



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

GUTYERLLE DE SOUSA ARAÚJO

**PLE *OMNIBUS* (PARA TODOS): A INSERÇÃO DE DISCIPLINAS EMBASADORAS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Brasília – DF

2021

GUTYERLLE DE SOUSA ARAÚJO

**PLE *OMNIBUS* (PARA TODOS): A INSERÇÃO DE DISCIPLINAS EMBASADORAS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Banca examinadora formada por:

Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho — Orientador
Professor do Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Unb)

Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa — Membro Efetivo Interno
Professora do Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada (UnB))

Doutor Nelson Viana — Membro Efetivo Externo
Professor do Departamento de Letras (UFSCAR)

Doutora Janaína Soares Alves — Membro Suplente Interno
Professora do Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Unb))

Brasília – DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A663p Araújo, Gutyerlle de Sousa
 PLE OMNIBUS (PARA TODOS): A INSERÇÃO DE DISCIPLINAS
 EMBASADORAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS /
 Gutyerlle de Sousa Araújo; orientador José Carlos Paes de
 Almeida Filho. -- Brasília, 2021.
 99 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
 - Universidade de Brasília, 2021.

 1. A trajetória do ensino de PLE no Brasil. 2. Da
 preparação de professores de PLE. 3. Os cursos de Letras no
 Brasil. 4. O PLE na grande área da linguagem e a proposta
 de uma disciplina para uma formação urgencial. 5. O Plano de
 Curso. I. Paes de Almeida Filho, José Carlos , orient. II.
 Título.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar a essa força divina, suprema e criadora do universo que muitos chamam de Deus. Foi ela que me deu forças, guiou e iluminou com sua resplandecente luz minha jornada até aqui. Creio nela assim como a ciência crê que não há efeito sem causa. Sendo assim, “procurai a causa de tudo o que não é obra do homem, e vossa razão vos responderá”. “O universo existe; ele tem, pois, uma causa. Duvidar da existência de Deus seria negar que todo efeito tem uma causa, e adiantar que o nada pôde fazer alguma coisa” (KARDEC, 2009, p.35)¹.

Aos meus amados pais Luciana Quelma e Gilmar pelo apoio financeiro, emocional e pelo amor incondicional dado a mim. Foram eles a minha fonte de inspiração e profunda admiração, dotados de uma honestidade e caráter admiráveis.

A minha querida família por entender minha ausência física em momentos importantes. Apesar de eu estar em uma outra cidade a quilômetros de distância, meus pensamentos estavam, muitas vezes, a eles voltados.

Aos meus adorados amigos que carrego comigo desde a graduação e que se fazem presentes virtualmente nas conversas de grupo *whatsapp*. São eles quem me apoiam, me motivam, estão do meu lado nos momentos de dificuldades e também puxam minha orelha quando necessário.

A minha cara colega de profissão, que virou amiga, e no fim, tornou-se uma irmã de coração, Maria Luand Bezerra Campelo, pelos conselhos e por me acompanhar nesta jornada desde o início, quando íamos estudar na biblioteca da UFPI e durante quando fomos morar juntos em Brasília aprendendo a lidar com os defeitos um do outro.

A todos os professores do PGLA que tanto contribuíram com minha formação acadêmica, em especial, ao Professor Dr. Yuki Mukai, à Professora Dr.^a Gladys Quevedo Camargo, e à Professora Dr.^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

À Professora Dr.^a Ana Cláudia Oliveira Silva por ter me ensinado tanta coisa durante a graduação e por ter orientado meu TCC sobre PLE que me levou ao mestrado.

Ao meu admirável orientador, o Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho que é referência na área de PLE, pela honra de orientar meu trabalho, pelos ensinamentos, momentos de reflexão, e pela paciência nos momentos críticos em que eu me ausentava.

¹ KARDEC, A. Português. O livro dos espíritos. Tradução de Salvador Gentili. 182ª edição. São Paulo: IDE, 2009.

RESUMO

A demanda por cursos de idiomas em Português para falantes de outras línguas vem crescendo não apenas no Brasil, mas também no exterior. Dessa forma, torna-se indispensável a preparação de professores para atuar nessa subárea da disciplina Ensino de Línguas (KUNZENDORFF, 1989; GIMENEZ; FURTOSO, 2000; CELANI, 2008; BATISTA; ALARCÓN, 2012 ALMEIDA FILHO, 2006). Até 1997 não existia em instituições de ensino do Brasil um curso de licenciatura em Letras PLE/PL2 para a formação de professores para atender essa demanda, surgindo, depois desse ano, cursos na UnB e UFBA. Pressupõe-se que professores com uma preparação específica no ensino de línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol, Francês, entre outras) sejam mais adequados para uma complementação adaptadora de ensinar PLE do que aqueles cuja formação seja somente em língua materna ou em qualquer outra área apenas por ser nativo, pelo fato de os primeiros compreenderem com sensibilidade os processos cognitivo, social e cultural envolvidos no ensino/aprendizagem de uma nova língua. A presente pesquisa tem por objetivo conhecer as percepções de professores a respeito da inclusão de disciplinas de PLE no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras assim como propor um protoplano de curso que pode ser utilizado nos programas de Licenciatura em Letras das universidades brasileiras. A metodologia aqui empregada foi o estudo de caso na modalidade análise documental (BHATTA, 2012; PRODANOV; FREITAS, 2013; YIN, 2000) na qual foi analisado o currículo do curso de Letras/Inglês da UFPI. Para a realização da coleta de dados, usamos o sítio da instituição denominado SIGAA além de questionários (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006). Respondemos perguntas sobre o papel que estaria reservado a uma disciplina de PLE no currículo de Letras/LE nas universidades brasileiras e a possível contribuição que uma disciplina com essa natureza trará à formação inicial desses novos profissionais. A pesquisa mostra que os participantes acreditam ser importante iniciar os graduandos no ensino de PLE sendo necessário para isso a oferta de disciplinas nessa especialidade. Além do mais, apresentamos as características de um protoplano de curso para essa situação que depois pode servir como base para o planejamento específico dessa disciplina nas condições dos programas nas universidades.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE); Formação de professores de PLE; Planejamento de cursos de língua(s); A inserção do PLE nos cursos de Letras.

