

“NUNCA TIVE NENHUMA AULA DE LÍNGUA ADICIONAL COM ESSA PERSPECTIVA”: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SEGUNDA HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UNICAMP

“I HAD NEVER EXPERIENCED AN ADDITIONAL LANGUAGE COURSE WITH THIS APPROACH”: TEACHER EDUCATION IN THE PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE/ADDITIONAL LANGUAGE DEGREE PROGRAM AT UNICAMP

DOI:10.47677/gluks.v26i02.614

Recebido: 19/06/2026

Aprovado: 17/08/2026

PAVAN, Louise Hélène¹

RESUMO: Este artigo analisa a formação docente proposta pela Segunda Habilitação em Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira (PL2/LE) da Universidade Estadual de Campinas, buscando compreender como estudantes e egressos significam a experiência formativa e os deslocamentos que essa experiência produz em seus modos de conceber a língua, o ensino, a pesquisa e a própria atuação docente. A partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativista, o trabalho articula a análise do Projeto Curricular a relatos escritos produzidos por estudantes na primeira disciplina do curso e a entrevistas realizadas com um aluno no último ano da formação e uma egressa. A análise é organizada em três eixos, que focalizam: (1) deslocamentos nas concepções de língua e ensino; (2) aproximações entre teoria e prática; e (3) a constituição do professor-pesquisador sensível às diferenças linguístico-culturais. Os resultados sugerem que as experiências narradas pelos participantes dialogam com uma proposta de formação alinhada à perspectiva de educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), que orienta o Projeto Curricular.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, Português como Língua Adicional, identidade docente, educação linguística ampliada, ensino superior.

1. Introdução

A Segunda Habilitação em Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira (PL2/LE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) figura entre as quatro

¹ Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). Desenvolve pesquisa sobre o ensino de português para falantes de árabe (CNPq). E-mail: louisepavan@gmail.com.

licenciaturas existentes no Brasil destinadas especificamente à formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA).² Iniciei minha formação nessa licenciatura concomitantemente ao mestrado e finalizei-a no primeiro ano do doutorado, em 2023. Escrever este artigo parece-me um esforço tanto acadêmico quanto pessoal de retorno ao curso, que transformou minha forma de enxergar a língua e o ensino, e também me transformou como pessoa. Ainda que pesquisas sobre formação de professores de PLA estejam presentes na agenda atual da área, acredito que me encontro em uma posição singular ao poder falar de dentro, como alguém que se formou nessa licenciatura e compartilhou com os participantes desta pesquisa – alunos e egressos do curso – experiências semelhantes. Portanto, além de analisar um percurso de formação, procuro refletir, nestas páginas, sobre um percurso que também me constitui como professora, pesquisadora e pessoa.

Neste artigo, investigar a formação docente implica considerar a relação entre as perspectivas que orientam institucionalmente determinado percurso formativo e os modos como essas perspectivas são vivenciadas e significadas pelos sujeitos que dele participam. Isso porque a experiência formativa não se limita à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de competências profissionais, mas envolve também processos de constituição subjetiva, na medida em que coloca os estudantes em contato com diferentes discursos, saberes e modos de compreender a língua e a docência. Nessa perspectiva, a formação é compreendida como um processo atravessado por processos de identificação (Hall, 2014) e pela relação com a alteridade (Coracini, 2007), por meio dos quais os estudantes podem construir e reelaborar suas posições diante do campo em que se formam.

Criada em um contexto de crescente institucionalização do campo do PLA, a Segunda Habilitação insere-se em um esforço de fortalecimento de políticas linguísticas (Scaramucci; Bizon, 2025). Por um lado, o Projeto Curricular, entendido como um dispositivo que não apenas organiza conteúdos, competências e objetivos de aprendizagem, mas também expressa determinadas concepções de língua, ensino e sujeito (Silva, 2005), permite vislumbrar as

² Opto por utilizar Português como Língua Adicional (PLA) para nomear a área, não apenas como uma escolha terminológica, mas como um posicionamento teórico-epistemológico diante do campo. A opção pelo termo “língua adicional” está relacionada à compreensão de que as línguas que constituem os repertórios dos sujeitos não se organizam a partir de uma relação hierárquica. No entanto, preservo as diferentes denominações utilizadas pelos autores citados e a nomenclatura oficial da licenciatura da Unicamp, Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira (PL2/LE). Assim, PLA marca o posicionamento assumido neste trabalho, enquanto PLE é mantido quando corresponde às denominações empregadas nas fontes consultadas, à nomenclatura institucional ou a formulações específicas dos autores.

perspectivas que orientam institucionalmente essa formação. Por outro, as narrativas de estudantes e egressos possibilitam compreender como tais perspectivas são apropriadas, tensionadas e ressignificadas ao longo de suas experiências formativas. É a partir da relação entre essas duas dimensões – a proposta formativa inscrita institucionalmente e os sentidos que os sujeitos lhe atribuem – que se orienta a análise deste artigo.

A partir dessa articulação, formulo a pergunta que orienta este estudo: como as perspectivas de formação de professores de línguas inscritas no Projeto Curricular da Segunda Habilitação são significadas por estudantes e egressos, e que deslocamentos podem ser apreendidos em seus modos de conceber a língua, o ensino, a pesquisa e a própria atuação docente? Como egressa do curso, compreendo que refletir sobre essas experiências contribui para fortalecer o campo e para compreender as potencialidades das licenciaturas em PLA no contexto brasileiro.

O artigo é composto por uma seção inicial teórica e reflexiva que, além de apresentar brevemente a Segunda Habilitação, articula conceitos fundamentais, como currículo (Silva, 2005) e educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), com o intuito de discutir as bases do Projeto Curricular do curso. Em seguida, apresento a descrição metodológica da pesquisa para, depois, analisar relatos escritos e entrevistas realizadas com alunos regularmente matriculados no curso e com egressos, explorando as regularidades que emergem das experiências relatadas.

2. A proposta curricular da Segunda Habilitação em PL2/LE

Implementada em 2017, a Segunda Habilitação consolidou uma trajetória de atuação da Unicamp no campo do PLA/L2. Em artigo anterior, Scaramucci e Bizon (2025) traçaram um panorama histórico da inserção da Unicamp, desde a sua criação, em uma posição de relevante autoria em relação à construção de saberes metalinguísticos e à produção de instrumentos linguísticos sobre a língua portuguesa. Esse posicionamento estratégico tornou fértil o terreno para a criação da Segunda Habilitação, que se configurou como um importante marco para a *institucionalização do saber* (Zoppi-Fontana, 2009) sobre o Português como Língua Adicional.

