

# Português como língua adicional na universidade: formação, percepções e atitudes linguísticas de docentes

*Franciele Maria Martiny (UNILA)\**

<https://orcid.org/0000-0001-7613-2673>

*Mariana Cortez (UNILA)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2257-557X>

## Resumo:

Esta pesquisa teve como cenário uma universidade situada geograficamente em região de fronteira trinacional cujo projeto de educação visa a integração da América Latina. Os participantes foram professores de Português como Língua Adicional (PLA) a partir da aplicação de um roteiro de entrevista para levantar dados em torno de seu perfil profissional docente (formação, atuação e conhecimentos sobre as línguas) e de suas atitudes linguísticas com relação ao processo de ensino e de aprendizagem de PLA, conforme as diretrizes e o projeto universitário bilíngue (português-espanhol) em que atuam. Com base na Linguística Aplicada, em diálogo com estudos sobre atitudes linguísticas, as análises foram feitas de forma qualitativa. Verificou-se que, embora os entrevistados considerem pertinente a valorização do multilinguismo como política integracionista, demonstram incertezas em como lidar com a diversidade presente em sala de aula, por questões relacionadas, em um primeiro momento, à sua própria formação universitária. Ademais, a falta de uma política institucional clara com relação ao bilinguismo (e plurilinguismo) se reflete na percepção dos docentes, mostrando comportamentos descontraídos em como conduzir o ensino de língua adicional. Observou-se que alguns priorizam ainda práticas monolíngues, com pouco ou nenhum espaço para outros falares, como seriam as práticas translíngues.

**Palavras-chave:** Português como língua adicional; Universidade; Formação, percepções e atitudes linguísticas docentes.

---

\* Pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em “Linguística Aplicada” (PPG-LA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). <http://lattes.cnpq.br/7583369787690987>. E-mail: [franmartiny@hotmail.com](mailto:franmartiny@hotmail.com)

\*\* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq – Nível 2. <http://lattes.cnpq.br/7945402327825503>. E-mail: [marianacortez1674@gmail.com](mailto:marianacortez1674@gmail.com)

## Abstract:

### **Portuguese as an additional language at the university: academic education, perceptions and linguistic attitudes of teachers**

This research was carried out in a university geographically located in a tri-border region whose education project aims at the integration of Latin America. The participants were Portuguese as an Additional Language (PLA) teachers, and data was collected through interviews to investigate both their professional profile (education, work experience, and language knowledge) and their linguistic attitudes towards the teaching and learning process of PLA in accordance with the bilingual (Portuguese-Spanish) university guidelines and project. Based on Applied Linguistics in dialogue with studies on linguistic attitudes, the analyses were conducted qualitatively. It was found that, although the interviewees consider the appreciation of multilingualism as an integrationist policy to be pertinent, they demonstrate uncertainty on how to deal with the diversity present in the classroom due to issues related, at first, to their own university education. Furthermore, the lack of a clear institutional policy regarding bilingualism (and multilingualism) is reflected in the perception of teachers, showing conflicting behaviors on how to conduct the teaching of additional languages. It was observed that some still prioritize monolingual practices, with little or no space for other languages, in contrast to how translanguaging practices would be.

**Keywords:** Portuguese as an additional language; university; Academic education; Linguistic attitudes and perceptions of teachers.

## Introdução

A universidade cenário deste estudo visa promover o intercâmbio cultural, científico e educacional com o foco na integração dos povos latino-americanos e caribenhos, a partir de uma política bilíngue (português/espanhol), com vistas à democratização do ensino superior e ao estabelecimento de relações internacionais, principalmente do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. Para tanto, a instituição tem recebido, ao longo de sua existência (desde 2010), estudantes de vários países da América Latina e do Caribe<sup>1</sup>, por meio de editais de ampla con-

corrência e, mais recentemente, a partir de 2019, por meio de editais específicos, passou a contemplar estudantes de outras partes do mundo, como África, Ásia, entre outros migrantes refugiados portadores de visto humanitário e, ainda, indígenas aldeados. A partir dessa configuração, há a presença de mais de 30 países, caracterizando-se um cenário superdiverso (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2013) e sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999).

Desse modo, diferentes culturas e línguas coabitam na instituição, muitas em um número bem menor, desencadeando di-

1 Os estudantes internacionais são selecionados, anualmente, através do Processo Seletivo Internacional (PSI) e os estudantes brasileiros têm acesso às vagas por meio do Sistema de Seleção

Unificada - SISU com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

versos desafios, pois o ensino da língua oficial do país, bem como as ações em prol da promoção desta, pode ser fator de exclusão ou de privilégio. Até pela presença muito latente do mito do monolinguismo no Brasil<sup>2</sup>, sem o reconhecimento e valorização da diversidade linguístico-cultural presente não apenas no cenário fronteiriço, mas em todo território (ALTENHOFEN, 2013).

Para contemplar seu ideal integracionista, objetivando, concomitantemente, a internacionalização do português, a universidade possui uma proposta de ensino diferenciado de línguas, baseada no Ciclo Comum de Estudos (CCE), com a oferta das disciplinas de línguas adicionais - portuguesa e espanhola - em todos os cursos de graduação<sup>3</sup>. Este é um dos motivos pelos quais essa pesquisa foi realizada, isto é, para compreender como essa política funciona dentro da instituição pelo comportamento linguístico do corpo docente, neste caso, de Português como Língua Adicional (PLA).

Inicialmente, em seu projeto de implantação, havia a previsão de que as vagas dos cursos universitários, bem como a formação do corpo docente, fossem compostas igualmente por brasileiros e estrangeiros (50% cada), porém, como essa expectativa

não foi alcançada, a maioria dos estudantes e professores segue sendo formada por brasileiros, num total de 69% de alunos na graduação e de 81% alunos na pós-graduação (2023)<sup>4</sup>. Dentre os motivos dessa situação, podem ser citadas: a falta de condições (financeira, psicológica, etc.) para morar e estudar em outro país e a falta de interesse nos cursos, como ocorre no caso das licenciaturas, uma realidade de várias outras universidades. Quando não há o preenchimento das vagas dos discentes internacionais, a quantidade sobrando é destinada ao Sistema de Seleção Unificada - SISU, fazendo com que o número de brasileiros, por conseguinte, aumente.

