qualitativo comparativista e interpretativo.

Para Lüdke e André (1986, p. 38) os documentos podem ser considerados fontes de informação bibliográfica que ainda não tenham recebido uma análise mais aprofundada, como “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos [...]”.

Com relação ao Processo de Consentimento dos participantes da pesquisa, este observou rigorosamente o Capítulo III do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sempre atentas aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos.

Deste modo, foi enviado e-mail para a Coordenação Geral do Programa Português Língua Adicional em Rede - PLA. Neste e-mail consta a apresentação detalhada da pesquisa juntamente com os objetivos e solicitamos o contato dos professores-autores dos cursos de PLA e a relação das instituições que ofertam e que já ofereceram cursos. De posse dos e-mails dos professores-autores, estes foram convidados para participar da pesquisa.

As informações acerca dos participantes nos ajudam a melhor compreender e analisar os dados, tendo em vista as circunstâncias que os levaram a assumir as aulas no contexto em que atuam estabelecer relações diretas com a sua prática. Oya (2017, p. 60) defende que “os instrumentos de coleta de dados usados pelo pesquisador são de extrema relevância para que as perguntas de pesquisa sejam respondidas apropriadamente”. autora cita a definição de dados apresentada por Bogdan e Biklen (1998 *apud* Oya, 2017).

Empregamos diferentes instrumentos para a coleta e geração de dados, a saber: documentos oficiais (como PPP) e questionário aplicado aos professores-autores. Para contemplar a discussão e

o resultados dos dados neste artigo utilizamos dois instrumentos de pesquisa: análise documental e análise de questionário aos professores.

Para a análise dos dados adotamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, o método visa analisar o que foi levantado em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo.

A análise do material coletado submete-se a um processo rigoroso em relação às fases definidas por Bardin (2011): Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados, Inferências e Interpretação. Desta forma, conduzindo o pesquisador a respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa. Portanto, garantir a autenticidade dos resultados é aspecto fundamental (Bogdan; Biklen, 1994).

Considerando as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), destacam-se as dimensões de categorização e codificação que proporcionam as interpretações e inferências. A seguir, apresentamos a análise comparativa dos dados coletados: a estrutura de dois planos de cursos de Português como Língua Adicional em Rede e a aplicação do questionário aos professores-autores.

4. Análise e resultado dos dados

A seguir, apresentamos a análise dos dados e os resultados obtidos, de forma mais detalhada os traços convergentes e divergentes de duas instituições federais que oferecem o curso de Português Língua Adicional. Também, analisamos as respostas do questionário enviadas por quatro elaboradores de cursos de PLA em Rede.

4.1 Conhecendo o Programa Português Língua Adicional em Rede

O curso on-line de Português Língua Adicional em Rede é ofertado pelas instituições federais de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) que aderiram ao Programa. O curso é oferecido por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), denominado Moodle com atividade síncrona semanalmente.

Apresentamos a seguir, a estrutura de dois projetos pedagógicos de dois cursos do PLA em Rede, quanto à nomenclatura e justificativa:

Instituição de Ensino	Ano de publicação	Nomenclatura	Justificativa
IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte)	2022	Português Brasileiro para Estrangeiros	Atender as demandas socioeducacionais de formação e de qualificação profissional
			Atender demanda de Política linguística
			Fomentar o intercâmbio acadêmico
IFTM (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro)	2021	Português como Língua Adicional (em Rede)	Agir em consonância com o processo de internacionalização
			Buscar soluções para a problemática de contextos educacionais, sociais, políticos e econômicos

QUADRO 3 – Características dos planos de cursos de PLA em Rede.

Fonte: Projetos pedagógicos do IFRN e IFTM.

Em relação ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, há uma nomenclatura denominada “Português para estrangeiros” e apresenta três justificativas para o curso: atender as demandas socioeducacionais de formação e de qualificação profissional, atender política linguística e o fomento no intercâmbio acadêmico. Ao passo que o Instituto Federal do Triângulo Mineiro opta pela titulação do curso “Português como Língua Adicional em Rede” e apresenta duas justificativas: processo de internacionalização e a busca por soluções em diversos contextos.