Somando-se às três licenciaturas em PLA existentes no Brasil³, a criação do curso na Unicamp impulsionou o reconhecimento do PLA como um campo em expansão na grande área das linguagens, com capacidade de produzir conhecimentos científicos próprios. Durante muito tempo, o ensino do Português como Língua Adicional esteve a cargo de pessoas sem formação específica, que recorriam a teorias e metodologias provenientes do ensino de língua materna ou do ensino de inglês como língua estrangeira para amparar seu fazer docente. Assim, com a criação das licenciaturas em PLA, “uma prática científica e uma área de conhecimento ganham visibilidade social e constituem uma tradição de pensamento, legitimando um campo de práticas profissionais e de saberes teóricos” (Zoppi-Fontana, 2009, p. 29).

Na Unicamp, a Segunda Habilitação em PL2/LE é uma complementação ao currículo principal de Letras – Português Língua Materna. Concomitantemente com o currículo regular (a partir do 5º semestre para o diurno e do 7º semestre para o noturno), o estudante deve cursar 63 créditos adicionais, totalizando 945 horas, das quais 300 horas são destinadas às atividades dos Estágios Supervisionados 1 e 2.⁴ Além dos estágios, o aluno ainda deve escrever uma monografia. Embora o número de matriculados tenha sido pequeno no início, como assinalam Scaramucci e Bizon (2025), esse número vem aumentando à medida que o curso se torna mais conhecido dentro do Instituto. No primeiro semestre de 2026, a modalidade contava com 46 alunos regularmente matriculados e 32 egressos.⁵

De acordo com o Projeto Curricular (Scaramucci; Bizon, 2025, p. 84), a Segunda Habilitação tem como objetivo formar profissionais reflexivos, com sólida formação para atuar no ensino, na promoção e na gestão da língua portuguesa, da literatura e da cultura em contextos nacionais e internacionais, tanto públicos quanto privados. O curso contempla diferentes cenários de ensino-aprendizagem do português no Brasil e no exterior, incluindo (i) o português como segunda língua em contextos bilíngues (contextos de imigração, de surdez, indígena, de fronteira); (ii) como língua estrangeira em países cuja língua oficial é o espanhol;

³ Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (Universidade de Brasília), Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (Universidade Federal da Bahia), Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (Universidade Federal da Integração Latino-Americana).

⁴ Informações retiradas do site oficial do Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/graduacao/Projeto%20Pedago%CC%81gico%20Letras%2022%20marc%CC%A7o%202022%20site.pdf> Acesso em: 16 mai. 2026.

⁵ Informações oficiais fornecidas pela Secretaria de Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, em maio de 2026, após consulta à Diretoria Acadêmica da Universidade Estadual de Campinas.

(iii) como língua estrangeira em outros países cuja língua oficial não é o espanhol; (iv) o ensino de português para alunos que tenham o português como LE ou L2 e estejam cursando o Ensino Fundamental II ou o Ensino Médio em escolas brasileiras; (v) a atuação junto a estudantes estrangeiros em universidades brasileiras e em países da CPLP; (vi) o ensino de português como L2 em países que têm o português como uma de suas línguas oficiais.

Para além dos contextos de atuação, o Projeto Curricular também prevê especificidades para a formação do professor em relação ao ensino, à promoção e à gestão da língua. No quadro abaixo, apresento os objetivos que descrevem as capacidades que os alunos deverão desenvolver ao longo da licenciatura:

- tornar-se consciente sobre os aspectos linguísticos e discursivos de sua língua de forma a estimular a reflexão de seus alunos sobre esses aspectos, usando metalinguagem apropriada, quando necessário;
- ser capaz de reconhecer as diversas variantes linguísticas do português e de refletir criticamente sobre as ações de política linguística que favorecem uma variante para o ensino da língua tanto no Brasil quanto no exterior;
- refletir sobre novas abordagens e metodologias de ensino, conscientes das visões de uso de língua(gem) a elas subjacentes e das características dos contextos sociais onde serão implementadas;
- ser capaz de reconhecer, nas práticas, as diferentes visões de aprendizagem e língua(gem) subjacentes;
- ser capaz de analisar criticamente materiais didáticos existentes no mercado e criar seus próprios materiais e sequências didáticas, condizentes com os objetivos de educação linguística propostos;
- ser capaz de analisar criticamente exames externos e avaliações em geral e elaborar seus próprios instrumentos alinhados com as visões contemporâneas, coerentes com os objetivos de ensino e critérios adotados, cientes dos seus efeitos por vezes adversos;
- refletir sobre as características e desafios dos contextos bilíngues e multilíngues, sobre questões de identidade assim como das especificidades do ensino e da aprendizagem de línguas próximas e distantes;
- ser capaz de analisar e entender os contextos em que atua e ter consciência de seu papel político de formador e educador linguístico e não de “instrutor” de línguas;
- refletir e ser capaz de trabalhar a natureza complexa dos letramentos, biletamentos e multiletramentos, fazendo com que suas práticas de ensino de leitura e escrita sejam condizentes com essas noções, e trabalhadas como práticas sociais;
- ser capaz de refletir sobre a natureza da interação em sala de aula e da prática de ensino enquanto ela está em curso;
- ser capaz de trabalhar textos literários relacionando-os às várias realidades brasileiras para discutir, de forma crítica, aspectos sociais e culturais do Brasil, levando seus alunos a refletirem sobre suas próprias realidades;
- ser capaz de desenvolver trabalho de pesquisa e investigação científica;
- ser capaz de utilizar novas tecnologias de ensino mediadas pelo computador.

Projeto Curricular (Scaramucci; Bizon, 2025, p. 86-87)

Quadro 1 - Objetivos descritos no Projeto Curricular da Segunda Habilitação em PL2/LE.

Este tipo de documento é aqui entendido, a partir de pesquisas críticas sobre o currículo (Silva, 2005), como um dispositivo político que, ao mesmo tempo que define os objetivos, as competências e os percursos formativos do curso, expressa também uma visão de sujeito, de língua e de ensino-aprendizagem. Segundo Silva (2005, p. 148), as propostas curriculares devem responder não apenas à pergunta sobre o que deve ser ensinado, mas a “quais conhecimentos são *considerados* válidos para serem ensinados” (grifos do autor).

Nesse sentido, a estrutura curricular pode tanto reproduzir ideologias dominantes e saberes entendidos como os únicos corretos e verdadeiros quanto deslocar essas perspectivas homogêneas e universalizantes, abrindo espaço para conhecimentos contra-hegemônicos que desestabilizam ideais monolíngues, estruturalistas e centrados no sujeito ocidental. Por isso, Silva (2005) afirma que um currículo não é um documento neutro, mas um espaço de poder que forma identidades. Por constituir-se como um dispositivo atravessado por relações de poder, o currículo pode tanto impor determinados modos de ser e de saber quanto tornar-se um lugar em que essas mesmas relações são tensionadas e reconfiguradas. Em consonância com Foucault (1988), o poder não se exerce de forma estanque ou unidirecional, mas circula em rede e se produz nas relações, o que implica sempre a possibilidade de abertura de brechas pelas quais é possível resistir, deslocar sentidos e reapropriar-se de saberes. Tais movimentos de resistência, deslocamento e reapropriação são possíveis, inclusive, no interior do próprio currículo, na formulação de seus princípios orientadores e nas formas como ele é interpretado e vivido pelos sujeitos.