Como estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, de 2013 e atualizado em 2019, tal instituição de ensino superior tem como princípios filosóficos e metodológicos institucionais a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática. Especificamente sobre a questão linguística, os documentos oficiais da universidade, além de mencionar as duas línguas (espanhol e português) tidas como oficiais, reconhecem a coexistência de outros falares em seu contexto, citando guarani, crioulo haitiano, francês, aimará, quéchua. Mas, na prática, há muitas mais línguas, o que exige uma política educacional e linguística bastante complexa se considerar a ideia de enriquecimento cultural entre os povos nesse ambiente plurilinguístico e

2 Apesar de o Brasil ser esse país plurilíngue com cerca de duzentas e setenta e quatro línguas indígenas, faladas por 315 etnias, além de outras 70 línguas pertencentes a comunidades descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas e comunidades surdas (Língua Brasileira de Sinais e língua indígena de sinais Urubu-Kaapor), a diversidade do país é, muitas vezes, apagada e não valorizada (OLIVEIRA, 2008).

3 O projeto bilíngue prevê o ensino de língua espanhola para brasileiros e língua portuguesa para não brasileiros ou falantes de outras línguas que não possuam o português como primeira língua, no decorrer de dois a três primeiros semestres dos cursos, focalizando o desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-discursivas para o letramento acadêmico, conforme Regulamento Geral da Universidade (2013).

4 Dados gerados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em abril de 2023. Disponível em [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/3ef7f1cc-9e12-45b7-acee-847ec4e3f5d2/page/p\\_9rg7sszxc](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/3ef7f1cc-9e12-45b7-acee-847ec4e3f5d2/page/p_9rg7sszxc). Acesso em 20 nov. 2023. No caso dos docentes da instituição, de acordo com Ribeiro (2021), baseada em dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), havia 376 professores efetivos, sendo 313 brasileiros e 38 estrangeiros.

pluricultural (HAMEL, 2001). Entretanto, outros estudos já evidenciaram que não há uma política linguística oficial claramente estabelecida na instituição, nem mesmo em relação ao espanhol e ao português nos vários âmbitos de uso, ensino, textualização, documentação organizacional e gestão de tais línguas de modo equânime (CARVALHO, 2012; FERREIRA, 2015; CARVALHAL, 2016; RIBEIRO, NUNES, 2020).

Mesmo porque, também em nível nacional, em se tratando de plano das normas e regulações sobre as línguas, a diversidade linguística teve, durante muito tempo, um tratamento mais vago nos documentos orientadores e norteadores da educação, bem como na legislação (SHOHAMY, 2006). De maneira que, geralmente, o que há são algumas iniciativas mais isoladas, por exemplo, de escolas e de universidades que visam uma tentativa de contemplar essa realidade multilíngue, como acontece neste projeto.

Diante de tal problematização, o objetivo deste artigo é analisar os dados gerados em uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas<sup>5</sup> que abordaram os posicionamentos de docentes sobre o ensino e a aprendizagem de PLA<sup>6</sup> no contexto universitário, por meio do levantamento de seus perfis (formação acadêmica, carreira docente e línguas que têm contato), de suas atitudes linguísticas e de suas percepções sobre o projeto bilíngue da universidade no

qual atuam. Os participantes são cinco professores do CCE – parte integrante da missão institucional - que ministraram aulas no chamado “eixo de línguas” nos diferentes cursos de graduação, de 2021. Para tanto, na sequência, apresentamos discussões referentes ao quadro teórico-metodológico de estudo para embasar as reflexões dispostas posteriormente.

## **Discussões teórico-metodológicas da pesquisa**

O estudo apresentado está situado na área da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1999; 2006; 2013; MOITA LOPES, 2006; MAHER, 2007), focalizando os estudos sobre atitudes linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GROSJEAN, 2001; CALVET 2002, 2007) dentro do campo das políticas linguísticas (SPOLSKY, 2005; 2016, SHOHAMY, 2006; MAHER, 2013). Acredita-se que esse direcionamento transdisciplinar aborda as práticas linguísticas relacionadas ao contexto sócio-histórico mais amplo que envolve os falantes, em suas diversas relações sociais e de atravessamentos de poder. Mesmo porque, há concordância com relação ao fazer científico como um fazer político e, por conseguinte, sendo necessário estar imbricado com questões sociais em que a linguagem tem um papel fundamental, para que seja responsiva às demandas atuais (MOITA LOPES, 2006). Dessa maneira, o pesquisador é entendido como um agente ativo na investigação (BORTONI-RICARDO, 2008).

Diante disso, é que se busca problematizar as práticas que advêm de atitudes linguísticas dos docentes, as quais são, concomitantemente, individuais e sociais, sendo constantemente (re)significadas e influenciadas pelos contextos de que participam. Assim, reconhece-se a influência dos docen-

5 Os dados utilizados neste estudo foram gerados durante a realização de uma pesquisa voluntária de Iniciação Científica com o seguinte Plano de Trabalho “Atitudes linguísticas de docentes de português língua adicional em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas na Unila”.

6 Por essa perspectiva, entende-se que o aprendizado da língua-alvo, como adicional, se dá a partir do conhecimento linguístico que o estudante já possui seja de sua língua materna ou de outras línguas aprendidas em diferentes contextos (SCHLATTER, GARCEZ, 2009; LEFFA, IRALA, 2014).

tes no contexto de sala de aula, já que esses são importantes agentes de gestão dos falares ali presentes (SPOLSKY, 2005; 2016).