Podemos verificar assim, que enquanto o IFRN nomeia o curso atribuindo outra denominação do que a proposta pelos planejadores do curso de português língua adicional, ao chamar o curso de “Português para estrangeiros”, o IFTM retoma o mesmo título ao curso, sendo “Português como Língua Adicional em Rede”, podemos inferir que há um deslocamento e cerca autonomia no IFRN ao assumir institucionalmente outro título ao referido curso, além disso, provavelmente, o entendimento nesta instituição de que o curso de português a ser oferecido está direcionado declaradamente a estrangeiros, não usando a terminologia português como língua adicional, o que poderia gerar alguma dúvida entre os possíveis alunos estrangeiros interessados nos cursos, pois o conhecimento do termo língua adicional ainda não é popularmente conhecido naquele contexto.

Com relação às justificativas apresentadas pelos IFs, verificamos que os dois institutos declaram a necessidade de atender as demandas sociais oferecendo soluções de cunho linguístico e socioeducacional, promovendo a inserção laboral do estrangeiro. Especificamente, enquanto o IFTM anuncia uma articulação às políticas de internacionalização, o IFRN está voltado para a política linguística e intercâmbio acadêmico, portanto, mesmo com discurso aparentemente diferentes, estão harmonizadas as questões de inserção do estrangeiro no âmbito linguístico, educacional, social, política e economicamente (também voltado para o trabalho).

No próximo quadro, apresentamos os procedimentos metodológicos dos dois cursos.

Instituição de Ensino	Metodologia de ensino
IFRN	Contará com momentos síncronos por meio das atividades, materiais e vídeos disponibilizados na Plataforma Moodle.
	Aula em formato PDF contendo os conteúdos linguísticos e culturais referentes ao português brasileiro.
	Nos momentos síncronos, com duração de uma hora semanal, os professores incentivarão a expressão oral dos alunos e esclarecerão os pontos de gramática.
IFTM	O curso será ofertado no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (moodle), os estudantes deverão ter acesso a um computador com conexão à internet e de preferência possuir câmera e microfone para realizar atividades durante os encontros síncronos.

QUADRO 4 – Metodologia de ensino dos planos de cursos de PLA em Rede.

Fonte: Projetos pedagógicos do IFRN e IFTM.

Em se tratando da metodologia de ensino, no PPC do IFRN, há uma descrição de como serão realizadas as aulas on-line e o objetivo da aula síncrona, registrando uma atenção ao processo síncrono de aprendizagem articulado no virtual, o qual deve promover o diálogo com as reais necessidades dos alunos estrangeiros, principalmente nos momentos de registro tanto da língua como estrutura quanto prática social e em seus aspectos culturais, sem deixar de lado a produção oral dos aprendentes. Deste modo, verificamos que a metodologia está declaradamente voltada para as necessidades de aprendizagem dos alunos e como o processo de ensino e aprendizagem deverá atendê-las. Por sua vez, no documento do IFTM, há uma indicação dos instrumentos informáticos que os alunos deverão ter para poderem ter acesso às aulas e as atividades síncrona, assim, a preocupação está mais voltada para a instrumentalização do processo de ensino.

Os objetivos gerais estão assim descritos:

Instituição de Ensino	Objetivos gerais
IFRN	Capacitar o estudante a comunicar-se em um nível básico em língua portuguesa (A1 e A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - CEFR)
IFTM	Desenvolver nos estudantes as quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, compreensão textual, escrita e fala em Português como Língua Adicional, nível básico)

QUADRO 5 – Objetivos gerais dos cursos de PLA em Rede.

Fonte: Projetos pedagógicos do IFRN e IFTM.

Considerando o objetivo geral, o IFRN fundamenta-se no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Enquanto o IFTM prioriza desenvolver as quatro habilidades linguísticas, ambas promovendo a aprendizagem em nível básico.

Na continuação, os objetivos específicos dos cursos de PLA em Rede.