No caso do Currículo da Segunda Habilitação, sem almejar fazer uma análise exaustiva e detalhada, é possível notar um movimento de resistência ao monolinguismo, a concepções homogêneas e a perspectivas universalizantes de ensino que historicamente privilegiam um falante idealizado. Essa resistência se expressa na valorização de diferentes contextos de ensino-aprendizagem do português, no reconhecimento da diversidade linguística, cultural e social dos sujeitos e na defesa de uma formação docente voltada para a compreensão da língua como prática social, histórica e culturalmente situada. O Currículo possibilita ao aluno entrar em contato com diferentes perspectivas de língua, metodologias de ensino e de avaliação, fornecendo ferramentas para analisá-las criticamente e propor suas próprias soluções, seja por meio do desenvolvimento de políticas linguísticas, de materiais didáticos ou de avaliações de proficiência.

Essa orientação para a reflexividade crítica é perceptível por conta dos verbos que organizam os objetivos. Termos como “refletir”, “reconhecer”, “analisar”, “entender” e “ter consciência” aparecem de forma recorrente ao longo do documento, sugerindo a construção de um olhar crítico sobre a linguagem, o ensino e os contextos de atuação. Nesse sentido, o Currículo não se constrói de forma prescritiva ou dogmática; ele não impõe a adesão obrigatória a uma metodologia específica ou a uma determinada concepção de língua. Em vez disso, investe na formação de profissionais autônomos, capazes de compreenderem os pressupostos que sustentam diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas, bem como seus efeitos nas práticas de ensino, e de se posicionarem diante dessas perspectivas.

Contudo, a ausência de um tom impositivo não significa neutralidade. Embora proponha que o futuro professor seja qualificado para identificar diferentes concepções de língua, aprendizagem e ensino, o próprio documento é atravessado por uma visão específica de linguagem e educação. A valorização das práticas sociais, dos letramentos, da diversidade linguística, das políticas linguísticas, dos contextos de atuação e do papel político do professor dificilmente poderia ser associada a perspectivas estruturalistas ou estritamente cognitivistas de ensino. Ao contrário, esses elementos inscrevem o currículo em uma perspectiva sociodiscursiva de linguagem próxima da noção de *educação linguística ampliada* proposta por Cavalcanti (2013).

Conforme descrito pela autora, uma educação linguística ampliada deve levar o professor em formação a pensar para além do conteúdo linguístico e do mero conhecimento técnico sobre a língua alvo. Por isso, ela critica a tendência de cursos de licenciatura focarem única e exclusivamente no conteúdo (meta)linguístico. Em sua visão ampliada, o professor “precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (Cavalcanti, 2013, p. 215), isto é, ele precisa entender os contextos de ensino nos quais atuará e se sensibilizar para questões culturais, sociais, econômicas e políticas que possam atravessar seus alunos. Ainda que convide o futuro docente a conhecer diferentes abordagens, o Currículo se inscreve em uma perspectiva teórico-epistemológica que entende a língua como prática social, a docência como prática política e a educação linguística como espaço de reflexão crítica sobre linguagem, cultura e sociedade.

Ao defender, por exemplo, uma prática translíngua, a autora valoriza as línguas dos alunos e entende-as como pontes que podem mediar as relações, dando visibilidade também a

modos de falar muitas vezes silenciados ou marginalizados. Por isso, uma educação linguística, em sua visão ampliada,

[d]emanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e à sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes (Cavalcanti, 2013, p. 215).

A autora ressalta que a postura crítica esperada do professor envolve não apenas a leitura atenta do contexto em que atua, mas também um olhar constante para si mesmo, para suas práticas e para os pressupostos que orientam sua atuação, estando disposto também a aprender para que a sala de aula seja um espaço de trocas multilaterais. Esse movimento reflexivo é entendido como condição para a formação de um profissional ético, socialmente comprometido e capaz de posicionar-se criticamente diante da realidade. Desse modo, o ponto principal não é apenas que o professor reflita sobre si, mas que essa reflexão lhe permita compreender que o ensino acontece em contextos concretos e habitados por sujeitos concretos. De acordo com essa visão, se a linguagem é entendida como prática social, os contextos de vida dos alunos deixam de ocupar uma posição periférica e passam a ser centrais para o processo de ensino-aprendizagem. Conhecer quem são esses sujeitos, quais são suas necessidades, quais práticas sociais realizam e quais desafios enfrentam em seu cotidiano torna-se, portanto, parte do próprio trabalho docente.

3. Como os alunos se posicionam em relação às especificidades do curso e do currículo?

Por se tratar de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, busco compreender como estudantes e egressos da Segunda Habilitação narram sua formação como professores de PLA. Depois de apresentar a perspectiva que orienta o Projeto Curricular, trago as vozes dos estudantes como um gesto metodológico com o intuito de articular a análise documental às narrativas daqueles que vivenciam ou já vivenciaram esse percurso formativo. Essa escolha fundamenta-se em Diniz (2012), que se posiciona a favor de uma política linguística

estruturada com a participação efetiva dos membros dos grupos aos quais ela é destinada. À luz dessa consideração, compreendo que as políticas curriculares e os projetos de formação não se esgotam nos documentos que os regulam, mas adquirem sentidos diversos quando apropriados e narrados pelos sujeitos que os vivenciam.

É prática recorrente da professora responsável pela primeira disciplina da Segunda Habilitação solicitar, ao final do semestre, um relato escrito de cunho pessoal, no qual os estudantes possam refletir sobre a disciplina e sobre seus impactos em sua formação, mobilizando, para isso, os referenciais teóricos discutidos ao longo das aulas. Fui estagiária docente dessa disciplina durante a pós-graduação e essa inserção me possibilitou acompanhar de perto as discussões, atividades e experiências formativas desenvolvidas durante o semestre, bem como estabelecer uma relação mais próxima com os cinco estudantes matriculados no curso. Para a presente análise, essas produções são particularmente relevantes justamente por seu caráter pessoal, que possibilita compreender não apenas o que os estudantes aprenderam ao longo da disciplina, mas também de que maneira as experiências vivenciadas os atravessaram. Das cinco produções finais entregues, selecionei três trabalhos e, de cada um deles, extraí um trecho para compor o *corpus* deste artigo.