Destarte, as atitudes linguísticas são compreendidas, neste estudo, como gestos de política linguística, uma vez que, conforme Maher (2013), essas últimas são as intervenções nas línguas, tanto por parte dos falantes como por parte do Estado, contemplando valores e funções a partir dos usos linguísticos. Ou seja, trata-se de um conceito mais amplo de política linguística enquanto um campo de decisões das relações da sociedade com as línguas, não se limitando às ações apenas de órgãos governamentais, pois engloba as atitudes e decisões da sociedade em seus diversos âmbitos. Há, por essa perspectiva, uma inter-relação entre os diferentes níveis de gestão que envolvem a implantação e o desenvolvimento de uma política linguística, caracterizando esse fenômeno como multidimensional e multifacetado.

O conceito de políticas linguísticas, dessa maneira, não está restrito apenas a ações desencadeadas por governos e organismos institucionais autorizados, de maneira distinta, podem envolver domínios, com a ação de vários agentes. No espaço acadêmico, por exemplo, há outros atores significativos, entre eles, os docentes, que podem ser responsáveis pelo planejamento e pela gestão das políticas educacionais e linguísticas, seja com atitudes impositivas ou democráticas, influenciando ou não o desenvolvimento da política oficial institucional. Nesse sentido, as políticas sobre as línguas abarcam as possíveis intervenções, tanto por parte dos falantes como por parte do Estado, levando em conta como elas são constituídas, percebidas e utilizadas (MAHER, 2013). Assim, “Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmen-

te: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística [...]” (MAHER, 2013, p. 120).

A respeito disso, Schiffman (2006) e Sousa e Roca (2015) mostram uma separação entre a política linguística explícita, como aquela de direito, formalizada, declarada, e a política implícita, aquela revelada, latente e informal por meio de práticas e percepções linguísticas dos demais atores presentes nos diversos domínios de uso da linguagem. Como ocorre com as atitudes, as quais são diretamente influenciadas pelas próprias preferências e escolhas, ressaltando uma importante ligação cultural entre o falante com sua comunidade linguística. Muitas vezes, essa relação desencadeia opiniões valorativas sobre outras línguas e suas variedades, pois os comportamentos linguísticos também são resultados do ajustamento ao meio social (LAMBERT & LAMBERT, 1966).

Nesse íterim, como um complexo fenômeno social e psicológico, as atitudes são evidências que demonstram tendências pessoais ou grupais em usar, aprender ou ensinar determinados falares. Por conseguinte, pode-se afirmar que são um conjunto de sentimentos dos falantes para com as línguas (CALVET, 2002), os quais podem demonstrar uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro (GROSJEAN, 2001).

Verifica-se que as atitudes linguísticas envolvem nosso comportamento social, influenciando as afinidades grupais e pessoais por meio da interação (CALVET, 2007), podendo desencadear preconceito linguístico ou o prestígio a uma determinada maneira de falar. Em outras palavras, essa qualidade dada socialmente a certa variante ocasiona um posterior ajustamento das atitudes pessoais em torno da própria fala. Nessa

perspectiva, durante o desenvolvimento das atitudes, reforça-se o papel agente dos professores, o qual é crucial para desconstruir a visão reduzida do que seja língua ou o do ser bilíngue, baseada na idealização da clara separação e da pureza das línguas. Diferentemente, o bilinguismo envolve gradações e usos com diferentes propósitos, um fenômeno cambiante e multidimensional (MACKEY, 1968; MAHER, 2007).

Diante disso, é pertinente e necessário focalizar uma visão mais ampla do conceito de bilinguismo como um complexo fenômeno sociolinguístico, que contempla situações sociais e históricas mais amplas. Nesse caso, funcionando como uma peça fundamental para a integração almejada dos países latino-americanos e, por conseguinte, ampliando a própria noção de língua (CAVALCANTI, 1999, 2006; MAHER, 2007, 2013).

Portanto, essa relação dinâmica entre os falares e, assim, as culturas possibilitam diversas posturas valorativas individuais também sobre a língua adicional que se está tendo contato, pois os usos linguísticos são influenciados por esse contexto social e pela temporalidade histórica onde emergem os possíveis diálogos entre os interlocutores (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002). Desse modo, considera-se que os estudos das atitudes podem interessar no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois, por meio dessa investigação, é possível observar e discernir os componentes que condicionam determinada prática linguística. Tal análise pode revelar dados importantes sobre os contatos/conflitos linguísticos e desencadear mudanças de maneira positiva em relação ao convívio pluricultural (GROSJEAN, 2001), como se pretende no contexto focalizado.

Mesmo porque, ainda, há muito a se construir para que a proposta visada pela

universidade estudada possa cumprir sua missão, uma vez que o ensino do português e do espanhol gozam do *status* de oficialidade, entre outras línguas faladas na fronteira, na cidade, mesmo que, na prática, haja determinações que hierarquizam o português em relação ao espanhol. Por exemplo, na própria instituição, muitos documentos são exigidos em português, como os planos de ensino cadastrados no sistema e o site institucional<sup>7</sup>. Além disso, as relações de poder estabelecidas em nível micro também são notadas em nível macro na cidade e região pelas relações socioeconômicas conflituosas já existentes na tríplice fronteira, em que o Brasil se sobressai (RIBEIRO, 2021).

Por isso, é também necessário analisar a influência das atitudes dos professores das referidas línguas adicionais, pois, enquanto agente, esse intervém no processo de transferência de atitudes linguísticas mediante o conteúdo e didáticas que os docentes apresentam na sala de aula. Esse contexto ressalta, ao mesmo tempo, a problemática de ser professor de línguas, por estar em um espaço pluriétnico e plurilíngue que pode gerar disputas pelas diversas relações de poder entre seus participantes.