Instituição de ensino	Objetivos específicos
IFRN	Trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever ouvir e falar) em nível básico
	Conhecer a diversidade linguístico-cultural do Brasil;
	Estabelecer pontes interculturais entre o Brasil e o seu país de origem
IFTM	Apresentar conhecimentos básicos do idioma
	Difundir expressões familiares e cotidianas
	Ensinar as funções linguísticas e os aspectos estruturais da língua
	Tornar possível a compreensão e a produção de textos orais e escritos

QUADRO 6 – Objetivos específicos dos cursos de PLA em Rede.

Fonte: Projetos pedagógicos do IFRN e IFTM.

Os objetivos específicos do IFRN estão divididos em três: desenvolver as quatro habilidades, conhecer a diversidade linguístico-cultural e estabelecer pontes de ações interculturais; desse modo, está vinculado ao entendimento de língua como prática social e articulada a(s) cultura(s) e as relações interculturais que a(s) constitua(em) a língua dos aprendizes na promoção da interculturalidade dos sujeitos envolvidos. Enquanto que no IFTM, os objetivos específicos estão divididos em quatro: apresentar conhecimentos básicos do idioma, difundir expressões familiares e cotidianas, ensinar as funções linguísticas e os aspectos estruturais da língua e tornar possível a compreensão e a produção de textos orais e escritos; podemos inferir que aqui subjaz um conceito de língua mais vinculado às estruturas e as funções da língua, articulando expressões familiares e do dia-a-dia, portanto em uma perspectiva que parece ser anterior a um vertente discursiva, cultural e intercultural como a proposta do IFRN.

A seguir, apresentamos a aplicação do questionário on-line para os professores-autores, dando visibilidade aos atores da elaboração do citado Programa.

4.2 Dando voz aos professores-autores dos cursos de PLA em Rede

Aplicamos um questionário on-line para os professores-autores dos planos de cursos de PLA em rede do IFRN e IFTM, estruturado com questões mistas. Inicialmente, enviamos um e-mail convite para todos os professores-autores que atuam nos cursos, mas obtivemos respostas de dois professores de cada instituição.

Para manter o sigilo dos participantes, estes estão denominados como F1, F2, F3, e F4. Inicialmente, verificando o perfil, a formação e a experiência dos professores-autores obtivemos as seguintes respostas:

1. Sobre a formação inicial no Ensino de Línguas (estrangeiras)

F1: Licenciatura em Espanhol

F2: Licenciatura em Letras e Artes com Habilitação em Língua Espanhola

F3: Licenciatura em Letras Português - Inglês

F4: Não tenho formação no ensino de línguas

2. Sobre alguma formação específica em Português para estrangeiros.

(Aperfeiçoamento, Pós - Graduação, Curso de formação continuada).

Na figura 1, verificamos a formação específica dos professores-autores na área de português para estrangeiros, a qual registra nenhuma formação de todos eles:



FIGURA 1 – Formação específica em Português para estrangeiros.

Fonte: elaborada pelos autores.

3. Sobre a experiência na área Português Língua Estrangeira ou Português Língua Adicional

Quando perguntados sobre a experiência em Português para estrangeiros, vemos a figura 2:

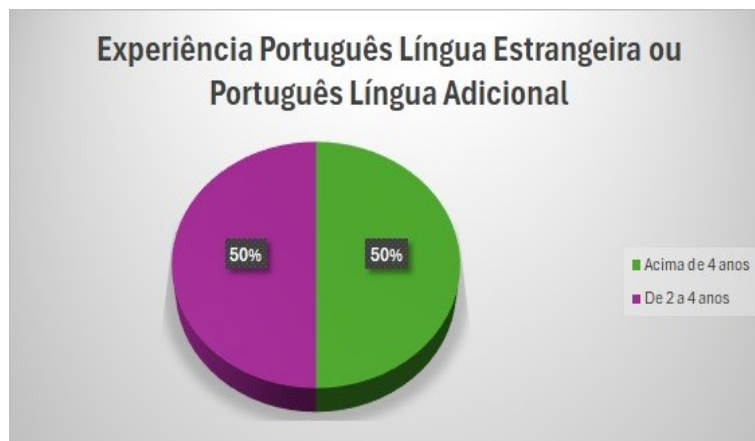


FIGURA 2 – Experiência na área de Português Língua Estrangeira ou Português Língua Adicional.