Além dos relatos escritos, também realizei duas entrevistas semiestruturadas, áudio-gravadas e posteriormente transcritas. A primeira foi realizada, em 2023, com uma estudante que já havia concluído o curso e com quem cursei algumas das disciplinas da Habilitação na época de minha formação. A segunda, realizada em 2026, foi conduzida com um estudante que se encontrava no último ano do curso e que também tive a oportunidade de acompanhar em algumas disciplinas nas quais atuei como estagiária docente.⁶ Em ambos os casos, a relação estabelecida com os estudantes se apoiava em uma trajetória formativa comum, marcada tanto pela experiência de termos cursado a mesma Habilitação quanto pelo convívio proporcionado pelas disciplinas e pelo estágio docente, o que favoreceu uma relação de proximidade e cumplicidade durante as entrevistas.

A seguir, apresento uma síntese de como o *corpus* desta pesquisa foi composto, tendo em vista tanto as produções escritas quanto as entrevistas.

⁶ A presente pesquisa passou pelo Comitê de Ética (Número do CAAE: 67857923.9.0000.8142) e todos os procedimentos foram seguidos para garantir o consentimento dos participantes e a sua anonimização.

Corpus da pesquisa	Participantes	Material produzido	Material selecionado para análise
Produções escritas (2020)	5 estudantes	5 relatos escritos	3 excertos de 3 relatos escritos
Entrevista 1 (2023)	1 egressa	1 entrevista	2 excertos
Entrevista 2 (2026)	1 aluno no último ano	1 entrevista	1 excerto
Total	7	5 relatos escritos + 2 entrevistas	6 excertos

Quadro 2 - Composição do *corpus* e material selecionado para análise.

Minha inserção no contexto investigado e a proximidade construída com os participantes ao longo do percurso formativo conferem à pesquisa um viés etnográfico. Não se trata, contudo, de caracterizar o estudo como uma etnografia em sentido estrito, mas de reconhecer que a produção e a interpretação do *corpus* se dão a partir de uma posição situada da pesquisadora no campo e de uma atenção aos sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas (Erickson, 1984).

O olhar que direcionei ao material selecionado para análise buscava identificar formulações que permitissem observar os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência formativa e como se posicionavam em relação à docência em PLA. A análise do material permitiu identificar regularidades nos modos como os participantes significavam a experiência formativa, as quais foram interpretadas a partir de três dimensões que estruturam os eixos analíticos do artigo, cada um composto por dois excertos que evidenciam experiências compartilhadas pelos participantes, embora significadas de maneira singular em seus processos de constituição subjetiva. A organização dos excertos nesses eixos não pretende estabelecer categorias fixas ou exaurir a discussão, mas construir um percurso interpretativo a partir das recorrências observadas no material.

A organização dos eixos também possibilita construir uma narrativa temporal relativamente linear, que tem início com a primeira disciplina da Segunda Habilitação (primeiro eixo de análise), passa por experiências de atuação em momentos intermediários da formação (segundo eixo de análise), para, enfim, chegar ao último ano da formação ou ao momento posterior à sua conclusão (terceiro eixo de análise). A linearidade temporal apresentada não pressupõe um percurso unívoco nem homogêneo, mas se apresenta como

uma estratégia analítica que entende a formação do professor como um processo cujos efeitos são produzidos, reconhecidos e ressignificados ao longo do tempo.

3.1. *Se ensina e se aprende uma língua para agir no mundo: deslocamentos epistemológicos*

Nos dois excertos trabalhados neste eixo, vemos um deslocamento das visões sobre língua e ensino desencadeado por reflexões decorrentes de discussões realizadas na primeira disciplina da Segunda Habilitação. O trecho abaixo foi extraído do relato reflexivo produzido por uma aluna ao final da disciplina.

Excerto 1

1	As diferentes leituras, discussões e atividades realizadas no quadro da disciplina me possibilitam entender que se ensina e se aprende uma língua para agir no mundo. Deste modo, o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve inscrever-se em uma perspectiva global, que apreende a língua na sua correlação necessária com a cultura.
2	
3	
4	
Relato escrito ao fim da primeira disciplina da Segunda Habilitação.	

Denominada *Introdução aos Estudos do Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira*, a primeira disciplina cursada no âmbito da Segunda Habilitação prevê a leitura de diversos textos teóricos para fornecer um panorama mundial e nacional da área, já que se trata do primeiro contato dos alunos com o PLA. Além disso, procura apresentar diferentes concepções de língua com o intuito de inserir os estudantes nos debates contemporâneos relacionados às línguas estrangeiras. No excerto selecionado, é possível perceber que a participante não apenas é introduzida a uma nova perspectiva crítica de ensino-aprendizagem, mas a toma como um referencial, a partir do qual passa a interpretar as práticas de ensino e sua própria formação docente. Do ponto de vista discursivo, a expressão “me possibilitam entender” (linhas 1 e 2) parece produzir novos sentidos sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas, ao mesmo tempo em que assinala a construção de uma posição reflexiva mediada pelas “leituras, discussões e atividades realizadas” (linha 1).

Essa nova produção de sentidos se materializa por um aparente deslocamento epistemológico quando a participante afirma ter entendido que “se ensina e se aprende uma língua para agir no mundo” (linha 2), o que nos leva a pressupor que ela começa a mobilizar

um repertório teórico que até então não parecia fazer parte de suas reflexões, passando a compreender a língua como prática social indissociável das formas de participação dos sujeitos em diferentes contextos socioculturais. Aproximando-se, portanto, de pressupostos de uma educação linguística ampliada, que reconhece a dimensão social, cultural, política e ética do ensino de línguas, a participante reconhece que a língua está sempre inscrita em culturas, aspecto que deve ser levado em consideração na sala de aula de língua adicional. Por isso, ao defender que esse processo deve ocorrer em uma “perspectiva global” (linhas 3 e 4), capaz de apreender a língua em sua “correlação necessária com a cultura” (linha 4), é possível perceber seu alinhamento a concepções que entendem língua e cultura como dimensões indissociáveis, reconhecendo que aprender uma língua envolve também compreender os modos de significar, agir e relacionar-se que nela circulam.

O reposicionamento teórico anteriormente mencionado, depreendido do dizer, indica um dos possíveis impactos da formação específica em PLA/L2. O excerto pode ser lido, dessa forma, como indício de um processo de subjetivação em que a futura professora deixa de ocupar a posição de *instrutor linguístico* e passa a se identificar com um papel mais próximo ao de *educador linguístico* – previsto no currículo –, sensível às dimensões sociais e culturais implicadas no ensino de línguas.

O modo como o dizer é formulado permite a inferência de que os discursos institucionais – aquilo que foi aprendido na disciplina – não são mobilizados como conhecimentos externos a si, simplesmente reproduzidos sem reflexão, mas *incorporados*, passados pelo corpo e nele inscritos, constituindo subjetivamente a futura professora. A incorporação – tornar seu aquilo que é do outro – só é possível por meio de processos de identificação, a partir dos quais reposicionamentos acontecem. A identificação, segundo Hall (2014), funciona como uma *sutura* entre os discursos que nos interpelam e as posições de sujeito que passamos a ocupar e que constroem o nosso eu. A partir de Hall, portanto, é possível pensar que a sutura pressupõe um corte que, quando cicatrizado, deixa marcas no sujeito... marcas que representam a cisão ou a desestabilização, neste caso, de concepções de língua, ensino e aprendizagem anteriormente não questionadas. É por meio dessas identificações que a participante constrói gradualmente uma nova identidade docente.