Nesse sentido, Carvalhal (2016) evidencia que muitos estudantes justificam suas expectativas de uso de línguas na referida universidade, colocando em destaque a localização geográfica no Brasil, fator que motivaria, predominantemente, a escolha pelo uso e aprendizagem do português pela necessidade de comunicação e, talvez, nem

<sup>7</sup> “A saber: a emissão de diploma e de histórico escolar se faz em português; as leis, os regimentos, as normativas e as resoluções são publicados nessa língua; os termos de posse, os editais de concurso etc. estão sujeitos a uma norma legal brasileira que não reconhece nenhuma outra língua a não ser o português para questões de atos e ofícios” (RIBEIRO; NUNES, 2020).

tanto pelo interesse na língua especificamente. Ademais, a pesquisadora ressalta que a presença de um número maior de estudantes e professores brasileiros também é um fator que impacta nesse comportamento linguístico. Desse modo, a proposta de educação bilíngue acaba sendo, geralmente, parcial, pouco efetiva ou até mesmo desconsiderada para a escolha de uso das línguas, desencadeando pouca mudança nos usos das línguas da Primeira Língua – L1 para a Língua Adicional – LA dos acadêmicos, ao longo de sua formação, principalmente no caso dos brasileiros.

Portanto, enquanto gestores, os docentes podem assumir posturas baseadas em uma visão ainda restrita sobre a diversidade linguística, apagando falares e conhecimentos que os falantes já trazem consigo antes de frequentarem o ensino superior,

como no caso de conhecimentos em torno de seus repertórios linguísticos para além da língua adicional que estão aprendendo. Diferentemente, acredita-se que a vivência e a experiência anterior ao ingresso à universidade podem proporcionar aprendizagens mais democráticas, de modo que as culturas e os falares minoritários sejam respeitados e, para além disso, incluídos nas práticas em sala de aula de PLA. Para tanto, na sequência, evidenciamos alguns dados gerados durante esta pesquisa discutindo-os de forma qualitativa (ERICKSON, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008).

### Formação, percepções e atitudes docentes

Para compreender um pouco mais o perfil do grupo de docentes entrevistados, dispõe-se o seguinte quadro:

**Quadro 1** – Perfil docentes

Entrevistados/as*	Idade	Estado em que nasceu	Titulação atual	Curso de graduação	Tempo de profissão	Tempo de trabalho na universidade
1 – Carla	38 anos	Santa Catarina	Doutorado	Letras licenciatura português/francês (UFPR)	20 anos	5 anos
2 – Daniele	35 anos	Minas Gerais	Doutorado	Letras licenciatura português/ francês (UFMG)	15 anos	6 anos
3 – Lúcia	33 anos	Rio Grande do Sul	Doutorado	Letras licenciatura português/espanhol (URI)	11 anos	4 anos
4 – Cláudio	39 anos	Paraná	Doutorado	Letras – licenciatura português (UNIOESTE)	15 anos	6 anos
5 – Marcos	43 anos	Santa Catarina	Doutorado	Letras - licenciatura português/ inglês (UNIVERSIDADE DO CONTESTADO)	20 anos	6 anos

**Fonte:** Elaborado pelas pesquisadoras (2022).

\* Todos os participantes concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo os nomes utilizados neste artigo fictícios para resguardar suas identidades.

Por meio da visualização do Quadro 1, verifica-se que os participantes possuem faixa etária entre 33 a 43 anos, uma amostra de profissionais jovens pensando que a carreira universitária tem muitas exigências, como no caso de titularidade de doutor, conforme leis mais atuais. Nesse sentido, é possível observar que todos são doutores e pertencem ao quadro efetivo de docentes na instituição estudada há pelo menos quatro anos, ressaltando que, na época da pesquisa, a instituição não tinha completado dez anos de fundação. Interessante que a maior parte dos entrevistados, três deles, já estava há seis anos na universidade, ou seja, nota-se que todos já tinham familiaridade com aquele espaço.

Verifica-se que o grupo possui uma carreira mais longa na docência, anterior ao trabalho atual, período que vai de dez a vinte anos de profissão, ou seja, os docentes entrevistados têm bastante vivência na área de ensino, a qual foi iniciada aos vinte e poucos anos, possivelmente, ainda enquanto graduandos, se for considerada a idade *versus* tempo de trabalho, sendo esse grupo formado por dois homens e três mulheres.

Sobre a opção pelo magistério, os docentes afirmaram que esse era o desejo deles a partir do momento que estavam frequentando os cursos de Letras. Embora todos sinalizem que, na atualidade, se identificam com a sua área de atuação, dois comentaram que a escolheram por falta de opção devido a questões financeiras, quando entraram nos cursos acadêmicos, o que também afetou a sua formação. Como ocorreu com Marcos:

[...] ela [a formação universitária] não teve tanta qualidade assim, além de tudo era uma questão difícil pra mim, eu tinha que viajar todo dia de ônibus, fazer 60 quilômetros pra ir, trabalhava de dia, fazia faculdade à noite, e eu sinto que minha graduação não foi boa,

tanto é que depois disso eu tive que ir atrás de um aperfeiçoamento.

A situação relatada é muito comum nas salas de aulas e enfatiza as dificuldades de grande parte da população brasileira - que se estende a toda América Latina - nas diferenças de entrada no ensino superior e, ainda mais, em se tratando de ter acesso a uma graduação realmente de qualidade, conforme verificado no próprio excerto.

Já sobre a vontade de ser docente de PLA, esse campo mais específico de atuação era buscado apenas por uma docente no início de sua graduação, os demais relatam que as oportunidades dessa área surgiram depois durante o desenvolvimento do curso e mais significativamente após a sua conclusão, pela oportunidade de concurso público. Dessa forma, observa-se que a opção foi mais por uma questão de possibilidade de trabalho do que afinidade propriamente dita.

Um dos excertos que ressalta essa questão é o de Carla, que dava aulas de inglês na adolescência para complementar a renda familiar, mas depois a docência permaneceu na sua vida adulta mais por conveniência:

Eu não escolhi, aconteceu! [...] comecei outras graduações antes, mas não terminei e aí entrei em Letras por causa disso, já estava dando aula, meio que aceitei o destino.

Os entrevistados também informaram que ministram outras disciplinas além de PLA na instituição, sendo que dois ministram aulas na área de literatura e três na área de linguística. Isso acontece porque os docentes pertencentes ao eixo de línguas também atuam nos cursos de graduação em Letras da instituição ou, ainda, em outros.