ABSTRACT

The demand for language courses in Portuguese for speakers of other languages has been growing not only in Brazil, but also abroad. Thus, it is essential to prepare teachers to work in this sub-area of this Language Teaching discipline (KUNZENDORFF, 1989; GIMENEZ; FURTOSO, 2000; CELANI, 2008; BATISTA; ALARCÓN, 2012 ALMEIDA FILHO, 2006). The preparation of professionals to meet this demand almost does not occur, considering the only two programs specifically aimed at this preparation in PLE at UnB and UFBA. It is assumed that teachers with a specific preparation in teaching foreign languages (English, Spanish, French, among others) are more suitable for an adaptive complementation of teaching PLE than those whose have been trained only in their mother tongue or in any other area only for being native speaker, for the fact that the former sensitively understand the cognitive, social and cultural processes involved in teaching/learning a new language. The present research aims to know the teachers' perceptions about the inclusion of courses of PLE in Brazilian universities to prepare new teachers, as well as to propose a course plan that may be used in the curricula of undergraduate programs on Foreign Language (FL) teaching. The research methodology we used was the case study with a document analysis technique (BHATTA, 2012; PRODANOV; FREITAS, 2013; YIN, 2000). As data collection procedures, we used the site of the university called SIGAA as well as questionnaires (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006). We answered questions about the role that would be reserved for a PLE course in the curricula undergraduate programs on FL teaching at Brazilian universities and the possible contribution that such a course will bring to the initial training of these new professionals. The research shows that the participants believe it is important to prepare undergraduates to teach PLE, being necessary for this to offer specific courses. Furthermore, we present the characteristics of a course plan for this situation, which can then serve as a basis for specific planning for this course under the conditions of university programs.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language (PLE); PLE teacher preparation; Language courses planning (s); The insertion of PLE in undergraduate program of language teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Área Aplicada da Linguagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEB	Centro de Estudos Brasileiros
CCB	Centro Cultural Brasileiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
ENPLE	Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras
EPEC	Ensino de Português Língua Estrangeira para Crianças
FAELin	Formação, Aprendizagem e o Ensino de Línguas
GLOSSA	Glossário de Linguística Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ICUB	Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
LM	Língua Materna
L2	Segunda Língua

MD	Material Didático
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MinC	Ministério da Cultura
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCI	Português para Contexto Indígena
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa Estudante-Convênio
PEC-PG	Programa Estudante-Convênio de Pós-graduação
PEPPFOL	Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de outras Línguas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFIC-PLE	Programa de Formação Intensiva Continuada em Português Língua Estrangeira
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
PFE	Português para Fins Específicos
PLH/POLH	Português Língua de Herança
PL2	Português Segunda Língua
PLM	Português Língua Materna
PPE	Programa Português para Estrangeiros
SIGAA	Sistema integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE

Figura 2 – Planejamento para o ensino

Figura 3 – Componentes de um plano de curso

Figura 4 – Modelo OGEL

Figura 5 – Modelo Ampliado da OGEL

Figura 6 – Gênero dos participantes

Figura 7 – Disciplinas do primeiro semestre

Figura 8 – Natureza da disciplina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Justificativa da pesquisa	14
1.2 Objetivo geral	18
1.3 Objetivos específicos	18
1.4 Perguntas de pesquisa.....	18
1.5 Organização da dissertação	19
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 A trajetória do ensino de PLE no Brasil	20
2.2 Da preparação de professores de PLE	27
2.3 Os cursos de Letras no Brasil	33
2.4 O PLE na grande área da linguagem e a proposta de uma disciplina para uma formação urgencial.....	36
2.5 O Plano de Curso.....	41
2.6 Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL.....	46
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	50
1.1 A pesquisa científica.....	50
2.7 Método de abordagem da pesquisa.....	51
2.8 Estudo de caso: análise documental	52
2.9 Participantes	55
2.10 Ética na pesquisa	56
2.11 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	56
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E PROPOSTA	58
4.1 As Disciplinas do Currículo	58
4.2 Painel nacional de especialistas em PLE.....	64
4.3 Painel local de professores com sensibilidade ao PLE.....	69
4.4 Painel de professores com experiência em PLE.....	75
4.5 Proposta de uma Disciplina de PLE	79
4.6 Considerações Finais	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 1	94
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 2.....	95
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 3.....	96
ANEXO A – Carta de Pelotas	97

INTRODUÇÃO

Por diversas razões, as pessoas têm sido levadas a aprender outros idiomas, seja para viagens, trabalho, relacionamentos, prazer pela língua ou ainda como forma de melhorar seus conhecimentos científicos. Dessa forma, podemos observar que muitos cursos tais como os de inglês, espanhol, francês, entre outros, surgiram para atender as demandas de aprendizes em todo o mundo que almejam uma educação linguística mais abrangente, assim como surgiram programas para a preparação de professores de línguas. Dentre esses cursos e programas, aqui destacamos o de português para estrangeiros que tem se desenvolvido também como área de estudo e pesquisa proeminente.

O termo PLE, amplamente usado na área de Formação, Aprendizagem e Ensino de Línguas (FAELin), se refere a Português Língua Estrangeira com a finalidade de diferenciar seu contexto de ensino de outros contextos como o Português Segunda Língua (PL2), Português Língua de Herança (PLH) e Português Língua de Acolhimento (PLAc). Para tanto, neste trabalho, adotamos o termo PLE devido ao seu uso historicamente consagrado por pesquisadores brasileiros para se referir à área de forma geral sem diferenciar o contexto.