Movimento semelhante pode ser observado no excerto seguinte, produzido por outra aluna também ao final da primeira disciplina cursada.

Excerto 2

1	Minha maior dificuldade ao elaborar material didático para português como língua estrangeira
2	é, justamente, utilizar a abordagem crítico-discursiva que, embora eu goste muito, nunca tive
3	nenhuma aula de língua adicional com essa perspectiva, o que dificultou na hora de pensar
4	diante dela. Contudo, munidos de base teórica e tendo em mente a sequência que a professora
5	mostrou para nós sobre a Dengue – que possuía uma perspectiva crítico-discursiva –
6	conseguimos caminhar bem.
Relato escrito ao fim da primeira disciplina da Segunda Habilitação.	

Os dizeres mobilizados acima indicam também um movimento de deslocamento, desta vez relacionado às experiências anteriores de aprendizagem de línguas e às metodologias de ensino com as quais a participante havia tido contato até então. A adversativa, materializada pelo uso do “embora” (linha 2), sugere que a dificuldade relatada decorre menos de uma resistência teórica e mais da ausência de experiências prévias como aluna de línguas que fossem atravessadas pela nova perspectiva de ensino apresentada na disciplina. Ao afirmar que “nunca [teve] nenhuma aula de língua adicional com essa perspectiva” (linhas 2 e 3), a estudante remete à sua própria história de aprendizagem, tornando visível o impacto dessas vivências na construção de suas referências sobre o que significa ensinar e aprender uma língua. A Segunda Habilitação, portanto, parece fazê-la repensar os modos de ensinar naturalizados pela sua trajetória de aprendizagem e *refletir sobre novas abordagens e metodologias de ensino*, como previsto no Currículo.

A ruptura entre as experiências vividas e o que é proposto pela Segunda Habilitação é construída discursivamente por meio de uma dupla negação. A combinação entre os termos “nunca” e “nenhuma” produz um efeito de ausência total, apagando possíveis zonas intermediárias de presença. A participante não afirma ter tido poucas experiências ou um contato superficial com determinadas abordagens; ela constrói, ao contrário, uma narrativa de inexistência. É justamente a partir dessa ausência que a dificuldade de elaborar materiais didáticos ganha sentido.

Ainda que afirme gostar muito da “abordagem crítico-discursiva” (linha 2), a participante identifica justamente na elaboração do material didático sua “maior dificuldade” (linha 1). O contraste entre a adesão à perspectiva e a dificuldade em colocá-la em prática sugere uma tensão recorrente na formação docente: o desafio de operacionalizar referenciais teóricos. Em um primeiro momento, a participante parece reconhecer a legitimidade teórica da

abordagem discutida nas aulas, mas sua materialização em práticas concretas de elaboração de materiais didáticos ainda produz inseguranças. O exemplo apresentado pela professora parece funcionar como uma mediação importante, embora também sinalize que a articulação entre teoria e prática não ocorre de forma espontânea e depende de experiências formativas que auxiliem na visualização de como as diferentes perspectivas podem ser mobilizadas em propostas concretas.

Depreende-se do trecho, portanto, que a formação oferecida pela Segunda Habilitação cria condições para que os estudantes experimentem novas formas de pensar o ensino de línguas e de atuar pedagogicamente, o que dialoga diretamente com as especificidades previstas no Projeto Curricular, que explicita o objetivo de promover uma formação capaz de articular reflexão crítica e prática docente situada. Apesar de a dificuldade inicialmente relatada não desaparecer por completo, a aluna parece começar a ocupar uma nova posição em relação ao ensino de línguas, identificando-se com práticas pedagógicas críticas e situadas que anteriormente não faziam parte de suas referências como aprendiz.

Em ambos os excertos analisados, as participantes narram um percurso construído ao longo da disciplina, no qual vivenciam momentos específicos que contribuem para reorientar seus olhares para o que entendem por língua e por metodologias de ensino. Esses relatos, em específico, retomam pontos importantes previstos no Currículo, como: *i. refletir sobre novas abordagens e metodologias de ensino, conscientes das visões de uso de língua(gem) a elas subjacentes e das características dos contextos sociais onde serão implementadas; e ii. ser capaz de analisar criticamente materiais didáticos existentes no mercado e criar seus próprios materiais e sequências didáticas, condizentes com os objetivos de educação linguística propostos*. A partir dos relatos, é possível perceber que ambas as alunas se encontram em um movimento inicial de identificação com essa nova forma de conceber a língua e a docência, inscrevendo-se em um processo formativo ainda em construção.

3.2. Um estágio de realmente ensinar alunos: teoria e prática na formação de professores

Neste eixo, trabalho com uma questão cara a muitos alunos: a atuação em campo durante a graduação. Muitos estudantes relatam que só começaram a colocar a “mão na

massa” — seja elaborando materiais didáticos, seja atuando em sala de aula — ao ingressarem na Segunda Habilitação. No excerto a seguir, extraído do relato produzido por uma estudante na primeira disciplina, a participante descreve uma experiência marcante, em que a professora responsável não apenas introduziu os fundamentos do exame Celpe-Bras, mas promoveu uma inserção prática imediata, por meio da qual os estudantes elaboraram elementos provocadores e os aplicaram a intercambistas da própria universidade. Essa experiência, vivenciada no primeiro contato dos alunos com a licenciatura, permitiu-lhes compreender de forma concreta as etapas de elaboração e aplicação do exame, vivenciando, já no início do curso, aspectos que extrapolaram a dimensão estritamente teórica e os colocaram em contato direto com a prática em PLA. Nesse momento, percebemos a concretização do objetivo curricular relativo *à capacidade de analisar criticamente exames externos e avaliações, além de elaborar seus próprios instrumentos avaliativos*, como veremos a seguir.

Excerto 3

1	De um modo geral, essas atividades foram de extrema relevância, pois além de nos inserir de forma autêntica e relativamente próxima ao contexto real de elaboração, aplicação e correção do exame, rompeu com o encaminhamento predominantemente teórico e expositivo, dominantes na universidade e em outros ambientes de ensino e aprendizagem. Foi uma experiência muito significativa e que permitiu aos alunos colocar de fato em prática o que exploramos e discutimos ao longo do semestre, bem como possibilitou a articulação com discussões e experiências de outras disciplinas
2	
3	
4	
5	
6	
7	
Relato escrito ao fim da primeira disciplina da Segunda Habilitação.	