Ademais, o Quadro 1 mostra que os docentes cursaram a graduação, com exceção de uma que se graduou em Minas Gerais, em

universidades do sul do Brasil (nos mesmos estados em que nasceram), sendo dois no Paraná, uma em Santa Catarina e uma no Rio Grande do Sul. Ou seja, a maior parte do grupo estudou em alguma região próxima à sua moradia, o que pode ser também devido à questão financeira, já citada, pelo provável custo que se deslocar para uma instituição mais longe poderia acarretar. Como já citado, a maior parte da comunidade universitária é brasileira, o que se reflete neste *corpus*, ainda que pequeno, uma vez que os pesquisados também são brasileiros. Dados atualizados mostram que todos os docentes de PLA da referida instituição de ensino superior são brasileiros, além disso, a maior parte dos docentes de espanhol também são brasileiros, 18 do total de 29 (RIBEIRO, 2021).

Outro fato que chamou atenção diz respeito às línguas faladas pelas famílias dos docentes, a maior parte relatou que os pais, avós ou mesmo irmãos mais velhos são falantes de outras línguas, mas que, mesmo assim, não aprenderam em casa tais falares. Como motivos para essa situação, citaram dificuldades que alguns familiares enfrentaram no convívio com o português como língua de prestígio no espaço escolar e mesmo a crença de que tinham de que falar a língua minoritária iria dificultar ou impedir a aprendizagem da língua oficial do país (MAHER, 2007). Um dado que mostra uma política linguística praticada no contexto do lar, como sinalizou Maher (2013), sobre as influências que setores como família e escola possuem na manutenção ou não continuidade de uso das línguas.

Desse modo, as consequências das atitudes negativas podem incluir desde a crença dos falantes de que não conhecem bem nenhuma das línguas de que são usuários até a completa substituição da língua mi-

noritária pela majoritária pelas novas gerações (GROSJEAN, 2001). A exemplo do que ocorreu nesses casos, em que não houve o ensino e a aprendizagem das línguas no contexto familiar, pois a atenção foi toda voltada para a aprendizagem da língua oficial do país, considerada mais necessária. Situação que reforça o quadro político-linguístico monolíngue brasileiro já citado anteriormente. Nesse sentido, as línguas que os participantes mencionaram ter na família, mas que não foram aprendidas por eles são as de imigração: alemão, italiano e *talian*<sup>8</sup>, comuns na região sul do país, de onde são provenientes.

Ainda sobre a questão de contatos linguísticos, houve a menção a outros conhecimentos dos docentes relativos a outras línguas, as quais foram estudadas antes do trabalho na universidade, em cursos ou intercâmbios, como: alemão, inglês, tcheco, francês, tailandês e espanhol. Tais dados mostram a diversidade de repertórios linguísticos e culturais que esta pequena mostra apresenta e que pode ser utilizada nas aulas de línguas adicionais num contexto tão diverso, como o que está sendo discutido.

Observa-se que a formação acadêmica dos entrevistados é em Letras. Com exceção de Cláudio, que é graduado apenas em língua portuguesa, os demais possuem formação dupla, em português e mais uma língua, sendo duas pessoas com licenciatura em língua francesa, uma em língua inglesa, e uma em língua espanhola. Ou seja, o per-

8 O *talian* tem origem linguística em variedades dialetais do italiano falado no Vêneto, Trentino-Alto e Friuli-Venezia Giulia e Piemontes, Emilia-Romagna e Ligúria. No Brasil, trata-se de uma das autodenominações para a língua presente em locais de ocupação de imigração italiana, como no Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/183/>. Acesso em mar. de 2023.

fil dos docentes é variado e apenas um tem formação em língua espanhola, que seria o outro idioma oficial da instituição. Além disso, sabe-se que a formação de português, na maioria dos cursos universitários brasileiros, é focada somente no ensino de língua enquanto materna. Situação que evidencia que, ainda que haja, mais recentemente, o desenvolvimento de políticas voltadas para a internacionalização do português brasileiro, a falta de professores formados nesta área é latente<sup>9</sup> (MENDES, 2018). Nesta pesquisa, os docentes justamente possuem a formação universitária em português língua materna (LM), mas lecionam PLA. Trata-se de um cenário bastante diferente de ensino de língua, com enfoques e perspectivas também distintas, o que pode afetar suas práticas em sala de aula e exigir complementação a sua formação inicial, como menciona Cláudio:

Eu acho assim que qualquer formação acadêmica não lhe dá todas as ferramentas necessárias para trabalhar em qualquer trabalho, vai ter uma parte da prática, da práxis ali da sua profissão que você vai aprender de fato durante o trabalho.

Apesar de quase todos terem graduação em licenciatura dupla (português e mais uma língua) e afirmarem que falam duas línguas ou mais na atualidade, os entrevistados mencionam que a formação acadêmica que tiveram não foi suficiente para trabalhar em uma instituição tão diversa. Ademais, embora avaliem de forma positiva o projeto universitário, acreditam que se trata de

uma missão “difícil de ser alcançada”, pois a integração e o bilinguismo não deveriam apenas ser buscados “nas aulas de línguas”. Por essa perspectiva, verifica-se que os ambientes plurilíngues exigem aproximações cuidadosas entre todos os envolvidos no processo, com a ação de vários agentes para que as políticas linguísticas sejam efetivas nos vários âmbitos. Além disso, há a necessidade de contemplação do projeto institucional nas diversas disciplinas para que os falares sejam contemplados e as diferenças não sejam tidas como obstáculos a serem vencidos, mas oportunidades para ampliação e construção de conhecimentos plurais (MAHER, 2013). Essa postura apenas será possível quando os atores forem conscientes da diferença, atuando de forma horizontal e colaborativa, como pretende ser uma formação sensível para a diversidade linguística e cultural preconizada pela universidade.