O PLE como campo prático de ensino tem início no período colonial quando os jesuítas vieram ao Brasil para ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas passando por uma atenção teórica no ano de 1940 com a criação dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) no exterior; a produção e publicação de livros didáticos no Brasil a partir de 1956; o desenvolvimento de um exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil, o Celpe-Bras aplicado em 1998; e a formação específica de professores licenciados em PLE na UnB em 1998 e na UFBA em 2006; e uma quantidade considerável de pesquisas até o presente momento.

Para atender as demandas por cursos de PLE, tem surgido trabalhos desde 1989 como a primeira coletânea de artigos sobre o ensino/aprendizagem de PLE sob a coordenação acadêmica do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (ALMEIDA FILHO, 1989) até o presente momento (CASTRO NETO, 2013; MACEDO, C.O., 2016; ROTTA, 2016; CRUZ, 2017; JAISWAL, 2019). Estes últimos trabalhos, dissertações e uma tese, abordam temas como políticas linguísticas, planejamento de curso, avaliação, formação de professores, e buscam entender os fenômenos da linguagem envolvidos no ensino/aprendizagem de PLE.

No Brasil, a preparação de professores de português na perspectiva de uma LE surgiu de modo decisivo e com a devida consciência de área somente por volta dos anos 80 com a publicação de um livro que trata do assunto como apresentado acima. A preocupação com a preparação desse profissional também já foi explicitada pelos participantes do II Encontro

Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE) em 2000 que reafirmaram a urgência da inclusão do ensino de PLE nos cursos de letras a fim de sensibilizar e iniciar profissionais do ensino de línguas nessa área. Essas preocupações e propostas foram materializadas em forma de um documento, a carta de Pelotas.

A especialidade segue crescendo no Brasil e no mundo, mas a preparação de professores encontra um gargalo. O que ocorre, então, é a improvisação de professores adaptados de outras línguas e até mesmo sem formação como já apontou Kunzendorff (1989). Essa solução não é recomendável e nesta pesquisa quero mostrar que há uma solução intermediária prática para enfrentar a escassez de profissionais para atuar na área de PLE. Assim, proponho um protoplano de curso para ser usado como uma introdução ao ensino de PLE para a iniciação de professores na área.

Entendemos que de forma alguma a proposta do protoplano, materializado em forma de disciplina, irá substituir uma formação plena em PLE, mas na ausência dessa formação uma disciplina como essa serviria de introdução ao ensino dessa especialidade para sensibilizar esses profissionais.

Utilizamos neste trabalho a ideia de protoplano. O prefixo “proto” vem do grego “prōtos” que significa primeiro. Dessa forma, um protoplano é um “plano pioneiro” e que não está completamente acabado, pois permite sua modificação posterior, e que servirá de base para tomar decisões e transformá-las em ações efetivas para o ensino da língua-alvo. O intuito é propor um protoplano como esse para que possa ser usado futuramente em forma de disciplina de PLE em todos os cursos de licenciatura em letras para iniciar professores no campo.

1.1 Justificativa da pesquisa

No penúltimo semestre da graduação de um curso de licenciatura em Letras/Inglês, tive contato com uma disciplina optativa voltada para uma iniciação em Português para Estrangeiros (PLE) na Universidade Federal do Piauí (UFPI) na qual me graduei. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², todos os anos, no estado do Piauí, são formados centenas de professores licenciados em letras/inglês, letras/espanhol, letras/libras, letras/português-francês e letras/inglês-português nas instituições públicas de ensino superior. Em 2018 foram formados mais de 660 desses profissionais,

² Inep. Censo da educação superior do Brasil em 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

contudo nenhum em PLE, ou seja, na língua nacional/oficial do país na perspectiva de uma língua não materna e sua respectiva cultura a ser apresentada a estrangeiros que a procuram naquele estado da federação e em 25 outros. Isso é preocupante por conta das grandes demandas no Brasil e no exterior que necessitam de profissionais qualificados nessa área.

Através da referida disciplina comecei a me interessar pelas questões envolvendo o ensino/aprendizagem de PLE e foi também por meio dela que surgiu meu trabalho de conclusão de curso (TCC) defendido no ano de 2017. Até então, eu não havia imaginado a possibilidade de o português ser ensinado como LE/L2 e o quão fértil era essa área para estudos mais avançados e pesquisas aplicadas localizadas na prática.

O contato com o PLE abriu-me horizontes e fez-me enxergar outras possibilidades de atuação profissional, por exemplo, além de ensinar a língua inglesa eu também poderia ensinar a língua portuguesa para falantes não-nativos. Não era disparate, trivialidade ou irracionalismo que eu e meus colegas pudéssemos acrescentar uma nova dimensão de profissionalidade através do ensino da língua portuguesa como língua não-materna no país e no exterior.

Por ter desenvolvido interesse na área de PLE, continuei fazendo leituras por conta própria e me deparei com questionamentos e reflexões positivas que me levaram à construção desta dissertação. Meu intuito era o de trazer contribuições para o desenvolvimento dessa área, pois alguns pesquisadores já haviam apontado a lacuna relacionada à preparação de professores para atuar no ensino de PLE desde Kunzendorff (1989), passando depois por Furtoso (2001), Almeida Filho (2006), Dutra (2010), Batista e Alarcón (2012), e Rotta (2016).

As demandas por cursos de PLE vem crescendo não apenas no Brasil, mas também no exterior. Prova disso é a grande quantidade de estrangeiros que participaram do exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil (Celpe-Bras) que no ano de 2019, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do Inep³, chegou a mais de 11 mil o número de inscritos no Brasil e no exterior. O maior número até agora desde sua primeira aplicação em 1998.

Além do Celpe-Bras, existe um outro importante instrumento de política linguística brasileira para a promoção da língua portuguesa, o Programa Leitorado⁴. Este programa, financiado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), seleciona especialistas em língua

³ Número de examinandos do Celpe-Bras: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/numero-de-examinandos-homologados/view>>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

⁴ Leitorado. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/10088-programa-leitorado>>. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

portuguesa, literatura e cultura brasileira para ensinar PLE e divulgar a cultura brasileira nas melhores universidades do mundo.

