

CONSIDERAÇÕES SOBRE PORTUGUÊS L2 E PRODUÇÃO EDITORIAL

Juliano Sippel¹

Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Com base em uma análise documental como abordagem metodológica, este texto apresenta reflexões sobre o português como segunda língua (PL2), com ênfase nos aspectos ligados à produção editorial voltada ao seu ensino. A relevância do estudo se justifica pela escassez de investigações direcionadas à produção editorial de PL2, tanto em perspectivas diacrônicas quanto sincrônicas, o que evidencia a necessidade de ampliar o debate nessa área. O trabalho busca examinar criticamente elementos históricos, metodológicos e contextuais relacionados à aprendizagem do PL2 em diferentes cenários, incluindo Portugal, Brasil e outros países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Nesse percurso, discutem-se questões como a expansão do português como L2, o reconhecimento das variedades nacionais, o conceito de lusofonia e os processos de internacionalização da língua. Destaca-se, ainda, o caráter pluricêntrico do português, que influencia práticas de ensino e a elaboração de materiais pedagógicos e institucionais. A análise chama atenção para a relação entre teoria e prática no ensino de PL2, considerando a predominância de abordagens comunicativas e gramaticais, mas também a necessidade de adaptação às demandas específicas dos aprendizes. Apesar das limitações próprias da análise documental, o texto oferece subsídios relevantes para professores em formação e para investigadores interessados nas práticas de ensino de PL2 em diferentes contextos socioculturais.

Palavras-chave: PL2; Lusofonia; Internacionalização; Pluricentrismo; Livros didáticos

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-1143>; Email: sippeljuliano@gmail.com.

Abstract

Based on a documentary analysis as a methodological approach, this paper presents reflections on Portuguese as a second language (PL2), with emphasis on aspects related to the editorial production aimed at its teaching. The relevance of the study is justified by the scarcity of research focused on PL2 editorial production, both from diachronic and synchronic perspectives, which highlights the need to broaden the debate in this area. The work seeks to critically examine historical, methodological, and contextual elements related to PL2 learning in different scenarios, including Portugal, Brazil, and other countries of the Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Along this path, issues such as the expansion of Portuguese as L2, the recognition of national varieties, the concept of Lusophony, and the processes of language internationalization are discussed. The pluricentric nature of Portuguese is also emphasized, as it influences both teaching practices and the development of pedagogical and institutional materials. The analysis draws attention to the relationship between theory and practice in PL2 teaching, considering the predominance of communicative and grammatical approaches, as well as the need to adapt to learners' specific demands. Despite the inherent limitations of documentary analysis, the paper provides relevant contributions for pre-service teachers and researchers interested in PL2 teaching practices in diverse sociocultural contexts.

Keywords: PL2; Lusophony; Internationalization; Pluricentrism; Textbooks

1. Introdução

O ensino de português como segunda língua tem adquirido crescente relevância no cenário global, impulsionado pela expansão do português em contextos multilíngues e pela intensificação dos fluxos de mobilidade acadêmica e profissional. Apesar desse avanço, ainda

são escassas as investigações que abordam de forma sistemática a produção editorial voltada ao ensino de PL2, especialmente sob uma perspectiva que articule dimensões históricas, metodológicas e contextuais. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma reflexão mais abrangente sobre o tema, a fim de compreender como se configuram as práticas editoriais associadas ao ensino do português em diferentes espaços da lusofonia.

O presente artigo tem como objetivo examinar criticamente a produção científica referente ao estudo de materiais didáticos destinados ao ensino de PL2. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura que discute a constituição e o enquadramento teórico do campo, bem como a evolução das práticas editoriais associadas a esse ensino. No âmbito da análise da produção editorial, além do exame de documentos orientadores e de estudos voltados à historicização das práticas de ensino, foram revisados oito artigos científicos publicados em periódicos especializados entre 2007 e 2023, contemplando um recorte temporal de aproximadamente duas décadas. O critério de seleção privilegiou publicações que tratassem especificamente do ensino de PL2 e das práticas de elaboração e edição de materiais didáticos voltados a esse público.