Contudo, há uma série de outras questões, como os próprios documentos da instituição, que privilegiam o português em detrimento de outras línguas, mesmo no caso do espanhol. Ademais, há falta de preparação da própria comunidade universitária que não tem conhecimento básico da língua espanhola, conforme pode ser observado na fala de Carla:

Como é uma universidade bilíngue, eu sinto falta de saber falar o espanhol melhor, eu consigo me virar, então se tem um aluno que precisa muito falar o espanhol, eu falo umportunhol na verdade. Mas eu sinto muita falta disso, [...] meu plano é na primeira licença capacitação que eu puder tirar fazer um curso de espanhol, ir para algum país.

Sobre esse assunto, nas aulas de PLA, três docentes afirmam usar exclusivamente a língua portuguesa, enquanto dois mencionam usar espanhol: Lúcia, que possui for-

9 Até o momento, quatro universidades brasileiras possuem cursos para a formação de professores como língua não-materna: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). Há, no entanto, disciplinas curriculares sobre PLE em outras universidades, geralmente, de caráter optativo.

mação nessa língua, e Carla, que explica recorrer a outros idiomas “se necessário”. De acordo com as considerações dos docentes que usam exclusivamente o português em suas aulas de PLA, a postura se deve não por uma escolha estratégica de ensino da língua propriamente dito, mas por avaliarem que seu conhecimento de outras línguas, e aí citam o espanhol, que é insuficiente, sentindo-se inseguros ou mesmo com vergonha. Expressões como “não falo bem”, “não sinto confiança em usar” e “meu espanhol é ainda vexatório” foram usadas nesse sentido.

Sobre isso, Ribeiro (2021) cita que poucas vezes houve a oferta de cursos de língua espanhola com a finalidade de atender especificamente ao público de servidores brasileiros da instituição, como no caso dos docentes de PLA ou de outras disciplinas. Sobre isso, esclarece-se que há, eventualmente, cursos de extensão oferecidos para a aprendizagem de algumas línguas, mas nem sempre são cursos voltados especificamente para essas categorias, o que seria necessário, para não deixar essa responsabilidade a cargo de cada um. Já os cursos de espanhol para servidores acontecem de modo não permanente, com turmas eventuais.

De outra forma, todos mencionam que os discentes têm a liberdade de usar outros idiomas nas aulas de PLA, como o espanhol (essa foi a única língua citada nesta questão), até porque, nesse caso, é possível a compreensão, já que se tratam de línguas próximas, diferentemente de outras línguas também presentes nas salas de aula, como é o comum o *creole* haitiano ou mesmo o francês<sup>10</sup>. No entanto, quando os estudantes fazem perguntas em espanhol, por exemplo,

a atitude da maioria dos docentes permanece a mesma, de responder em português, segundo seus relatos, para que, de certa forma, se incentive a continuidade do foco na aprendizagem da língua adicional.

Entretanto, o comportamento de usar e responder apenas em português pode não ser, como demonstram também as discussões anteriores sobre as atitudes linguísticas, algo totalmente pensado e, sendo uma prática costumeira, faz parte de uma atitude, em parte, inconsciente. Como afirma Lúcia, “[...] eu sinto uma necessidade de falar com ele em português, porque eu quero ensinar o português pra ele, mas isso [falar sempre em português] não é algo 100% consciente meu [...]. Mas eu costumo ter esse tipo de atitude”.

Podemos verificar, nesta postura, que o ensino de língua recorrentemente pode ser visto como fechado em um só falar, na necessidade de focalizar apenas o uso da língua-alvo em todos os momentos, como é possível verificar na fala de Lúcia sobre o seu comportamento no uso do português e do espanhol nas aulas de línguas adicionais:

Então, nas aulas de português em português, quando são específicas de espanhol em espanhol e quando são de Descrição Linguística, que é uma das descrições que é linguística contrastiva, então, elas são sempre bilíngues, porque as discussões são sempre nos dois idiomas [...].

Nesse caso, apenas na disciplina específica no curso de licenciatura em Letras, chamada de Descrição Linguística, é que a docente afirma usar os dois idiomas, como se nessa situação fosse “permitido” o bilinguismo nas discussões. Por outro lado, quando são aulas de línguas de espanhol e português, dentro do CCE, há uma divisão rígida entre os usos. Tal posicionamento pode evidenciar que a tradição monolíngue

10 Ressalta-se a entrada de muitos haitianos na universidade por meio do programa institucional Pró-Haiti, coordenado pela Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT).

está ainda presente na formação de professores (CAVALCANTI, 1999; 2013), bem como pode sinalizar o reflexo de suas experiências anteriores que, agora, passam a ser repetidas, como aquela política linguística, já mencionada, de não continuidade de alguns falares no contexto do lar para evitar interferências entre as línguas. Esse comportamento vivenciado pode se refletir na postura docente atual quando se visa o uso de apenas uma língua nas aulas, ou seja, sem considerar outros falares que poderiam ser contemplados para a promoção de um bilinguismo aditivo, de enriquecimento linguístico (MAHER, 2007).

Canagarajah (2013) reflete que, embora todos sejam translíngues, em diferentes graus, porque todas as comunidades são heterogêneas e se influenciam mutuamente, o monolinguismo tem significado tanto acadêmico e ideológico, “maquiando” o processo de mudança e de hibridização natural das línguas e de suas variedades. Por conseguinte, a idealização monolíngue não condiz com as práticas linguísticas desencadeadas nas interações da vida cotidiana, que partem de infinitas estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades subjacentes a questões históricas, políticas, ideológicas e sociais. Esse cenário se reflete ainda mais no mundo atual, cada vez mais complexo, tanto pelo desenvolvimento tecnológico quanto pelo aumento dos trânsitos migratórios forçados.

Destarte, quando se visa um sujeito bilíngue, Maher (2007) ressalta a natureza permeável entre as línguas que o constituem. Em outras palavras, trata-se de um processo em permanente construção, como ocorre com as práticas translíngues devido à natureza fluida das línguas. Uma visão que se opõe ao entendimento do bilinguismo como domínio de um sistema apenas gra-

matical, totalmente coeso e autônomo, que independe do ambiente que o falante convive.