No relato, há indícios da construção de uma oposição entre as aulas da universidade, que são descritas como “predominante teóric[as] e expositiv[as]” (linha 3), e as aulas da Segunda Habilitação, que rompem com esse tipo de metodologia, adotando um fazer que não dicotomiza teoria e prática, mas as entende como complementares. A crítica à primeira forma de ensino se materializa no dizer da participante pela valorização de práticas pedagógicas mais participativas, descritas como experiências “de extrema relevância” (linha 1) e “muito significativa[s]” (linha 5). Essas descrições reforçam os efeitos de se aproximar do “contexto real” (linha 2) e de se “inserir de forma autêntica” (linhas 1 e 2) nas atividades, uma vez que a estudante passa a atuar em situações mais próximas das demandas reais da profissão e a mobilizar, em contextos de prática, os conhecimentos construídos ao longo da disciplina. As

experiências relatadas dialogam com as diretrizes da Segunda Habilitação, que busca promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre reflexão teórica e prática docente.

O uso do verbo “romper” (linha 3) é particularmente significativo, pois aponta para um divisor de águas, um momento chave que marca um antes e um depois da formação, remetendo à desestabilização de uma lógica formativa que fundamentou sua passagem pela universidade. Esse rompimento se concretiza pela possibilidade de “colocar de fato em prática” (linha 5) o que exploraram e discutiram ao longo do semestre. O emprego da expressão “de fato” parece funcionar como um marcador de legitimação da experiência vivida, pois, ao qualificá-la dessa maneira, a participante produz um efeito de sentido de autenticidade e de concretude, significando aquele momento como uma inserção efetiva em práticas que reconhece como próprias da atuação docente.

Além disso, ao destacar que a atividade “possibilitou a articulação com discussões e experiências desenvolvidas em outras disciplinas” (linhas 6 e 7), a participante sugere a construção de uma compreensão mais integrada e dialógica de sua formação, que contribui para que os estudantes mobilizem diferentes conhecimentos adquiridos ao longo do curso. O relato endossa o que há tempos foi assinalado por Schlatter (2008): é preciso diminuir a distância entre teoria e prática na formação de professores de línguas, e a Segunda Habilitação parece estar estreitando esse diálogo.

No próximo excerto, analiso um trecho da entrevista realizada com uma aluna egressa, no qual a participante se aprofunda na dicotomia entre teoria e prática, ainda presente em muitos cursos superiores.

Excerto 4

1	a questão da gente ter feito um estágio de realmente ensinar alunos... de ser um negócio
2	direito mesmo [...] / então eu acho que isso também foi uma boa oportunidade de ter a
3	experiência direta / e eu acho que deveria ser sempre assim também / porque é uma coisa que
4	eu sinto um pouco de falta no nosso curso é a experiência direta / da gente dar aula / não de
5	ver aula / porque o que a gente faz na... na Letras normal é a gente ver e escrever o que a
6	gente viu / mas na Habilitação foi realmente a gente dar aula
Entrevista com aluna egressa.	

Ao afirmar que o estágio realizado na Segunda Habilitação foi “de realmente ensinar os alunos” (linha 1), a egressa estabelece uma distinção entre a experiência vivenciada nesse percurso formativo e aquela proporcionada pelos estágios do curso de Letras. No curso de Letras, a participação é descrita como passiva, centrada na observação (ver) e descrição (escrever), modelo que, embora relevante para a formação, revela-se insuficiente para a participante, que defende um estágio participativo e engajado com as demandas concretas do ensino. Isso é expresso pela frase “eu acho que deveria ser sempre assim” (linha 3).

A distinção mais importante do excerto é construída pela oposição entre “ver aula” (linha 5) e “dar aula” (linha 6), que produz sentidos distintos sobre o que significa tornar-se professor. Ao contrastar a posição daquele que observa com a posição daquele que ensina, a egressa sugere que a docência não pode ser plenamente compreendida por meio apenas da observação ou da reflexão teórica. É na experiência de dar aulas, de tomar decisões pedagógicas e de lidar com as demandas concretas da sala de aula que é possível “ter a experiência direta” (linhas 2 e 3), ou seja, ter um contato maior com a realidade da profissão e entender-se, portanto, como professora.

Em diálogo com Coracini (2007), que compreende a constituição do sujeito como um processo marcado por deslocamentos de posições discursivas, é possível interpretar o ensino em contexto supervisionado como um espaço de deslocamento, no qual a participante experimenta a docência. Ao assumir práticas próprias do fazer docente e refletir sobre elas, a estudante deixa de ocupar exclusivamente a posição de aluna e passa a significar a posição de professora. Nesse sentido, tal experiência favorece tanto o desenvolvimento de competências profissionais quanto processos de identificação que contribuem para que a participante se reconheça e se posicione como docente.

Em conjunto, os dois relatos indicam que determinadas experiências formativas assumem um papel central na produção de sentidos sobre a profissão, ao possibilitarem que a docência deixe de ser compreendida apenas como objeto de estudo e passe a ser experimentada como uma posição a ser ocupada. Esse movimento aparece tanto no contato inicial da aluna com a formação, em sua primeira disciplina, quanto na trajetória do curso já concluída pela egressa, para quem a experiência de estágio contribuiu para a construção de uma posição docente.

3.3. *É pesquisa que eu estou fazendo aqui: tornando-se um(a) professor(a)-pesquisador(a) sensível a si e ao outro*

Neste eixo, apresento dois excertos extraídos de entrevistas que se referem, de maneiras distintas, ao termo “pesquisa”. No primeiro, a mesma aluna egressa do excerto anterior comenta sobre a produção de pesquisas acadêmicas, enquanto, no segundo, o aluno no último ano do curso expõe a necessidade de pesquisar sobre a cultura do outro para construir práticas de ensino mais humanas e sensíveis à alteridade. Vamos ao primeiro excerto:

Excerto 5

1	com o PLE a minha produção científica melhorou muito / o PLE fez com que eu publicasse
2	artigos / fez com que eu... corresse atrás de pesquisa mesmo / de entender... de ser
3	pesquisadora mesmo sabe / eu acho que na Letras... no curso de Letras normal que eu tive eu
4	sempre encarei o TCC como... ah só para né dar o fim de curso / e aí quando eu comecei a
5	cursar a Habilitação eu falei “gente... não / é pesquisa / é pesquisa que eu estou fazendo aqui /
6	não estou aqui pra.. para aprender passivamente... para / não estou aqui pra não publicar
7	artigo / pra não me envolver”
Entrevista com aluna egressa.	

O relato acima apresenta novos impactos da Segunda Habilitação na percepção da estudante sobre si mesma. Se, inicialmente, a perspectiva sociodiscursiva e a dinâmica das aulas e dos estágios provocam um estremecimento na maneira como os alunos compreendem o ensino de PLA e o fazer docente, neste caso, percebemos uma ressignificação dos espaços ocupados dentro da academia. Em consonância com o Projeto Curricular, que prevê a capacidade do futuro professor de *desenvolver trabalho de pesquisa e investigação científica*, a egressa narra, tendo em vista sua experiência, um reposicionamento subjetivo, a partir do qual deixa de ocupar um lugar de quem “aprende passivamente” (linha 6) para se tornar produtora de conhecimento científico.