O artigo está estruturado em três seções principais, seguidas das considerações finais. A primeira seção aborda o enquadramento teórico do PL2, explorando conceitos como *lusofonia*, *internacionalização* e *pluricentrismo*, fundamentais para compreender os contextos em que o ensino de PL2 se insere. A segunda seção apresenta a análise da literatura sobre a produção editorial de PL2, evidenciando tendências, desafios e lacunas observadas nas publicações, além de oferecer um panorama das principais iniciativas institucionais e políticas públicas voltadas à promoção e à difusão do ensino de PL2 na CPLP. Por fim, as considerações finais sintetizam as reflexões desenvolvidas ao longo do texto, destacando as contribuições e sugerindo caminhos para futuras investigações desenvolvidas nessa agenda.

2. Internacionalização, lusofonia e pluricentrismo

Antes de abordar a produção editorial do português como segunda língua² (PL2), propomos traçar um breve panorama histórico do ensino dessa língua para falantes de outros idiomas, fundamentando-nos nos conceitos de *internacionalização, lusofonia e pluricentrismo*.

Como L2, o português começa a expandir-se a partir da diáspora portuguesa, iniciada no século XV. Nesse período, os portugueses impuseram sua língua e sua cultura aos povos colonizados, processo que Elia (1989) denomina *Lusitânia*³ - o espaço linguístico ocupado pela língua portuguesa e suas variantes -, ou, segundo Oliveira (2013a), a primeira internacionalização⁴ do português. Impulsionada pelas viagens marítimas, a língua portuguesa consolidou-se, entre o início do século XVI e meados do século XVIII, como a primeira língua franca internacional, posição que posteriormente seria assumida pelo francês e, mais tarde, pelo inglês (Reto et al., 2020).

Os esforços de internacionalização da língua portuguesa podem ser analisados sob perspectivas históricas e políticas. No que diz respeito ao cenário histórico, observa-se que, no século XIX, os únicos países onde o português era língua oficial encontravam-se relativamente isolados: o Brasil enfrentava o processo de queda da monarquia, enquanto Portugal atravessava a crise do sistema escravista.

² *Língua segunda* designa o aprendizado de uma língua com função oficial no país, enquanto *língua estrangeira* ocorre sem tal estatuto, via ensino formal. Desde os anos 1980, *L2* passou a referir-se a qualquer língua aprendida após a materna (Ellis, 1985; Grosso, 2005). Neste texto, adotamos o entendimento de L2 nesse sentido amplo, independentemente de estatutos sociopolíticos.

³ Segundo Elia (1989), as Lusitanias surgem como consequência das viagens portuguesas e se dividem em: (i) Antiga - Portugal continental, Madeira e Açores; (ii) Nova - Brasil; (iii) Novíssima - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); (iv) Perdida - regiões asiáticas e oceânicas com vestígios do português, como Macau, e esforços de recuperação em Timor-Leste; (v) Dispersa - comunidades de emigrantes de língua portuguesa.

⁴ Segundo Oliveira (2013a, 2013b), a internacionalização de uma língua envolve um posicionamento político que se manifesta em blocos econômicos regionais, migrações, turismo, ensino à distância e intercâmbios acadêmicos, exigindo a gestão de políticas linguísticas, como o Acordo Ortográfico de 1990 e a criação da CPLP.

O século XX também apresentou obstáculos significativos. Inicialmente, os imperativos da Guerra Fria - conter a ameaça comunista e manter relações diplomáticas com os Estados Unidos, em inglês - limitaram a projeção internacional da língua. Somaram-se a isso os longos períodos de regimes autoritários: a Ditadura Militar no Brasil e o Estado Novo em Portugal.

A queda do regime autoritário em Portugal, em 1974, deu início ao processo de descolonização dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Já no Brasil, a redemocratização a partir de 1985, aliada a eventos como a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da Guerra Fria, favoreceu um novo cenário geopolítico. Nesse contexto, marcos como o ingresso de Portugal na União Europeia (1986), a criação do Mercosul (1992) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (1996) - impulsionaram de forma decisiva a projeção internacional do português (Oliveira, 2013a, 2013b).

A consolidação da chamada *sociedade do conhecimento*, impulsionada pela internet e pelas tecnologias digitais, ampliou a literacia das populações e favoreceu sua inserção em contextos internacionais. Esse cenário evidencia o valor econômico das línguas como instrumentos de produção - a língua, segundo Reto et al. (2020), passa a ser concebida como capital humano⁵ e como facilitadora de trocas comerciais. Do ponto de vista político, cresce a compreensão de que as línguas são também objetos de gestão, demandando ações específicas de planejamento e políticas linguísticas. O projeto político da lusofonia constitui um exemplo representativo dessa perspectiva.