Fonte: elaborada pelos autores.

Com relação à experiência em PLA, dois participantes têm de 2 a 4 anos de experiência, e os outros dois têm mais de 4 anos de atuação na área, provavelmente o tempo de atuação na área seja coincidente com o oferecimento dos cursos de PLA em rede dos IFs, ou seja, estes estão aprendendo e conhecendo a área no fazer e saber. Fator confirmado na declaração de que todos eles não têm formação em português para estrangeiros.

4. Sobre o perfil de aluno estrangeiro que o Programa de Português como Língua Adicional (PLA em Rede) está direcionado

Apresentamos a fala dos professores-autores sobre o perfil de seus alunos estrangeiros nos cursos de PLA em rede que têm oferecido:

F1: O perfil do nosso estudante é sobretudo universitário, servidores e discentes de universidades parceiras do IFRN de países hispanófonos: Espanha, Colômbia, Equador, Chile, Uruguai e Argentina. Além disso, temos alunos de universidades desses países que são provenientes de outras nações como Venezuela, Emirados Árabes, Marrocos, etc.

F2: Servidores: docentes e técnicos administrativos de universidades estrangeiras e também os estudantes dessas instituições de ensino.

F3: Como a obtenção de estudantes matriculados é algo desafiador, o curso possui, propositalmente, um espectro um pouco amplo. Com isso, enfocam-se estrangeiros que moram no Brasil, mas acolhe-se aquele estrangeiro que mora no exterior, mas desenvolve atividades (ou pretende desenvolver) com o Brasil.

F4: A demanda por oferta de cursos de Português como Língua Adicional (em Rede) surgiu de um estudo do Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), vinculado à Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif). A partir desse estudo, observou-se a carência de oferta dessa língua no âmbito da Rede de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e, por conseguinte, a inobservância a questões sociais de migração e de bilateralidade nos acordos e convênios firmados com as diversas instituições que compõem a Rede.

Com relação ao perfil dos alunos dos cursos de PLA em rede, declaram estar dirigido principalmente a estrangeiros vindos para intercâmbio universitário nos IFs, majoritariamente hispano falantes, mas também para estrangeiros que não sejam intercambistas mas que moram no Brasil, como migrantes.

5. Sobre as considerações se o Programa tem atendido os objetivos propostos inicialmente.

Ainda dando voz os professores-autores sobre atingir os objetivos propostos nos cursos de PLA em rede, vejamos:

F1: “Sim. Estamos difundindo a língua portuguesa no mundo e temos fortalecido as parcerias internacionais”.

F2: “Acredito que sim, pois vem recebendo diversos engajamentos e implantação de nossos projetos de internacionalização a partir do PLA”.

F3: “Sim. O curso é muito curto. Com isso, não se pode esperar tantos diferentes objetivos atendidos. O que noto de primordial é o acolhimento e o despertar de estrangeiros para nossa língua e cultura. Considerar esse curso um pontapé inicial só traz vantagens.”

F4: “Sim, eles frequentam e conseguem ao final do curso se expressar na língua portuguesa e os iniciantes sempre voltam a tentar o intermediário. E a cada semestre temos grande número de inscritos nos editais”.

Especificamente sobre se os objetivos do curso de PLA em rede tem promovido a aprendizagem da língua portuguesa, os quatro participantes relatam, de modo geral, que sim e reiteram o engajamento, o retorno a novos cursos e a produção em língua portuguesa após o curso. Diferentemente, um deles modaliza a afirmação por meio do verbo “acreditar”, o que pode nos levar a inferir que há certa dúvida de como e quanto os objetivos são alcançados, inclusive ao usar a justificativa sobre o engajamento de estudantes estrangeiros no curso e novos projetos de internacionalização a partir do PLA. Vale ressaltar o relato F3 ao registrar que o curso serve como “acolhimento”, “despertar” e “pontapé inicial”, sensibilização com a qual estamos em consonância, considerando principalmente que é um curso de nível básico e segundo os informantes ‘curto’.