Ao afirmar que o “PLE fez com que eu publicasse artigos” (linhas 1 e 2) e “corresse atrás de pesquisa mesmo” (linha 2), ela atribui à experiência formativa um papel decisivo em sua aproximação com a atividade científica. Essa aproximação torna-se ainda mais significativa quando ela estabelece uma comparação entre sua trajetória na graduação em “Letras normal” (linha 3) e sua experiência na Segunda Habilitação. Apesar de o Trabalho de

Conclusão de Curso da primeira licenciatura ser entendido como uma exigência burocrática, necessária apenas para “dar o fim de curso” (linha 4), o segundo TCC, pelo contrário, é o momento em que ela se dá conta de que aquilo que estava fazendo era, na verdade, realmente pesquisa.

Esse entendimento de si mesma como alguém que pode fazer pesquisa se materializa por meio de uma espécie de autorização discursiva na frase “é pesquisa, é pesquisa que eu estou fazendo aqui” (linha 5). A repetição presente no enunciado ultrapassa a função de recurso enfático e pode ser lida como um gesto de reconhecimento e legitimação de si mesma como sujeito capaz de produzir conhecimento. Funcionaria, portanto, como um indício de movimento de elaboração por meio do qual a egressa busca, no momento da enunciação, atribuir novos sentidos à sua experiência acadêmica, afirmando, também para si mesma, que ela produz ciência.

Recorrendo a Foucault (2014), esse movimento pode ser compreendido a partir da noção de função-autor, uma posição discursiva que permite a determinados sujeitos produzirem enunciados reconhecidos e legitimados em um campo específico. A Segunda Habilitação parece possibilitar sua inserção em uma posição de autoria, a partir da qual ela também produz discursos que podem circular, ser reconhecidos e participar da construção do saber acadêmico. Trata-se, portanto, de um deslocamento formativo e discursivo, uma vez que envolve o acesso a um lugar legítimo de enunciação dentro da ordem do discurso acadêmico.

Conforme Garcez e Schlatter (2017), um aspecto central da formação de professores é a construção da própria singularidade nesse processo de se entender pesquisador e de constituir uma identidade de professor-autor. À luz dessa consideração, chama a atenção a frase: “não estou aqui pra não publicar artigo / pra não me envolver” (linhas 6 e 7). O uso do verbo “envolver” sinaliza mais do que uma disposição ou vontade de participar de atividades acadêmicas; ele indica que a participante se vê implicada nesse processo e pertencente à comunidade científica da qual anteriormente não se percebia integrante. Ao formular seu dizer dessa maneira, ela não se posiciona mais como alguém externo ao campo, mas como uma pessoa que reconhece seu lugar nele e reivindica sua participação. Essa nova forma de estar na universidade e de se relacionar com o conhecimento aponta para a constituição de uma nova ética de participação acadêmica, na qual os sujeitos envolvidos no processo de formação

se autorizam – e se veem autorizados – a participar ativamente do próprio campo em que atuam.

Por fim, apresento o último excerto, no qual o aluno, já no último ano da graduação, fala sobre sua experiência de estágio, realizado com falantes de árabe, todos muçulmanos. Em certa medida, a narrativa reflete um pouco da própria experiência de vida do participante de pesquisa, por ser ele mesmo migrante árabe, muçulmano e aprendiz de português como língua adicional. Portanto, ele fala simultaneamente a partir da posição de professor em formação e da posição de aprendiz que já vivenciou situações semelhantes às dos alunos que acompanhou durante o estágio.

Excerto 6

1	É muito importante ensinar os alunos aquilo que eles têm necessidade. Por exemplo, no
2	estágio os alunos queriam aprender sobre como conversar na consulta médica, sobre os meios
3	de transporte da cidade. Então, eu acho que a necessidade do aluno é importante de ser
4	trabalhada. E também conhecer esse aluno, pesquisar sobre a cultura dele para ele não se
5	sentir incomodado na sala de aula. Por exemplo, com os alunos muçulmanos do estágio, eles
6	gostaram da aula porque você se aproximou deles, entendeu como se relacionar com os
7	homens e com as mulheres de forma respeitosa.
Entrevista com aluno regularmente matriculado no curso.	

Ao afirmar que “é muito importante ensinar os alunos aquilo que eles têm necessidade” (linha 1), o participante produz uma compreensão de ensino que afasta o centro do processo da figura do professor e o aproxima das demandas concretas dos alunos que ocupam a sala de aula. Ao exemplificar situações cotidianas como “conversar na consulta médica” e utilizar “os meios de transporte da cidade” (linhas 2 e 3), a narrativa evidencia que o ensino de línguas não se reduz a habilidades linguísticas abstratas, mas se constitui por práticas sociais situadas que devem viabilizar o exercício da cidadania e novas formas de habitar o país de acolhimento.

A centralidade atribuída às necessidades dos alunos é reforçada pela escolha da expressão “os alunos queriam aprender” (linha 2). O verbo “querer” transfere a origem do planejamento pedagógico para os próprios aprendizes, cujas vozes passam a orientar o processo de ensino. O que emerge desse dizer é uma postura de escuta que reconhece os estudantes não como destinatários passivos de conteúdos, mas como sujeitos capazes de

enunciar demandas legítimas sobre sua própria aprendizagem. Ensinar, nessa perspectiva, implica ouvir o outro e construir o trabalho pedagógico a partir das formas pelas quais esse outro experiencia sua inserção no mundo.

Esse movimento de ir em direção à necessidade dos alunos reaparece na sequência do relato, quando o participante afirma ser importante “conhecer esse aluno” (linha 4) e “pesquisar sobre a cultura dele” (linha 4). A presença dos verbos “conhecer” e “pesquisar” sugere que algo sobre o aluno ainda não é sabido e, justamente por isso, exige um movimento em sua direção, com o objetivo de analisar e entender o contexto no qual o professor irá atuar, como prevê o Currículo da Segunda Habilitação. Os dois verbos produzem o efeito de que a relação professor-aluno não se esgota na transmissão de saberes linguísticos, mas envolve um investimento contínuo de compreensão do outro e uma “necessidade da compreensão do contexto de atuação para participar dele de modo mais crítico” (Costa; Schlatter, 2019, p. 559). Mais do que um conhecimento sobre o outro, o que parece estar em jogo no depoimento é uma disposição para deixar-se interpelar por ele, reconhecendo que o ensino se constrói também na atenção às realidades, experiências e demandas que atravessam a aprendizagem.