Segundo Cristóvão (2008), a ideia de lusofonia surge a partir da consolidação de políticas que reúnem países em blocos, originando organizações voltadas à difusão do ensino

⁵ Segundo Calvet (2012), o valor econômico das línguas é ilustrado em seu modelo gravitacional, que mostra as línguas organizadas em um habitat: uma língua hipercentral (inglês) no centro, cercada por línguas supercentrais (francês, espanhol, árabe etc.), que por sua vez influenciam línguas centrais, as quais conectam as línguas periféricas.

da língua - à semelhança de outras fonias, como o *Goethe-Institut*, o *Instituto Cervantes* ou a *Alliance Française*. O núcleo da lusofonia está na partilha de uma mesma língua, ainda que com múltiplas variantes - no caso do português, as formas europeia, brasileira, angolana, cabo-verdiana, entre outras. Essa proposta ganha força com a criação da CPLP (Armando, 2001), configurando-se como um projeto político de afirmação de uma comunidade linguística de alcance global.

No contexto da globalização, em que o multilinguismo vem cedendo espaço ao plurilinguismo⁶ (Conselho da Europa, 2001), a constituição de blocos linguísticos e de uma comunidade lusófona de falantes pode ser interpretada como um capital estratégico, sobretudo sob a ótica econômica. Essa construção identitária exige uma supraidentidade agregadora (Franco, 2015).

Como observa Franco (2013, p. 146), “subjacente ao conceito de lusofonia está a ideia de um espaço linguístico-cultural supranacional”. Esse projeto deve ter como alicerce as noções de *mobilidade* e hiperdiversidade, fundamentando-se em uma matriz anticolonialista. A internacionalização do português amplia as possibilidades de circulação e atuação dos sujeitos, incentivando-os a participar de um cenário mais vasto, no qual essa língua se faz presente. Para alcançar tal objetivo, são indispensáveis investimentos de alcance global, que, segundo Reto et al. (2020, p. 141), devem ser realizados “sem medo de perda de protagonismos nacionais [...] para ter êxito nesta tarefa de interesse comum a todos os países que integram a nossa comunidade linguística”.

No contexto contemporâneo, a língua portuguesa conquista projeção mundial tanto pela relevância econômica alcançada pelo Brasil - que passou a integrar o grupo das economias emergentes ao lado de Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) - quanto

⁶ O plurilinguismo refere-se à competência individual de usar diferentes línguas de forma integrada, enquanto o multilinguismo diz respeito à coexistência de várias línguas numa comunidade; segundo o QECR (2001), indivíduos são plurilíngues e comunidades, multilíngues.

pelas políticas linguísticas adotadas pelos novos Estados-nação africanos. Com o término da descolonização tardia e as subsequentes independências dos PALOP, esses países passaram a reconhecer o português como língua nacional (Reto et al., 2020).

Pela amplitude global que alcançou, o português é classificado como uma *língua pluricêntrica*, ou seja, utilizada em pelo menos duas nações onde possui estatuto de língua oficial e apresenta normas próprias codificadas (Clyne, 1992). Considera-se que uma língua atinge o pluricentrismo pleno quando atende aos seguintes critérios: (i) presença em, no mínimo, duas nações que funcionem como centros de interação; (ii) reconhecimento ou estatuto oficial superior ao de língua minoritária; (iii) existência de variantes nacionais com características linguísticas e/ou pragmáticas que as diferenciem entre si; (iv) aceitação da diversidade e do estatuto da língua em suas variantes; (v) relevância da norma nacional para a identidade social, implicando que essas normas estejam codificadas em obras de referência; e (vi) codificação das normas em gramáticas, dicionários, obras literárias e outros registros que evidenciem tanto o uso comum da língua quanto as especificidades de cada nação (Clyne, 1992; Muhr, 2012, 2016).

Atualmente, dez países ou regiões detêm autoridade política sobre o uso do português: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. No entanto, embora cada um possua suas próprias normas, apenas Portugal e Brasil têm investido de forma sistemática na padronização, por meio da elaboração de gramáticas e dicionários, ainda que parcialmente ajustados às práticas linguísticas de suas populações (Pinto, 2020).

Por essa razão, alguns autores consideram o português uma língua *bicêntrica*⁷, em vez de plenamente pluricêntrica (Silva, 2018), caracterizando um caso de *pluricentrismo assimétrico*

⁷ Silva (2018) aponta que a ideia de que o português europeu e o brasileiro seriam línguas distintas decorre de uma militância política por autonomia do português falado no Brasil, posição reforçada por Bagno (2020), que se opõe à noção de lusofonia.