Percebemos, por um lado, que por meio das respostas dos participantes, o Programa parece estar atendendo os objetivos propostos, servindo assim como modelo de curso a ser replicado. Por outro lado, mesmo que os professores-autores não tenham formação específica em Português para estrangeiros, atuam na área de Português Língua estrangeira ou Português Língua Adicional por no mínimo dois anos, e articulando ações, práticas e reflexões muito pertinentes na área.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos um estudo descritivo e comparativo entre dois Projetos Pedagógicos de Curso de Português como Língua Adicional - PLA em Rede dos Institutos Federais do Brasil.

Para tanto, relacionamos sucintamente a histórica da área de português língua estrangeira (PLE) ou português língua adicional (PLA). No quadro nº 1, indicamos os marcos linguísticos importantes em cada período histórico até a contemporaneidade. E quanto esses fatos influenciaram e influenciam a criação de cursos de extensão e de licenciatura na área de PLE/PLA.

Especificamente no tratamento deste artigo, percebemos que a concepção do curso de PLA em Rede considera que este seja ofertado de forma on-line, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, promovendo o acesso e extensão do curso de modo amplo e diverso. A mediação das novas tecnologias vem se tornando potenciais espaços educacionais de aprendizagem. Por ser um curso on-line, a presencialidade não é um requisito, constitui um novo modelo de ensino-aprendizagem, o qual traz novos desafios e novas potencialidades.

As transformações ecoam uma nova era tecnológica conforme Valente (1999). Sendo assim, o planejamento de um curso ministrado virtualmente deve-se levar em conta o contexto virtual de ensino com as suas especificidades. Desta forma concordamos com o autor Almeida Filho (1997) que o planejamento consiste em tarefa de difícil realização.

A partir da análise dos dados, destacamos que os professores-autores dos cursos de PLA em Rede, apesar de não terem uma graduação específica em Português para estrangeiros, têm formação constituída por outras fontes do saber e na grande área de Letras. Tal dado se justifica pela pequena oferta de cursos de graduação específicos na área, conforme apresentado no início deste artigo.

Com relação à terminologia, verificamos que o termo Português adicional (PLA) vem crescendo significativamente nas pesquisas científicas, segundo o quadro nº 2, e em diversas universidades do país. Desta forma, o estudo do Programa de Português como Língua Adicional em Rede, em suas diversas aplicações, vem a fortalecer a grande área do Português para estrangeiros.

Frente aos objetivos propostos pelo Programa de Português como Língua Adicional em Rede, apoiando-se nas respostas dos participantes, podemos compreender que o programa vem se afirmando como uma iniciativa positiva, atingindo os objetivos propostos, principalmente, no tocante à difusão da língua portuguesa, acolhimento e internacionalização.

A partir da análise realizada até o momento e das reflexões críticas a serem aprofundadas, poderá ser possível avaliar a aplicabilidade do Programa e, talvez, a construção de outras práticas no processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2372.R>

Editores

Marina Mello de Menezes Felix de Souza

Afiliação: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2208-2794>

Lucas Araujo Chagas

Afiliação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>

Luis Eduardo Wexell Machado

Afiliação: Universidade Nacional de Assunção (UNA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: Flávio Zancheta Faccioni

Afiliação: Universidad Pública de El Alto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5754-1455>

Avaliador 2: Alessandra Montera Rotta

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8347-8463>

Avaliador 3: Mayara Priscila Reis da Costa

Afiliação: Instituto Federal do Amapá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1561-0269>

AVALIADOR 1

Boa noite, prezadas autoras e editor.

Trata-se de uma pesquisa necessária para a área de PLE/PLA. Recomendo a publicação, desde que o artigo passe por uma releitura crítica e que sejam observados os comentários que fui tecendo ao longo da leitura. Considero que os parágrafos mais curtos podem ser conectados, garantindo maior coesão entre as ideias.