As pessoas ao redor do mundo têm demonstrado interesse em aprender português, em especial a variante brasileira, por motivos diversos. Algumas das razões para isso podem estar relacionadas ao fato de o Brasil fazer parte dos países emergentes nas áreas político-econômica e tecnológica o que atrai muitos estrangeiros a investirem em negócios, assim como aqueles que vem em busca de melhores condições de trabalho e de vida; também por sua produção artístico-cultural e sua participação esportiva que possibilita a divulgação da cultura brasileira pelo mundo despertando nos estrangeiros um interesse pelo país. Além do mais, o Brasil está entre as dez maiores economias do mundo o que exerce um grande peso em sua influência sobre outros países. Sem falar no turismo e na Amazônia, a flora e fauna nativas brasileiras em sistemas únicos no mundo.

Segundo Leroy & Sobrinho (2011), muitos estrangeiros vêm ao Brasil para negócios e para vivenciar uma experiência de intercâmbio cultural, tornando o país um lugar por onde circulam bastante turistas e trabalhadores; outros vêm para estudar numa universidade brasileira através de um programa de graduação ou pós-graduação, principalmente hispanofalantes advindos dos países vizinhos ao Brasil.

Como forma de reforçar o que foi afirmado anteriormente trago dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Os dados foram divulgados no relatório anual de 2019 e mostram que, em 2018, foram registrados mais de 114 mil imigrantes advindos dos quatro cantos do globo em situação de permanência/residência no Brasil. Além do mais, no mesmo ano, o número de emissão de carteiras de trabalho atingiu seu pico com o volume de 36.384 documentos emitidos. Isso significa que uma grande quantidade de estrangeiros está contribuindo para a previdência e para a economia do país. Dessa forma, é imprescindível o uso da língua portuguesa para a interação e a comunicação para facilitar o deslocamento pelo país e conseguir oportunidades de emprego ou de estudo.

Nesse cenário, é indispensável ter professores preparados para atuar na área e atender as crescentes demandas por cursos de PLE. Isso pode ser possível com a implementação de estudos acadêmicos e pesquisas nas universidades como já apontou Almeida Filho (2012) em seu artigo denominado *A Implementação do PLE nas Instituições*. No artigo, o autor menciona dois casos distintos de inclusão do PLE: o primeiro seria incluído em forma de disciplina adicional num currículo de letras estrangeiras, e o segundo seria incluído como curso de graduação com formação plena como já existem na UnB e UFBA. Além de disciplinas que contribuem para uma introdução ao ensino de PLE e sensibilizem professores de letras quanto

a essa especialidade, é possível encontrar na internet iniciativas de capacitação⁵ de professores feitas online para ensinar PLE.

Em relação aos dois casos de implementação do PLE citados acima, é importante adicionar um terceiro caso: a inclusão de cursos gratuitos de extensão voltados para a comunidade de imigrantes e refugiados. Esse público tem aumentado grandiosamente como já mencionado anteriormente pelo OBMigra (2018), e por meio da minha experiência com o ensino de PLE, pude perceber que muitos desses estrangeiros não têm condições de pagar um curso de língua. Dessa forma, seria de grande relevância que as universidades abrissem espaço para a oferta de cursos de PLE como forma de ajudar a integrar essas pessoas na sociedade, e também para servir como campo de prática e pesquisa para professores de letras em formação.

Inúmeros são os estudos já desenvolvidos sobre a formação de professores de LE/L2 (CELANI, 2008; FURTOSO, 2001; ROTTA, 2016; para citar alguns). Porém, ainda continua sendo importante levantar essa discussão para que sejam proporcionadas melhores condições para ocorrer a aquisição/aprendizagem da língua-alvo, principalmente abordando a preparação de professores para trabalharem com o ensino de PLE. Pesquisadores já apontaram a necessidade de continuar essa discussão como já citado. Por essa razão, eu decidi dar minha contribuição para a área em discussão.

Todos os anos, milhares de alunos entram nos cursos de licenciatura em letras/estrangeiras e por uma razão ou outra não concluem o mesmo. Pegando uma amostra dessa quantidade de alunos, em 2018, nas licenciaturas em letras/inglês de 24,1 mil alunos matriculados apenas 2,8 mil concluíram naquele ano segundo dados do censo do ensino superior divulgados pelo Inep⁶. Isso representa um índice extremamente alto de desistência/desperdício de alunos matriculados que poderiam ser estimulados por uma expansão de recursos pessoais de profissionalização em outra língua, o PLE. Provavelmente, se esses alunos enxergassem uma outra área de atuação além do inglês, eles poderiam ter seu campo de atuação profissional ampliado como já apontou Araújo (2017, no prelo). Em sua pesquisa, Araújo (2017, no prelo) mostrou que alunos de um curso de licenciatura em letras inglês revelaram interesse em ter experiências com o ensino de PLE.

Neste trabalho, coletamos as percepções dos coordenadores dos cursos de licenciatura em letras inglês, espanhol, francês, japonês e libras de uma instituição de ensino superior sobre

⁵ Disponível em: <https://capacitacaodeportuguesparaestrangeiros.lmsstudio.com.br/site/curso/curso-de-capacitacao-de-professores-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros>>. Acesso em: 04 de mar. de 2020.

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação superior 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

a possibilidade da inserção de disciplinas de PLE para essas licenciaturas. Cabe ressaltar que os dados advindos dessas percepções não é o foco principal do trabalho, mas um complemento para o mesmo.

1.2 Objetivo geral

Para expandir o alcance dos investimentos hoje realizados na FAELing, o objetivo desta pesquisa é conhecer as percepções de professores a respeito da inclusão de disciplinas de PLE no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras assim como propor um protoplano de curso que pode ser utilizado nos programas de Licenciatura em Letras das universidades brasileiras.