(Soares da Silva, 2016), em função das desigualdades de poder econômico, político e cultural entre as diferentes variantes nacionais.

O número de falantes de português como L1 e L2 tem crescido rapidamente nos PALOP, especialmente em Moçambique e Angola. Em Moçambique, por exemplo, a proporção de falantes de português duplicou entre 1980 e 2007. Com o avanço da urbanização, o aumento da escolarização e o maior acesso à tecnologia, estima-se que, nas próximas quatro décadas, a maioria da população desses dois países fale português, sendo que uma parcela expressiva o utilizará como língua materna (Pinto, 2020).

Paralelamente, o português angolano (Ferreira dos Santos, 2020) e o português moçambicano (Mapasse, 2020) avançam no processo de consolidação e afirmação política como variantes nacionais, reforçando a necessidade de pensar na construção de um português internacional (Santos, 2016), especialmente quando se considera o seu ensino como língua estrangeira (LE).

Segundo dados de Reto et al. (2020), o português possui estatuto oficial em um território de 10,7 milhões de km², abrangendo América, África, Ásia e Europa - bases geográficas que oferecem sustentação para sua manutenção como língua de herança e para o investimento contínuo em políticas de *Ensino Português no Estrangeiro* (EPE). Entre essas iniciativas, destaca-se a criação do *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE), que reconhece que “a importância e prestígio da língua e da cultura portuguesa como veículo de formação e comunicação são actualmente vectores fundamentais da acção política portuguesa no âmbito internacional” (Grosso, 2011, p. 6).

No início da década de 2010, o português já contava com 87 milhões de usuários na internet, ocupando a quinta posição entre os idiomas mais utilizados no ambiente digital - dado que se relaciona diretamente com o crescimento da literacia nas populações lusófonas. No campo diplomático, o português é língua oficial ou de trabalho em diversas organizações,

como a CPLP, a União Africana, a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), entre outras (Oliveira, 2013a; Reto et al., 2020).

De acordo com dados do site *Ethnologue*⁸, o português conta com aproximadamente 267 milhões de falantes, ocupando a oitava posição entre as línguas mais faladas do mundo. Apesar dessa expressiva projeção global, o português como L2 ainda enfrenta um longo percurso de expansão. Em 2019, segundo Reto et al. (2020), havia cerca de 13 milhões de falantes de português L2, número significativamente inferior ao do inglês L2, que alcançava 743 milhões de usuários, além de 384 milhões de falantes nativos dessa língua.

3. Ensino de português L2 e produção editorial

O contexto da diáspora portuguesa marca, historicamente, o surgimento das primeiras práticas de ensino do português como língua não materna, considerando-se, como propõe Almeida Filho (2006, 2012), uma cronologia para o ensino dessa língua como L2. A ocupação do território brasileiro pelos falantes de português, acompanhada do processo de aculturação dos povos indígenas e, posteriormente, dos africanos, promoveu a difusão do idioma. Um exemplo precoce dessa prática ocorreu no *Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente*, fundado em 1553 pelos jesuítas, que visava alfabetizar as populações indígenas (Almeida Filho, 2012; Resende, 2018).

Apesar dessa longa história de contato linguístico, a didática do PL2 é uma disciplina relativamente recente, tanto em Portugal quanto no Brasil. Apenas nas últimas décadas é que surgiram os primeiros estudos sistematizados sobre o ensino e a aprendizagem do português para falantes de outras línguas (Carvalho, 2013). No campo editorial, esse movimento

⁸ Dados consultados em <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em 20, out. 2025.

também é recente: em Portugal, segundo Tavares (2008), apenas na década de 1980 começaram a ser publicados manuais destinados especificamente a aprendizes não nativos; no Brasil, embora existam publicações pontuais anteriores, foi igualmente a partir de 1980 que a produção editorial adquiriu maior fôlego (Almeida Filho, 2006, 2012).

Os primeiros livros de ensino publicados em ambos os países seguiram os princípios da abordagem audiolingual, amplamente difundida e produtiva durante a década de 1970. Já a produção mais recente, orientada especialmente pelas diretrizes do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* - QECR (2001), adota predominantemente a abordagem comunicativa. Como produtos comerciais, os manuais de PL2 destinam-se a públicos variados, com diferentes níveis linguísticos, organizando-se de forma progressiva em unidades didáticas. Essas unidades são, em geral, estruturadas a partir de dois eixos fundamentais: o perfil do público-alvo e o nível de conhecimento linguístico já adquirido ou a ser desenvolvido (Castro, 2015; Magalhães, 1999).