Percebo a necessidade de uma revisão textual após a finalização da escrita. Embora eu tenha anotado alguns desvios, é possível que um ou outro ponto tenha passado despercebido.

Quanto às imagens resultantes das perguntas da pesquisa, acredito que seja necessário repensá-las (mantê-las ou retirá-las?). Em relação às discussões, entendo que é preciso aprofundá-las, e, no que toca à conclusão, sugiro revisar os objetivos e verificar se foram devidamente atendidos.

Por fim, agradeço pela oportunidade de leitura.

AVALIADOR 2

O título se relaciona adequadamente com o assunto do trabalho. Ele reflete a proposta apresentada, o desenho experimental, os resultados obtidos e a conclusão do estudo realizado. A introdução retoma o título, apresentando o objetivo do estudo logo no primeiro parágrafo de forma clara e sucinta. O final da introdução se relaciona diretamente com o objetivo do resumo, elencando em sequência aquilo que será abordado ao longo do estudo. Todas as sequências das afirmações, na introdução, conduzem, portanto, à finalidade do estudo. Os métodos se relacionam diretamente com o objetivo do estudo e são válidos no estudo do problema proposto. O uso da pesquisa documental para levantar o corpus de análise e, posteriormente, o uso da pesquisa quantitativa para tratar os dados da pesquisa numa análise interpretativa, revelam a seriedade da pesquisa, embasada pelo Comitê de Ética, uma vez que a pesquisa trata de seres humanos. Os métodos, no que diz respeito à informação essencial, podem ser reproduzidos a partir da informação apresentada. No que diz respeito à amostragem, ela está adequada e o modelo experimental é apropriado àquilo que o estudo se propõe a realizar. O artigo faz uso de técnicas estatísticas apropriadas para o desenho experimental, representando de forma gráfica os resultados da pesquisa, além das tabelas comparativas. O título e as legendas dos gráficos e tabelas descrevem o conteúdo, bem como os títulos e subtítulos se apresentam em colunas de forma precisa. Os dados, por sua vez, estão organizados para facilitar as comparações e interpretações de quem lê o artigo. O texto ao longo dos resultados complementa os dados apresentados, mas também repete os dados, enfatizando as tabelas e os gráficos. Não existem discrepâncias entre os resultados constantes no texto e nas tabelas e gráficos apresentados. O estudo condiz totalmente com o plano dos pesquisadores, ao provar, tanto pelo desenvolvimento do texto quanto pelas tabelas e gráficos, e ainda, pelo comentário da importância dos resultados para o conhecimento da área, o quanto esse estudo é válido e criterioso. Todo o estudo feito pelos autores faz discussões com referências apropriadas. A discussão não repete apenas os resultados, mas acrescenta interpretação de maneira lógica, embora não tenham sido enumeradas as deficiências da pesquisa. A interpretação do texto das autoras afirma com a de outros pesquisadores da

área. Ao direcionar a pesquisa para um futuro, os autores sugerem um aprofundamento na pesquisa. Os tópicos e as normas do periódico estão cumpridos. O sumário resume o artigo com exatidão e todas as citações estão referenciadas de acordo com as regras da ABNT. Não existem anexos citados.

AVALIADOR 3

Trata-se da revisão aberta do artigo científico “Ensino do Português para Estrangeiros nos Institutos Federais: Análise Comparativa de Cursos do Programa Língua Adicional”, de autoria da doutoranda Fabiana de Freitas Batista e da doutora Nildicéia Aparecida Rocha, ambas vinculadas à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo. As autoras pretendem publicar os dados iniciais de uma pesquisa de doutorado (ainda em andamento) na Revista da Associação Brasileira de Linguística (Abralín). Para a análise, foram lidos os documentos “Estudo Piloto”, “Carta de apresentação” e “Declaração” das autoras e consideradas as diretrizes de avaliação da Revista da Abralín, publicadas na plataforma *Open Journal Systems* (OJS).