1.3 Objetivos específicos

Para que esse objetivo geral fosse atingido, foram traçados objetivos mais específicos:

- a) Discutir a necessidade de uma disciplina como essa hipotetizada para a iniciação de profissionais de letras no ensino de PLE;
- b) Apresentar a trajetória da área de PLE para entendermos de onde viemos e onde estamos dentro do campo;
- c) Explicitar as concepções de planejamento de ensino para servir como base para a análise de uma projeção de disciplina já existente que tenha uma natureza semelhante a que está sendo estudada nesta pesquisa;
- d) Fazer um desenho geral de unidades num protoplano com possíveis tópicos a serem abordados numa disciplina ensino de PLE a ser inserida em todos os cursos de licenciatura em letras.

1.4 Perguntas de pesquisa

- a) Por que uma disciplina de PLE em todos os cursos de letras é vantajosa e estratégica para formandos e para o Brasil?
- b) Que papel estaria reservado para uma disciplina como essa nos currículos de letras das universidades brasileiras?
- c) Que características teria um protoplano de curso para as licenciaturas em letras nas condições existentes nas universidades brasileiras?

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados o tema, o problema, a justificativa, e a relevância desta pesquisa. Além do mais, também são apresentados os objetivos específicos e gerais assim como as perguntas que nortearam esta investigação.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, de natureza interdisciplinar, constituída de conceitos essenciais para a discussão desta pesquisa tais como currículo, planejamento e plano de curso, além de uma visão da história do ensino de PLE e concepções sobre a formação de professores nessa especialidade.

No capítulo três, apresentamos a metodologia utilizada para explicar os passos que foram tomados no decorrer da pesquisa. Nele, estão contidos os instrumentos e técnicas de coleta e análise dos dados, o método, os participantes assim como a questão ética envolvendo a pesquisa científica.

O capítulo quatro trata da análise dos dados e da proposta de um protoplano de curso para uma disciplina de PLE mencionado nos objetivos gerais. Nele também, estão contidas as percepções dos participantes da pesquisa sobre a área de PLE.

Finalmente, no capítulo cinco, são expostas as considerações finais assim como reflexões e contribuições da presente pesquisa para a área de PLE. Ao final do capítulo, encontram-se os anexos e apêndices, além da bibliografia para consulta.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica na qual esta pesquisa está embasada. Para tanto, houve razões para subdividi-la em seis seções diferentes. As partes abordam, respectivamente: (2.1) a trajetória do ensino de PLE no Brasil, na qual será apresentada uma visão do desenvolvimento dessa área e seu estado da arte nos dias atuais; (2.2) a preparação de professores de PLE no Brasil, na qual são apresentadas as características da formação específica desse profissional, assim como suas competências e os processos formativos em prática nos dias atuais; em (2.3) uma visão histórica dos cursos de letras apoiada em leis, artigos, pareceres, e resoluções; em (2.4) a consciência de área e a lacuna de uma disciplina prevista para uma formação urgencial do trabalho docente em PLE; em (2.5) a importância do planejamento para o êxito do trabalho docente. Por fim, em (2.6) os atributos do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (1993) que pode servir de base para a articulação do plano de uma disciplina fundante, embora insuficiente, para uma formação completa em PLE.

2.1 A trajetória do ensino de PLE no Brasil

O ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) como campo prático tem existido no Brasil desde o período da colonização por volta de 1500 (FERRAÇO; BONFIM, 2007; ALMEIDA FILHO, 2012a; GOMES, 2009). Naquela época, a língua portuguesa passou a ser ensinada aos povos indígenas brasileiros pelos colonizadores portugueses a fim de facilitar a comunicação e a interação social entre ambos. Como consequência, os indígenas poderiam ser catequizados e os recursos naturais poderiam ser mais facilmente explorados na região.

Em 1549, chegaram ao Brasil “os primeiros jesuítas que trouxeram com eles, não só a moral, os costumes e a religiosidade europeia; mas também seus métodos pedagógicos baseados na repetição e imitação de textos clássicos, latinos e gregos” (FERRAÇO; BONFIM, 2007).

Ferraço e Bonfim (2007) relatam que sob o comando do Padre Manoel de Nobrega foi desenhado um esboço de um plano nacional de estudos que só foi finalizado em 1599. Esse plano equivalia ao que hoje em dia chamamos de ensino fundamental, médio e superior. Escolas foram fundadas e materiais de gramática e dicionários foram produzidos pelos jesuítas para o ensino do PLE. Dessa forma, o português passou a ser ensinado aos povos indígenas pelos padres jesuítas, e estes para facilitar seu trabalho aprendiam a língua tupi.

Em 1767, como forma de enfraquecer o poder da igreja sobre a colônia, foi proibido o uso de outras línguas pelo documento “Diretório dos Índios”. Esse documento servia para integrar os povos indígenas brasileiros à sociedade portuguesa. O intuito era a “difusão do português como língua e cultura da metrópole, um monolinguismo idealizado” como se pode perceber na história de grande parte das antigas colonizações (MARIANE, 2004, p.31 apud VIDOTTI, 2012, p.28).

Durante mais de quatro séculos, o ensino de PLE, assim como o de outras línguas no Brasil, baseava-se na gramática e tradução no qual os aprendizes tinham que decorar listas extensas de vocabulários, fazer leituras e traduzir textos de uma língua para a outra (SATELES, 2010). Em 1931, foi oficialmente implementada uma nova abordagem de ensino conhecida como Método Direto. Essa nova abordagem pregava, entre outras coisas, o ensino da língua pela língua, ou seja, as aulas aconteciam na língua-alvo (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). A partir de então, começaram a emergir novas abordagens e métodos de ensino tais como o audioligualismo, a sugestologia, o comunicativismo, por exemplo, que prometiam a aprendizagem da língua-alvo.

Apesar da comprovada ineficácia de se ensinar apenas gramática para o desenvolvimento de uma competência comunicativa que permita usar efetivamente uma língua (WIDDOWSON, 1978; RICHARDS, 2006; FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009; ALMEIDA FILHO, 2011), as velhas práticas gramaticais não foram abandonadas completamente e continuaram guiando o ensino/aprendizagem de línguas até os dias atuais onde podemos encontrar as mesmas sendo usadas de forma explícita ou camuflada nas escolas.