A reprodução desse comportamento mais estanque com a divisão rígida entre as línguas acaba refletindo na prática pedagógica, mesmo que haja, em muitos casos, o desejo de fazer isso de forma diferente. Sobre isso, a maioria dos participantes acredita que o corpo docente da instituição não está “apto” para lidar com a diversidade de idiomas falados pelos estudantes, a começar pelo próprio espanhol, e sente falta dessa preparação, sinalizando, mais uma vez, que buscam uma formação constante para tentar estar mais “preparados” pelas demandas que universidade tem apresentado. Conforme as palavras de Daniele:

[...] quando você entra na sala de aula, você começa a entender a dinâmica da Universidade, o projeto da Universidade, você tem que sentar e estudar de novo, tudo de novo. Agora, por exemplo, eu estou estudando muito sobre educação indígena, porque tem um monte de indígena nas minhas disciplinas, eu não pararia para fazer isso se eu não tivesse esse motivo, entende?! Mas como eu tenho agora estudantes indígenas, eu parei para estudar essa questão.

A inclusão dos indígenas<sup>11</sup>, como se verifica no excerto, é apenas uma parte de toda a diversidade de etnias que está na instituição, evidenciando, mais uma vez, as fragilidades de formação e necessidade de buscar,

11 A lei de cotas, n. 12.711 de 2012, auxiliou para que os movimentos indígena e negro pudessem adentrar à universidade apesar de historicamente estarem à margem dessa. Dados do censo do ensino superior no Brasil (Inep-MEC), de 2020, mostra que havia 47.267 indígenas matriculados no ensino superior no Brasil, número que vem paulatinamente aumentando. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/o-acesso-dos-povos-indigenas-ao-ensino-superior/>. Acesso em mar. de 2023.

como mencionou Daniele, um aprimoramento constante. Um comportamento semelhante pode ser conferido nas considerações de Cláudio sobre o sentimento de que nunca se está totalmente preparado para ser docente apenas com o curso de graduação, acreditando que a própria experiência vai auxiliando nesse aspecto:

Eu acho que unicamente a minha formação, que eu digo em sala de aula, não bastou, mas esse caminho paralelo de experiência, de trabalho eu acredito que contribuiu bastante, não que seja 100% eficiente nesse contexto múltiplo que a gente tem aqui. Há sempre o sentimento de que falta algo.

Quanto ao interesse dos estudantes em aprender a língua adicional, os participantes relatam que há essa pré-disposição, com exceção de um entrevistado que informa que nem sempre existe essa vontade. Esse dado revela, de certa forma, o posicionamento mais assíduo de discentes internacionais pela aprendizagem da língua portuguesa, até porque estão em contexto de imersão, o qual exige a língua nas práticas cotidianas, para além da sala de aula, como ir ao supermercado, pedir informações sobre o trajeto do ônibus, tramitar os documentos na polícia federal entre outras atividades rotineiras. Diferentemente dos brasileiros que, por oposição, conforme Carvalho (2016), entendem a aprendizagem do espanhol como não obrigatória e, por conseguinte, “menos necessária”. Isso se deve, mais uma vez, em grande parte, pelo prestígio da língua portuguesa naquele espaço e a um modelo de educação bilíngue que na prática não reforça ou estimula o uso da língua adicional<sup>12</sup>.

12 Carvalho (2016) acrescenta três efeitos da política e planejamento da linguagem da universidade: (1) manutenção do uso predominante da L1 (espanhol ou português); (2) maior uso do português como LA do que espanhol como LA;

Apesar das dificuldades assinaladas, os entrevistados são favoráveis ao projeto institucional, mas acreditam que existe um descompasso entre e que alguns aspectos precisam ser melhorados, demonstrando preocupação em contemplar não apenas o português e o espanhol, mas também os outros idiomas falados na universidade.

Diante disso, considera-se ser pertinente uma postura pedagógica nessa atitude de envolver práticas translíngues e, assim, transculturais, desenvolvendo um saber construído conjuntamente em que os falantes possuem conhecimentos de diferentes níveis linguísticos (CANAGARAJAH, 2004). Desse modo, não seria preciso o docente aprender todas as línguas, como às vezes assinalaram em seus relatos, mas é possível a mediação nos espaços para que as línguas e suas variedades possam ser usadas em determinadas ocasiões. Tal atitude permitiria desencadear não apenas o contato e o uso, como também um olhar mais crítico sobre esses, pois como a vivência dos docentes é limitada com relação aos falares que habitam a universidade, a proposta é que tenham uma postura que favoreça o acolhimento, a valorização das línguas e sobretudo convoque a uma necessidade de estar sensível à diversidade por meio de práticas interculturais e translíngues.

Quando se trata de salas de aulas plurilíngues, como nesse contexto, Canagarajah (2004) explica a pertinência do emprego da translinguagem para o ensino de línguas, em que discentes e docentes, a partir de seus repertórios linguísticos, se engajam e negociam sentidos sem abandonar as va-

(3) perda dos usos de outras línguas, tais como guarani, quéchua e inglês, desaparecendo do ambiente educacional. A situação acentua-se quando se observam os eixos de pesquisa e a extensão em que há uma grande redução, mais da metade dos estudantes não usa a língua adicional.

riedades não prestigiadas no espaço. Dessa maneira, aquela divisão tradicional de separação rígida entre as línguas deixa de ser o foco, tendo a atenção mais voltada aos diferentes usos linguísticos que pressupõe diferentes funcionalidades para diferentes falares, fomentando as interculturalidades, uma vez que se quebram fronteiras linguísticas, culturais, sociais, políticas (PIRES SANTOS, 2017).