Fica claro, portanto, que “conhecer esse aluno [e] pesquisar sobre a cultura dele” (linha 4) parece ser fundamental para uma sala de aula acolhedora, na qual as construções culturais do migrante são valorizadas em sua complexidade, sem serem reduzidas à exotização ou à curiosidade – como poderia ocorrer a partir de uma perspectiva multiculturalista liberal de ensino, segundo Maher (2007). Dessa forma, o migrante pode ocupar esse espaço de maneira legítima, sem se sentir incomodado na sala de aula (linhas 4 e 5) e sem ter de se submeter a formas de hospitalidade que reproduzem práticas excludentes ou relações assimétricas marcadas pela imposição de normas culturais dominantes.

Essa *ética da aproximação* materializa-se, por fim, no verbo “aproximar”. Ao explicar que os alunos muçulmanos gostaram da aula porque a professora “se aproximou deles” (linha 6), o participante expõe a importância do encontro com o outro. Aproximar-se, nesse contexto, não significa apagar diferenças, mas construir um gesto de abertura que possibilita compreender, por exemplo, “como se relacionar com os homens e com as mulheres de forma respeitosa” (linhas 6 e 7), em uma tentativa de construir práticas docentes sensíveis aos códigos e às formas de sociabilidade dos estudantes, capacidade também prevista na formação desejada pelo Currículo. A aproximação emerge, assim, como um primeiro movimento em

direção ao outro (Bizon; Camargo, 2024, p. 222), um gesto de acolhimento que cria condições para o estabelecimento de vínculos. Assim, o sucesso da aula é atribuído tanto ao conteúdo ensinado quanto ao tipo de relação construída, sugerindo que o ensino de português para migrantes e refugiados envolve não apenas competências linguísticas, mas também uma disposição ética para se abrir à diferença e construir com ela formas de convivência. Essa reflexão alinha-se às proposições de Maher (2007) acerca das negociações frente às diferenças culturais, sobretudo no que se refere à construção de práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade e de minimizar possíveis situações de desconforto ou silenciamento em sala de aula.

A pesquisa, seja ela de cunho acadêmico ou vinculada a uma busca pessoal de compreensão do outro, emerge nos dizeres dos participantes como elemento fundamental para a formação de professores e de professores-pesquisadores comprometidos com práticas de ensino e de pesquisa mais justas e éticas.

4. Conclusão

Ao longo deste artigo, busquei compreender as especificidades da formação proposta pela Segunda Habilitação em Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira da Unicamp e os sentidos produzidos por estudantes e egressos acerca desse percurso. A análise do Projeto Curricular evidenciou uma concepção de formação que tenciona visões tradicionais, alinhando-se a uma perspectiva de educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013). No documento, foi possível vislumbrar uma série de capacidades críticas e reflexivas por meio das quais o futuro professor passaria a analisar diferentes contextos e dimensões de sua atuação, como o ensino de português para falantes de línguas próximas e distantes, a avaliação de proficiência, os materiais didáticos, sempre atento à pluralidade e à diversidade tanto das pessoas em suas salas de aula quanto das perspectivas de língua e de metodologia que atravessam a sua própria atuação e a produção de seus pares.

Nos relatos, especificamente, destaca-se que a Segunda Habilitação, em diversos casos, é significada em contraste com outras experiências formativas. Isso é relevante, porque evidencia dois movimentos distintos: por um lado, indica que o ensino de línguas adicionais, de modo geral, ainda se encontra frequentemente atrelado a visões tradicionais – muitas vezes

baseadas em abordagens gramaticais descontextualizadas –, o que faz com que perspectivas sociodiscursivas contemporâneas tendam a ser vivenciadas como uma novidade para o professor em formação; por outro, aponta para os deslocamentos pelos quais os estudantes passam ao longo do curso, seja na primeira disciplina, seja quando já formados. Esses deslocamentos ocorrem em relação às perspectivas de língua e de ensino-aprendizagem, como já mencionado, mas também em relação às formas de compreender a própria docência, reconhecendo, por exemplo, a possibilidade de aulas menos expositivas ou a legitimidade de os estudantes ocuparem o lugar de pesquisadores.

Retomando Hall (2014), é possível vislumbrar nas narrativas como os estudantes e a egressa passam a ocupar novas posições de sujeito por meio de processos de identificação que os interpelam e os conduzem à construção de identidades docentes atravessadas pela Segunda Habilitação e pelo Currículo que a orienta. Não por acaso, os trechos aqui analisados assumem um caráter marcadamente reflexivo, o que parece dialogar com um dos princípios centrais da licenciatura: a formação de professores capazes de problematizar suas práticas, exercer uma postura crítica e reconhecer a docência como um espaço permanente de investigação e de abertura ao outro. A Segunda Habilitação parece criar condições para que estudantes e egressos se reconheçam como professores, pesquisadores e educadores linguísticos implicados em um campo em consolidação. Diante disso, os relatos aqui analisados sugerem que a formação em Português como Língua Adicional participa da constituição de sujeitos que, ao mesmo tempo em que são formados por esse campo, também contribuem para sua consolidação e para a produção contínua de seus saberes.

Referências

- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Migrantes de crise e PLAc: esclarecendo conceitos e evidenciando políticas públicas. In: MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M. M. (Coords.). *Migrações e Refúgio - Temas Emergentes no Brasil*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2024, p. 219-229.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Linguística aplicada na*

- modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- CORACINI, M. J. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. A interlocução com os pares na formação profissional e a construção da identidade do professor-autor-formador. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 554-576, jul.-set. 2019.
- DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology & Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51–66, 1984.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/01-20649/> Acesso em: 10 jun. 2026.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- SCHLATTER, M. Reflexão sobre a prática de ensino de LE: ação individual ou coletiva? In: MASELLO, L. (Org.). *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR, 2008. p. 59-63.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2025.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009, p. 13-41.

ABSTRACT: This article discusses the teacher education model proposed by the undergraduate program in Portuguese as a Second Language/Additional Language (PSL/PAL) at the University of Campinas (Unicamp), seeking to understand how students and alumni understand and interpret their educational experiences and the shifts these experiences produce in their understandings of language, language teaching, research, and their own teaching practice. Drawing on a qualitative-interpretive perspective, the study brings together an analysis of the Curricular Project, written accounts produced by students enrolled in the first course taken in the program, and interviews conducted with a student in the final year of the program and an alumna. The analysis is organized around three axes, focusing on: (1) shifts in conceptions of language and language teaching; (2) connections between theory and practice; and (3) the constitution of teacher-researchers sensitive to linguistic and cultural differences. The findings suggest that the experiences narrated by the participants resonate with a teacher education approach aligned with the perspective of expanded language education (Cavalcanti, 2013), which underpins the Curricular Project.

KEYWORDS: teacher education, Portuguese as an Additional Language, teacher identity, expanded linguistic education, higher education.