De acordo com Almeida Filho (2012a), nos anos 1950, houve a abertura de cursos de Português para estudantes estrangeiros no sul do Brasil na Universidade Católica do Rio Grande do Sul. No mesmo período, Gomes de Matos (1989) também menciona cursos de português destinados a estudantes estrangeiros funcionando no Nordeste, no estado de Pernambuco.

Em 1954, foi publicado o primeiro livro didático⁷ no Brasil: *Português para estrangeiros* produzido pela professora Mercedes Marchant. A partir de então, surgiram vários outros livros didáticos tais como o *Português: Conversação e Gramática* (1973), *Português do Brasil para Estrangeiros* (1978), *Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade* (1978) para citar alguns.

⁷ Em 1901, o primeiro material didático para o ensino de PLE, chamado “manual de língua portuguesa”, foi produzido no Brasil por uma escola de imigrantes alemães, contudo o mesmo não chegou a ser publicado (PACHECO, 2006 apud LOBO, 2017, p.42)

Já no exterior, o primeiro material didático foi produzido em 1945 pelo Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (ICUB), antes mesmo da publicação do primeiro livro didático para o ensino de PLE no Brasil da professora Mercedes Marchant (1954) conforme mencionado anteriormente. O ICUB, portanto, foi o primeiro investimento do governo brasileiro no exterior relacionado ao ensino de PLE e teve seu início em 1940 sendo o primeiro Centro Cultural Brasileiro (CCB) anteriormente chamado de Centro de Estudos Brasileiros (CEB) como relata Castro Neto (2013).

É interessante mencionar que os CCBs também estão presentes na Europa da mesma forma que o Instituto Camões está na América Latina. Por razões geopolíticas e possivelmente também pela falta de investimentos do Brasil em políticas para o ensino de PLE na Europa, o interesse pelo português de Portugal pelos países europeus é maior. Da mesma forma, na América do Sul, a preferência pelo ensino do português brasileiro se dá por conta da proximidade dos países vizinhos com o Brasil e por suas relações comerciais, políticas e econômicas, assim como acontece no sul da África com os países falantes de língua portuguesa Moçambique e Angola (CASTRO NETO, 2013).

Até o ano 2000 os CEBs, responsáveis por divulgar a cultura brasileira em outros países, já haviam sido instalados nos quatro cantos do globo. Além dos postos de leitorado brasileiro que permitem que professores tenham a experiência de lecionar o português em universidades estrangeiras de alto nível.

Em 1991, através do Tratado de Assunção, foi criado o Mercado Comum do Sul (Mercosul) constituído pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai com a finalidade de fortalecer as economias e melhorar as relações (comerciais, políticas, sociais e culturais) entre os países membros. Na Constituição dos países membros, são reconhecidas como línguas oficiais o português, o espanhol e o guarani. Contudo, apenas o português e o espanhol são considerados línguas oficiais do bloco e seu ensino/aprendizagem ganha destaque nos sistemas educacionais, em todos os níveis e modalidades dos países membros. Esse acontecimento impulsionou o interesse na aquisição do português e levou a uma demanda de profissionais para atuarem na área.

Outro acontecimento muito importante para a área de PLE foi a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) em 1992 a partir do III Congresso Brasileiro de LA realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dessa forma, a área passou a ter um status mais sério. A SIPLÉ tem como objetivos principais:

- 1) incentivar o ensino e a pesquisa na área de PLE/PL2;
- 2) promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área;

- 3) implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE/PL2;
- 4) promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente;
- 5) apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE/PL2.

Em razão das demandas por cursos de PLE e como forma de garantir uma avaliação de qualidade com um nível de desempenho padronizado, houve a necessidade da criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros (Celpe-Bras) pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993 que teve sua primeira aplicação em 1998.

O Celpe-Bras é o exame de língua portuguesa do Brasil oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro e é aplicado duas vezes ao ano em mais de 120 postos credenciados no Brasil e no exterior. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingressar em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, além de validar diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. O exame tem como fundamento a ideia de que se usa a língua para se comunicar em diferentes situações do mundo real. Dessa forma, são usadas tarefas e materiais autênticos (notícias de jornais, revista, vídeos) para avaliar a competência e o desempenho dos participantes nas quatro habilidades ouvir, falar, escrever e ler. Ao final, o candidato é certificado em quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Para Scaramucci (2012, p.49), devido sua natureza, o exame Celpe-Bras é “potencialmente capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo”. Essa força de mudança de um exame nas práticas de ensino é chamado pela autora de efeito retroativo.

Como não havia nenhuma formação específica até meados dos anos 1990, os professores que atuavam no ensino de PLE, tanto no Brasil quanto no exterior, eram profissionais formados em cursos de licenciatura em Português Língua Materna (PLM) ou em cursos de licenciatura em alguma LE, e ainda aqueles que possuíam uma graduação em qualquer área do conhecimento. O que a área precisava era de profissionalização para ser respeitada e reconhecida como campo sério de trabalho para melhor atender as crescentes demandas.

Somente no ano de 1998, foi criado na Universidade de Brasília (UnB) o primeiro curso de graduação para a formação de professores de PLE. Antes desse ano, não havia no Brasil

nenhuma formação específica em Letras para professores nessa área, o que havia eram projetos que contribuíam para uma formação inicial tal como o subprojeto *Renovar* pertencente ao projeto *Português para Estrangeiros – Ensino de Português e cultura Brasileira* da Unicamp que contemplava a preparação de professores de PLE (FERREIRA, 1996, p.21), o *Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de outras Línguas (PEPPFOL)* que envolvia ensino, pesquisa e extensão na UnB relatado por Cunha e Santos (1999); o *Programa de Português para Estrangeiros (PPE)* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no relato de Schlatter (1999) entre outros. Mais tarde em 2006, foi criado o segundo curso de graduação em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Segundo Ferreira (1996, p.22), graças a um acordo de cooperação firmado pela “Universidad de la República, o Ministério da Educação do Uruguai, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil e a UNICAMP, foi criado em Montevideú, o primeiro curso de especialização na área de PLE na América Latina”. Essa iniciativa tinha o objetivo de oferecer uma formação específica a nível de pós-graduação “*latu sensu*”.