A meta-análise realizada por Mendes e Silva (2017), abrangendo pesquisas acadêmicas produzidas principalmente no Brasil, mas também em Portugal, evidencia uma forte predominância do paradigma grammatical na produção editorial de materiais de PL2 - tendência que contraria os pressupostos da abordagem comunicativa, ainda vigente. Esse quadro reforça a necessidade do desenvolvimento de novas práticas de ensino-aprendizagem que contemplem, além da competência linguística, outras dimensões essenciais ao ato comunicativo, como as competências estratégica e discursiva.

O estudo também demonstra que as diferentes competências comunicativas no ensino de L2 não são trabalhadas de forma equilibrada. Em sua conclusão, Mendes e Silva (2017, p. 251) destacam que, “em nenhum dos trabalhos investigados, os autores defenderam o abandono do referido material de ensino. As pesquisas mostraram a necessidade de melhora dos L[ivros] D[idáticos]”. Dessa forma, justifica-se a importância de ampliar as

investigações na área - segundo os autores, há escassez de trabalhos acadêmicos voltados especificamente para a produção editorial de PL2.

Essa constatação dialoga com as observações de Costa e Madeira (2009), que, ao analisarem materiais produzidos para a internacionalização da língua portuguesa, identificaram a predominância de livros didáticos alinhados à abordagem comunicativa. Esses materiais eram organizados a partir de necessidades comunicativas, característica típica dessa abordagem, e incluíam listas de vocabulário contextualizadas em atos de fala - ou seja, vinculadas a funções e intenções comunicativas. Tal análise converge com a de Leiria (2006), que aponta que, na abordagem comunicativa, a ênfase deslocou-se para o uso da língua como meio de comunicação, reduzindo o foco exclusivo na forma - entendida como gramática e vocabulário apresentados de forma isolada das funções comunicativas.

Como recomendações para a produção editorial de PL2, Costa e Madeira (2009) reforçam a necessidade da: (i) utilização de diferentes tipologias de textos⁹, atualizados e motivadores para os estudantes; (ii) apresentação de conteúdos de forma a privilegiar a formulação e a generalização de regras gramaticais; (iii) explicitação de variedades sociais, dialetais e contextuais da língua portuguesa; (iv) formulação de manuais e demais instrumentos de ensino tendo em consideração as principais dificuldades¹⁰ dos aprendizes de PL2 em função das suas diferentes L1.

Castro (2015), ao abordar a produção editorial de manuais de PL2 em Portugal, aponta para a importância de um trabalho colaborativo entre editoras e universidades, com

⁹ Weiss et al. (2018) analisaram livros didáticos de PL2 no Brasil e constataram que, embora explorem diversos propósitos comunicativos por meio dos gêneros, as atividades são apresentadas de forma aleatória entre as unidades, carecendo de melhor estruturação.

¹⁰ Elencar as dificuldades de aprendentes de PL2 é complexo devido à heterogeneidade dos grupos. Resende (2018) sugere, como alternativa, considerar características universais com base nos *princípios e parâmetros inatos da aquisição linguística*. Nos princípios e parâmetros da aquisição linguística, propõe-se que todo ser humano nasce com um conjunto inato de regras (*princípios*) universais da linguagem e com opções variáveis (*parâmetros*) que se ajustam conforme a língua a que é exposto (Hauser, Chomsky e Fitch, 2002).

o objetivo de desenvolver materiais voltados a públicos com necessidades semelhantes, mas suficientemente flexíveis para se adaptarem a contextos específicos de aprendizagem. Madeira (2018) contribui para essa perspectiva ao enfatizar que o conhecimento das diferentes propriedades linguísticas de distintas populações - incluindo quais aspectos são mais fáceis ou difíceis de adquirir, a sequência natural de aquisição e a forma como essas especificidades influenciam o aprendizado - permite a adequação ou mesmo a criação de materiais de ensino mais eficazes.