Perante tudo que foi exposto e analisado, entende-se que o manuscrito é interessante e tem muito a contribuir com a construção do conhecimento científico para área, mesmo que os dados sejam iniciais. Contudo, percebe-se que o texto ainda carece de caracterização sobre as terminologias PLA e/ou PLE, reforço na contextualização do Programa PLA em Rede e acréscimo de referências da área especializada para enriquecer o enquadramento teórico e a discussão a fim de confrontar a análise dos dados à luz da teoria. Somado a isso, necessita de ajustes a serem realizados, tais como: clareza, objetividade, organização das ideias/da apresentação dos dados, revisão linguística e pequenos correções de normas científicas. Diante de todos os argumentos explicitados, meu parecer é desfavorável a recomendação deste artigo para publicação na Revista da Abralín.

Conflito de Interesse (obrigatório)

As autoras não têm conflito de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Os roteiros da [Equator Network](#) foram avaliados pelos autores, mas nenhum deles se mostrou relevante para o trabalho em questão. Além disso, os autores salientam que a pesquisa conduzida não foi pré - registrada em nenhum repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados, códigos e materiais que suportam os resultados deste estudo estão disponíveis para consulta nos links abaixo:

- https://portal.ifrn.edu.br/documents/4074/Portugues_Brasileiro_para_estrangeiros-as-_Intermediario_em_EAD_2022_g1QJDnV.pdf
- <https://iftm.edu.br/cursos/uraparquetecnologico/fic/portugues-como-lingua-adicional-ead/?arq=e422724f1368d32975348bedb89c1496.pdf>.

Pesquisa com seres humanos

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE nº 86076625.4.0000.5400.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, J. C.P. "A abordagem orientadora da ação do professor". In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora da UnB, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Disponível em: 20 de dez. de 2025.

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: 20 de dez. de 2025.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Marilda. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 211-226.

CELANI, M. A. A. Não há receita no ensino da língua inglesa. **Revista Nova Escola**, ed.222, maio 2009.

COELHO, Mauro Cezar; MELO, Vinícius Zúñiga. Nem heróis, nem vilões: o lugar dos diretores de povoações nas dinâmicas de transgressão à lei do Diretório dos Índios (1757-1798). **Revista de História**, São Paulo, n. 174, p. 101-129, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.115846. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/115846>. Acesso em: 13 set. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 23 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233-267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 23 dez. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: guia abordagens qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. **O ensino do português como língua estrangeira (ple): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais**. In: Horizontes do saber filológico: 20 anos de Licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia Sveti Kliment Ohridski. [S.l.]: Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski Sófia, 2014.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 12 set. 2025.

MAYRINK, M.F. Ressignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP). In: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S (org.). **Novas práticas sem pesquisas sobre a linguagem**: rompendo fronteiras. 30 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, v.1, p. 93-106.

SILVA, E. M. da. Português Língua Adicional no Instituto Federal do Pará: Institucionalização e Políticas Linguísticas. **Revista Letras Escreve**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 78-98, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1123>. Acesso em: 23 dez. 2025.

OYA, E. A. **“Quanto mais cedo melhor?” Um diagnóstico sobre a iniciação bilíngue em um ambiente de aprendizagem para jovens aprendizes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2017.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, p. 353-370, 2010.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019. DOI: 10.7867/1981-9943.2019v13n1p101-114. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>. Acesso em: 10 set. 2025.

ROCHA, N. A. Ensino de Português Língua Estrangeira. In: MAIOR, Rita de Cássia Souto (org.) **Dicionário do ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2025, p. 133.

ROZENFELD, C. C. de. F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]**, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-24.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 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: https://www.researchgate.net/publication/354948420_Portugues_como_Lingua_Adicional_uma_entrevista_com_Margarete_Schlatter_2020 Acesso em: 21 dez. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TELLES, J. A. **Aprendendo línguas estrangeiras em Teletandem**: recurso e estratégias. *DELTA*, 31/3, 2015. p. 603-632.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 17ª Ed. SP: Libertad Editora, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, n. 5, 2001.