Uma outra política de promoção do PLE é o Programa Estudante-Convênio (PEC-G) criado em 1964 administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC). O PEC-G oferece vagas em cursos de graduação nas instituições de ensino superior no Brasil a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica. Além do PEC-G, surgiu também o PEC-PG que oferece cursos de pós-graduação para esse mesmo público.

No ano de 2000, um documento foi redigido pelos participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE). Esse documento histórico foi chamado de Carta de Pelotas em nome a cidade de Pelotas-RS. O mesmo trazia informações de como se encontrava o ensino de línguas no país, além de propor melhorias. O documento foi endereçado ao MEC para que uma política nacional de ensino de línguas fosse estabelecida. A importância de tal documento se dá pelo fato de: a) conter um diagnóstico global da situação do ensino de línguas de todo o país nos mais diversos contextos e níveis, da escola pública às escolas de línguas, do ensino fundamental ao de pós-graduação; b) mostrar que os envolvidos estão comprometidos com o grande processo de ensino e aprendizagem e com as políticas públicas referentes a ele.

Além da preocupação com o ensino de línguas em geral no Brasil, a carta de Pelotas também demonstra uma preocupação específica com os rumos da área de PLE e propõe que:

- a) sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua

Estrangeira;

- b) as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;

Portanto, essas preocupações e discussões materializadas na forma de um documento têm a finalidade de direcionar a área de PLE e mostrar a importância que ela tem para o Brasil. Por isso há a necessidade de continuar realizando investimentos por parte do estado.

Para avaliar o peso de uma língua, têm sido desenvolvidos estudos assim como critérios têm sido propostos. Roncarati et al. (2012 apud MENDES, 2019) destacam cinco critérios mais gerais comumente usados para medir a importância de uma língua: 1) número de falantes como língua materna; 2) número de países e continentes em que é língua oficial; 3) línguas mais utilizadas na internet; 4) peso econômico dos países nos quais essas línguas são oficiais; 5) quantidade de prêmios Nobel de Literatura por língua. Dessa forma, através desses critérios, podemos medir a importância da língua portuguesa.

Atualmente, a língua portuguesa é tida como idioma oficial em 10 países: Brasil (na América do Sul), Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe (na África), Portugal (na Europa), Timor-Leste e Macau (na Ásia). Nove desses países fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) com exceção de Macau. A CPLP tem como objetivos: a) a concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; b) a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; c) a materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa. Além disso, o português conta com inúmeros falantes espalhados pelo mundo em países como Estados Unidos, Japão, Canadá, México entre outros, fenômeno esse que chamamos de diásporas.

O português é a quinta língua mais falada na internet em número de usuários. De acordo com dados de 2020 do site de estatística mundial de internet⁸, existem mais de 171 milhões de usuários interagindo em português na rede. Isso representa a necessidade de traçar políticas para a promoção dessa língua no mundo por parte do governo brasileiro.

Algumas políticas públicas para o ensino estão materializadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

⁸ Disponível em: <<https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, nenhum deles aborda questões sobre o ensino de PLE. Isso é um dado preocupante para um país que recebe milhares de imigrantes todos os anos. É urgente o delineamento de uma política explícita para o ensino da nossa língua e cultura.

Almeida Filho (2007) propôs um conjunto de critérios específicos através do qual podemos avaliar o desenvolvimento do ensino de PLE no Brasil. Esses critérios vão desde o mais geral como uma política explícita para o ensino de PLE até questões mais específicas como os materiais didáticos disponíveis. Os mesmos estão explicitados logo abaixo:

1. Materiais didáticos publicados;
2. Congressos e encontros organizados;
3. Cursos instalados nas universidades;
4. Disciplinas de graduação e pós constantes dos catálogos;
5. Publicações especializadas disponíveis;
6. Cursos de formação continuada ofertados;
7. Associações de professores;
8. Teses defendidas;
9. Bolsas de estudos outorgadas na graduação;
10. Exame nacional de proficiência vigente
11. Política governamental explícita;
12. Profissionalização dos professores;
13. Projetos de intercambio estabelecidos;
14. Entendimento supranacional dos países lusófonos.

A cada um dos 14 itens listados acima foi atribuída uma nota que varia de 0 a 10. Ao final, foram somados todos os valores e divididos por 14 nos possibilitando obter um índice geral de desenvolvimento da área de PLE que se apresenta entre 0 e 10. Ao fazer o cálculo foi obtido o quociente 4,14 que o autor não considera decepcionante, visto que nunca houve uma “política nacional deliberada e explícita” para o ensino de PLE e da cultura brasileira tanto no país quanto no exterior. Contudo, sugerimos uma nova análise que nos mostre dados mais atualizados.

2.2 Da preparação de professores de PLE

Na literatura da área de Formação, Aprendizagem e Ensino de Línguas (FAELin), filiada à Linguística Aplicada (LA), é possível encontrar pesquisas que mostram a necessidade de se preparar professores de PLE (cf. GIMENEZ; FURTOSO, 2000; COITINHO, 2007; DUTRA, 2010; JESUS, 2015; FERREIRA; AZEVEDO, 2016; entre outros). Para que essa preparação seja possível, um caminho viável seria implementar de disciplinas de introdução ao PLE no currículo dos cursos de Letras. Ferreira (1996, p.25) afirma que a formação do professor deve ser tida como prioridade,

pois a falta de formação docente gera uma situação de amadorismo e de não institucionalização da profissão, além da falta de um embasamento teórico [...] que proporcione condições ao professor de justificar sua prática pedagógica, observar a aquisição dos alunos e contribuir para a sua otimização (FERREIRA, 1996, p.25) .