No contexto brasileiro, Matos (2007) demonstra como princípios gerais da Linguística podem ser articulados à produção de manuais de PL2. Entre os exemplos citados pelo autor estão: o princípio da natureza contrastiva da linguagem, que se traduz no ensino contrastivo de formas e significados; e o princípio da variação linguística, que implica o ensino de usos formais e informais da L2. Oliveira (2021) complementa essas ideias ao propor formas de transposição do conceito de *língua em uso* para a produção de materiais didáticos de português brasileiro voltados a estudantes universitários estrangeiros, recomendando, por exemplo, o uso de perguntas com propósitos e interlocutores claramente definidos e a utilização de textos autênticos, com suportes reais de comunicação - conferindo maior autenticidade às propostas pedagógicas.

No que se refere à lusofonia, Carballido (2014, p. 24) evidencia contradições entre o conceito, “já consolidado no âmbito linguístico mundial”, e a forma como ele se apresenta nos livros de PL2. Segundo o autor, existem duas visões polarizadas sobre o conteúdo lusófono: (i) a perspectiva de que todo o conteúdo abordado nos manuais deve ser considerado lusófono; ou (ii) a compreensão de que a lusofonia constitui um conteúdo suplementar, incluído de forma complementar no bloco central de conteúdos das unidades ou aulas - por exemplo, quando os manuais apresentam, a título de curiosidade, mapas de países onde o português é língua oficial.

Essa discrepância entre teoria e prática é problemática, uma vez que um falante lusófono - que adquiriu o português como L2 - deveria ser capaz de desenvolver as competências comunicativas necessárias para interagir com todas as comunidades que têm o português como língua oficial. Para atender a essa necessidade, os materiais didáticos deveriam, por exemplo, integrar conteúdos lusófonos de forma transversal entre as unidades, em vez de isolá-los em seções específicas; reduzir a ênfase nas diferenças ortográficas; e incluir atividades de compreensão auditiva que considerem os diferentes sotaques da língua portuguesa ao redor do mundo - ainda que não haja evidências de que essa prática seja adequada a todos os níveis de proficiência (Carballido, 2014).

A respeito da análise da produção escrita em materiais de PL2, Teixeira (2012) e Sippel (2023) evidenciam fragilidades significativas. Teixeira (2012), ao investigar manuais de nível A1 voltados para crianças, constata que a competência escrita não é devidamente desenvolvida, destacando a necessidade de maior atenção a esse aspecto no ensino de PL2. De forma complementar, Sippel (2023) observa que os manuais privilegiam o modelo da escrita como produto¹¹, revelando lacunas como a ausência de instruções claras e modelos textuais, a falta de incentivo à planificação e à revisão, a escassez de textos autênticos e a desarticulação entre a escrita e outras competências comunicativas. Em conjunto, esses estudos apontam para a urgência de repensar o tratamento da produção escrita em materiais didáticos de PL2, com vistas a promover abordagens mais processuais¹², integradas e orientadas para o desenvolvimento efetivo dessa competência.

Relativamente às políticas institucionais, em Portugal, os movimentos migratórios sucessivos motivaram a criação de diretrizes voltadas ao trabalho docente com esse público.

¹¹ Modelo de ensino que comprehende o texto escrito como um produto autônomo, estruturado por regras gramaticais e desvinculado de contextos ou autores, com foco no ensino da precisão formal (Hyland, 2009).

¹² Modelo de ensino que considera o texto como meio para solucionar problemas, exigindo o levantamento de objetivos em um processo não linear, que prevê constantes reformulações (Hyland, 2009).

Um exemplo é o *Despacho Normativo n.º 7/2006*, que estabelece regras para o ensino de português a estrangeiros, integradas ao currículo nacional. Além disso, o ensino de PL2 conta com orientações e instrumentos para planificação e avaliação da aprendizagem, disponíveis no QECR e no *Portefólio Europeu das Línguas*. Vale destacar que o QECR serve como ponto de partida para o trabalho docente, originando outros documentos orientadores, como as *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico e Ensino Secundário Português Língua Não Materna (PLNM)*.

A rede de instituições vinculadas ao Instituto Camões é responsável pela promoção e difusão do ensino de português como segunda língua em grande parte do mundo. O Instituto dispõe, ainda, de um instrumento orientador para o ensino: o *Referencial Camões PLE*, cujo objetivo é fornecer aos profissionais um referencial de conteúdos que apoie a concepção e a organização de cursos.