Esta prática vai numa direção oposta à homogeneização linguística prevista principalmente pelos projetos de estados-nações e, muitas vezes, arraigada no espaço de ensino de línguas, seja no espaço universitário ou fora dele, o qual pode fomentar o preconceito, a estigmatização e a exclusão de falares minorizados (PIRES SANTOS, 2017). Ademais, diferentemente, uma postura mais plural em que há a inserção de mais falares em momentos diferentes para distintos propósitos, pode dar espaço ao “erro” e corroborar na diminuição da ideia de que para falar ou saber uma língua é preciso falar perfeitamente, sem nenhuma interferência de outras línguas. O comportamento contribuiria para acrescentar repertórios, ampliando-os, como a própria ideia de adicional revela: ao invés de substituir um falar por um outro, como efeito, se somará! Dessa forma, se estará incluindo e integrando conhecimentos linguísticos prévios ao encontro com a língua oficial da universidade.

Para tanto, Cavalcanti (2013, p. 226) propõe uma formação ampliada do professor de línguas para além da perspectiva apenas linguística, conforme uma perspectiva transdisciplinar, levando em consideração os estudos sobre multilinguismo, de intercompreensão e de práticas translíngues, ainda mais quando se trata de contextos de fronteira, como o focalizado.

## **Algumas considerações (não) finais**

Esta pesquisa discutiu percepções e atitudes linguísticas, a partir dos dados gerados durante entrevistas com professores de PLA, de uma instituição pública de ensino superior, sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, a partir de seus comportamentos e reflexões em torno do projeto bilíngue da universidade. Para tanto, traçou-se o perfil do grupo e se problematizou seus posicionamentos diante desse contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2013).

Verificou-se que os docentes participantes, apesar de não se sentirem preparados para lidar com toda essa diversidade que encontraram na instituição, buscam uma autoformação constante e se mostram sensíveis a essas demandas, para tentar desenvolver seu trabalho de forma mais adequada. Desse modo, citam dificuldades advindas de sua formação universitária e a presença de um sentimento de que sempre “falta algo”, como a maioria sinalizou no desconhecimento da língua espanhola.

Além de problematizar essas realidades linguísticas das relações sociais de um contexto complexo, o estudo das atitudes mostra a necessidade de uma revisão para formular questões específicas para alcançar as metas do CCE de línguas adicionais. Até porque, quando se analisa o PDI (2013 e 2019) e o Regimento Geral (2013), documentos mais amplos que regem as políticas da universidade, é trazida a noção de bilinguismo como uma categoria de princípio ao lado de outros, porém, sem lhe atribuir uma clara definição (RIBEIRO, NUNES, 2020). Essa falta de clareza e de um posicionamento mais assertivo se refletiu também nas percepções dos docentes.

Há, por conseguinte, incertezas, mas também possibilidades, fatores que implicam na necessidade de uma gestão compartilhada com vistas à promoção de línguas não só pelo grupo, mas por toda a intuição para que haja a valorização de identidades linguístico-culturais nesse espaço em relação também ao contexto mais macro de desenvolvimento social, pois a inclusão também se dá pelo viés linguístico.

Nesse sentido, acredita-se que as práticas translíngues e transculturais (CANAGARAJAH, 2004) podem contribuir na implantação do uso de falares em diferentes ambientes, para que se possibilite o ensino, a aprendizagem e uso desses bem como das línguas adicionais, ao mesmo tempo em que fortaleçam as identidades culturais. Tal posicionamento poderia ser contemplado nos documentos oficiais, bem como na postura dos docentes a fim de complementar a ação pedagógica tanto nas aulas do eixo de línguas quanto nos demais componentes curriculares. Tratam-se de ações em níveis diferentes, mas que podem ser complementares.

Ademais, diante desse cenário, reiterando estudos de Pires Santos (2017) sobre os espaços fronteiriços, fica latente a necessidade de atualização docente, pois os cursos de licenciatura, frequentemente, não estão preparando professores para a adoção de práticas condizentes com as atuais demandas. Há, ainda, muito presente, a valorização apenas de uma variedade como sendo “a língua”, a única possível de ser falada e aprendida, atitude reproduzida por muitos nas salas de aula.

## Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.).

*Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BRASIL. UNILA. *Regimento geral*. 2013. Disponível em: link do site. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Disponível em: link do site. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Disponível em: endereço do site. Acesso em: 05 jun. 2020.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. *Your average Nigga. College Composition and Communication 55*. 2004.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2016.

CARVALHO, Simone da Costa. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS 2012.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 5. Nº Especial, p. 285-417, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_)

arttext. Acesso em jul. de 2020.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada – implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-242.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (org.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na Unila: subsídios para o ensino de línguas adicionais. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUCSP, p. 29-50, 2015.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages - an introduction to bilingualism*. 11 reimpressão [1983]. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas del lenguaje y educación indígena em México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas em uma época de globalización. In: BEIN, Roberto; BORN, Joachim. *Políticas lingüísticas - norma e identidad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2001, p. 143-170.

LAMBERT, William. W.; LAMBERT, Wallace. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 1 ed. Pelotas: Educat, v. 1, 2014, p. 21-48.

MACKEY, William Francis. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed) *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 555-584.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do Casu-

lo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella M. (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.117-134.

MENDES, Edleise. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri. *Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008, p. 3-11. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

PIRES SANTOS, Maria Elena. Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngüe/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

RIBEIRO, Bruna Otani. *A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da Unila*. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5655#preview-link0>. Acesso em jan. de 2022.

RIBEIRO, Jocenilson; NUNES, Nathália. Discursos sobre o bilinguismo em contexto intercultural de Ensino na Unila: dois pesos e outras medidas. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité – Bahia

- Brasil, v. 3, n. 7481, p. 1-26, 2020.

SCHIFFMAN, Harold F. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, Tomas. *An introduction to Language Policy: theory and method*. Malden: Blackwell Publishing, 2006, p. 111-126.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009, p. 127-172.

SHOHAMY, Elana. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. NY: Routledge, 2006.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. (org.). *Políticas linguísticas: declaradas, pratica-*

*das e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 7-23.

SPOLSKY, Bernard. Language Policy. In: COHEN, James *et al. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2152-2164. Disponível em: <http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>. Acesso em 28 jul. 2020.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro de Moraes Garcez. v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb-801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

*Recebido em: 16/12/2023*

*Aprovado em: 15/03/2024*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.