No contexto brasileiro, as iniciativas de ensino de PL2 são conduzidas principalmente por universidades e pelo Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty). Como ainda não existem parâmetros ou orientações oficiais especificamente voltadas ao ensino do português brasileiro para estrangeiros, utilizam-se como referência as diretrizes do *Exame Cefpe-Bras*, criado na década de 1990 para avaliar a proficiência de estrangeiros em português, bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa*, publicados em 1997 e 1998. Esses documentos servem como base para a elaboração de orientações didáticas (Almeida Filho, 2012; Dell Isola et al., 2003; Schoffen & Martins, 2016). Adicionalmente, a Rede Brasil Cultural, também vinculada ao Ministério das Relações Exteriores, desempenha papel central na promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior.

No âmbito dos PALOP, destaca-se o *Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)*, criado em 2002 em Cabo Verde, cuja missão é a propagação da língua portuguesa. Entre suas iniciativas, estão a elaboração do *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)* e

a manutenção do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)*¹³), um espaço *online* que disponibiliza recursos educativos autênticos provenientes dos nove países membros da CPLP.

4. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo refletir sobre o ensino de PL2 e a produção editorial voltada a esse campo, considerando aspectos históricos, metodológicos e contextuais que marcam seu desenvolvimento nos países da CPLP. A análise permitiu identificar a consolidação gradual do português como língua de ensino em contextos multilíngues e a crescente demanda por materiais didáticos que refletem a diversidade linguística e cultural da lusofonia. Evidenciou-se, ainda, que as iniciativas editoriais não acompanham o dinamismo dos contextos de aprendizagem, o que reforça a necessidade do uso de abordagens de ensino de L2 atualizadas, na elaboração de livros didáticos.

Por se tratar de um estudo baseado predominantemente em análise documental, reconhece-se que a investigação apresenta limitações, especialmente quanto ao alcance das fontes e à diversidade dos textos examinados. Uma ampliação futura poderia incluir, por exemplo, entrevistas com autores e editores de materiais didáticos e observações em contextos de ensino de PL2, de modo a oferecer uma visão mais abrangente e comparativa do campo.

Apesar dessas limitações, o estudo contribui para o aprofundamento da compreensão sobre a produção editorial associada ao PL2, ao propor uma leitura crítica das tendências e

¹³ O material do PPLE já foi analisado quanto às competências que desenvolve (Neves, Tosatti, Coura-Sobrinho, 2018), à abordagem intercultural (Vargens e Santo, 2018) e às possibilidades de criação de roteiros didáticos (Araújo e Furtoso, 2018), mostrando-se eficaz como recurso complementar aos manuais de PL2.

lacunas da produção existente. Além disso, aponta caminhos para novas pesquisas que explorem a relação entre políticas linguísticas, formação docente e produção editorial, buscando fundamentar práticas mais coerentes com o português como língua global.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2006). O Ensino de Português como Língua Não Materna: Concepções e Contextos de Ensino. *Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa*. São Paulo.
- Almeida Filho, J. C. P. (2012). Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. EDUFBA.
- Araújo, V. C. & Furtoso, V. B. (2018). Elaboração de roteiro didático a partir do PPPL: o percurso da experiência e suas implicações. *Platô*, 4(7), 112-139.
- Armando, M. L. C. (2001). Questões da lusitanidade: a integração da lusofonia. *Organon*, 15(30/31), 101-107.
- Bagno, M. (2020). Por que insistir na ilusofonia? *Línguas em Português. A Lusofonia numa visão crítica*. U. Porto Press, 259-268.
- Calvet, L. (2002). *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*. Plon.
- Carballido, X. F. (2014). A presença da lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE). *Interfaces da lusofonia*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 21-40
- Carvalho, A. B. J. (2013). Didática do Português Língua Não Materna - Língua Segunda/Língua Estrangeira: Entre a Generalização e a Especificação. *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Castro, C. (2015). Materiais para o ensino de português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas. *Tese de doutoramento*, FCSH.

- Castro, C. (2015). Existem razões para se continuar a usar manuais no ensino de línguas? Algumas considerações sobre o seu papel atual e funcionalidade. *Agália. Revista de Estudos de Cultura*, 111, 155-172.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR)*. Asa.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coracini, M. J. R. F. (1999). O livro didático nos cursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In *Interpretação, autoria e legitimização do livro didático*. Pontes, 17-26.
- Costa, A. & Madeira, A. M. (2009). Metodologias e recursos para o ensino da língua portuguesa no estrangeiro. *O mundo dos leitorados. Políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa*. Edições Colibri, 139-154.
- Cristóvão, F. (2008). Uma nova política linguística para o novo tempo de globalização e multiculturalismo. *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Almedina, 19-41.
- Dell Isola, R. L. P. et al. (2003). A Avaliação da Proficiência em Português Língua Estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 3(1).
- Diniz, L. R. A., et al. (2009). Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Mercados das Letras, 263-303.
- Elia, S. (1989). *A Língua Portuguesa no Mundo*. Ática.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, OUP.
- Ferreira dos Santos, E. (2020). A língua portuguesa como variedade nacional em Angola. In *Línguas em Português. A Lusofonia numa visão crítica*. U. Porto Press, 43-57.

- Franco, B. F. (2013). A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, Parábola, 144-168.
- Franco, J. E. (2015). Lusofonia e globalização: a possibilidade de refazer utopias. *Lusofonia e interculturalidade promessa e travesia*, Edições Humus, 313-331.
- Grosso, M. J. (2005). Língua Segunda/Língua Estrangeira. *Dicionário Temático da Lusofonia*. Texto Editora.
- Grosso, M. J. (coord.). (2011). *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro*: Documento orientador. DGIDC.
- Hauser, M. D., Chomsky, N.; Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(5598), 1569-1579.
- Hyland, Ken. (2009). *Teaching and researching writing*. Pearson Education Limited.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar - entre a produção e a representação. *Actas - Manuais Escolares - estatuto, funções, história*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Mapasse, E. (2020). O ensino de português em Moçambique: conflitos entre o uso prescritivo e os usos reais. *Línguas em Português. A Lusofonia numa visão crítica*. U. Porto Press, 137-152.
- Matos, F. G. (2007). Influência da Linguística em materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, 47-59.
- Mendes, M. E. & Silva, W. R. (2017). Materiais didáticos de português para estrangeiros como objeto de pesquisa. *Revista X*, 12(2), 231-253.

- Muhr, R. (2012). Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture. *Memory of Michael Clyne*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Muhr, R. (2016). Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. *Volume 1: Pluricentric languages across continents - features and usage*. Peter Lang Verlag, 9-32.
- Neves, L. O.; Tosatti, N. M. & Coura-Sobrinho, J. (2018). As unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE): foco nas competências. *Platô*, 4(7), 80-97.
- Oliveira, G. M. (2013a). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, 52(2), 409-433.
- Oliveira, G. M. (2013b). Um Atlântico ampliado: o Português nas políticas linguísticas do Século XXI. *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, Parábola, 53-73.
- Oliveira, D. M. (2021). A materialização do conceito de língua em uso na produção de atividades para o ensino de português para estrangeiros. *Rev. EntreLínguas*, 7(6), 1-14.
- Pinto, P. J. (2020). *Trovoadas de ideias. Recursos didáticos de português académico para estudantes internacionais dos PALOP*. CIES-IUL; APEDI.
- Resende, M. (2018). Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos particulares e universais - das línguas e dos falantes. *Domínios de Linguagem*, 12(2).
- Reto, L. et al. (2020). *O essencial sobre a língua portuguesa como Ativo Global*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda S.A.
- Santos, D. (2016). Português internacional: alguns argumentos. *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho. Edições Húmus, Lda., 49-66.
- Schoffen, J. R. & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas brasileira e portuguesa. *ReVEL*, 14(26), 271-306.

- Silva, A. S. (2018). O português no mundo e a sua estandardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. *O Português na casa do mundo hoje*. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Húmus, 111-132.
- Sippel, J. (2023). Ensino de escrita e avaliação de manuais didáticos de Português L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 10, 287-307.
- Soares da Silva, A. (2016). O português como língua pluricêntrica: indicadores linguísticos e sociais e novos métodos de investigação. *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho. Edições Húmus, Lda., 67-83.
- Tavares, A. (2008). *Ensino / Aprendizagem do português como língua estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Teixeira, M. (2012). A produção textual em livros didáticos de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda. In B. D. Gil, R. S. Amado (Org.), *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. Paulistana Editora, 55-61.
- Tosatti, N. M. (2015). Avaliação de proficiência escrita por meio da produção de gêneros textuais: uma análise do exame Celpe-bras. *Revista ContraPonto*, 5(8), 31-40.
- Vargas, A. & Santo, D. O. E. (2018). A abordagem intercultural e a produção de unidades didáticas para o PPPE. *Platô*, 4(7), 64-79.
- Weiss, D. B. et al. (2018). Gêneros como ações recorrentes: análise de materiais didáticos de PLE. *Matraga*, 25(44), 454-472.