A autora propõe ainda a possibilidade de se formar professores de PLE a curto prazo em dois níveis: 1- através de cursos de especialização para docentes que já tem formação em outra língua, e 2- pela inserção nos cursos de Letras de uma disciplina embasadora optativa, que habilite o aluno do curso de Letras a ensinar PLE.

Propor uma introdução ao ensino de PLE dentro dos cursos de Letras das universidades ou em programas de pós-graduação nem sempre é um processo tranquilo ou reconhecido pelos professores como relevante e estratégico para o país como aponta Almeida Filho (2011). Para o autor, as unidades administrativas das áreas do conhecimento mantêm relações de poder por um período de tempo indeterminado gerando assim um problema de departamentalização. Nas palavras do autor:

quando houver o desejo de uma parte do corpo docente ou ainda o de uma outra parte alheia à instância, esse desejo de introdução do PLE será tratado por esse poder político no setor que puder chamá-lo a si, geralmente no bojo da grande área da Linguagem. Pode-se, portanto, encontrar o PLE atrelado a quem detiver os direitos de gestão da Língua Portuguesa, mesmo que essa unidade não possua atividades de pesquisa sobre a dimensão “ensino de língua estrangeira”, isso com óbvias perdas para a área de especialidade, para os alunos e para o país (ALMEIDA FILHO, 2011, p.102).

Almeida Filho (2011) aponta ainda a falta de consciência a respeito do valor estratégico que o PLE tem para o Brasil, e que essa ignorância impede a implementação de disciplinas para a formação de professores fazendo com que a área não alcance níveis maiores de desenvolvimento. O valor do português na perspectiva de uma língua estrangeira traz vantagens

para os indivíduos e instituições na forma de publicações, exames de proficiência, materiais didáticos, e profissionalização, por exemplo. O Brasil só tem a ganhar se investir na área.

Por conta da formação escarça, em 2006, foi desenvolvido um grande programa de formação de professores que foi chamado de Programa de Formação Intensiva Continuada em Português Língua Estrangeira (PROFIC-PLE) em parceria com a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) e o MRE. Mendes (2019) relata que esse projeto foi organizado por professores e pesquisadores com experiência na área advindos de instituições de ensino superior no Brasil. Através do PROFIC-PLE, eram oferecidos cursos de formação aos professores que atuavam nos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) em diferentes partes do mundo. Apesar de estar dando certo, no final de 2010, o programa foi encerrado com a justificativa de falta de recursos. Dessa forma, fica claro que “as ações e políticas promovidas pelo governo brasileiro para a formação de professores sempre foram marcadas pela incerteza e descontinuidade” (MENDES, 2019, p.53).

Em 2010, começava a surgir um novo contexto de ensino de PLE, o Português Língua de Herança (PLH), no qual descendentes de brasileiros nascidos no exterior aprendiam a língua e a cultura de seus pais. Desse modo, iniciou-se um projeto de capacitação de professores de PLH para atuar nesse contexto denominado de “Projeto POLH: Formação Continuada de Professores de Português Língua de Herança” que contou com a parceria da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) e da Universidade de Brasília (UnB). Contudo, assim como o PROFIC-PLE este também foi extinto. Em relação a isso, Mendes (2019, p.54) afirma que:

a área de formação de professores de português como língua estrangeira/segunda deveria ser um dos principais interesses da diplomacia cultural brasileira e das ações desenvolvidas visando à promoção da língua e cultura brasileiras, justamente por tratar-se de área estratégica. Não se pode expandir a língua e o seu ensino sem professores. [...] Cada professor que atua no exterior é um diplomata cultural a serviço do Brasil (MENDES, 2019, p.54).

Portanto, faltam políticas linguísticas constantes que direcionem o ensino de PLE, pois o que temos são investimentos que quando estão tomando uma grande proporção e trazendo resultados positivos, são subitamente cancelados prejudicando a área.

A partir do livro *Perspectives on Foreign-Language Policy* (BONGAERTS; DE BOT, 1997, apud CASTRO NETO, 2013, p.31) podemos destacar alguns instrumentos de políticas públicas que ajudam no desenvolvimento da área de ensino de línguas. São eles:

- a) **Política educacional para a(s) LE(s) do país** (ênfase na organização/avaliação e conteúdo/abordagens do ensino; ensino público e privado; foco no ensino primário, secundário, profissional/técnico ou superior; **grau de desenvolvimento curricular**: ênfase maior no estabelecimento de níveis de confiança e sistemas de avaliação do que em materiais didáticos ou abordagens de ensino, carga horária dos cursos; ensino à distância, uso de tecnologias digitais; cursos de línguas para fins específicos, de imersão, temáticos (na língua e não sobre a língua), língua de herança, tratados internacionais e planos de ação decorrentes dos mesmos);
- b) **Política para formação de professores** (cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, seminários, eventos, bolsas de estudo);
- c) **Política quanto a pesquisas e estudos na área de ensino/aprendizagem da LE e de políticas públicas;**
- d) Profissionalização de professores (**reconhecimento da profissão do professor de PLE, por exemplo, como diplomata da língua e da paz**, plano de carreira condizente, passaporte diplomático, sindicato de professores, código de ética para professores e gestores);
- e) **Institutos nacionais oficiais para promoção e ensino da LE** e atividades culturais; e
- f) **Legislação** (cobrindo todos os instrumentos de políticas mencionados acima) (BONGAERTS; DE BOT, 1997, apud CASTRO NETO, 2013, p.31).

Com relação à formação acadêmica, em geral, o professor de PLE é um profissional formado em Letras e com especialização no ensino de LE. A formação específica do profissional que atua na área de PLE ainda é alvo de grande interesse por pesquisadores que têm se aplicado ao estudo do assunto. Segundo Grannier (2000), o professor de PLE é um profissional que é especialista e conhecedor de ao menos três áreas: a língua portuguesa, pois possui conhecimentos das estruturas gramaticais e suas variações; o processo de aquisição de uma L2, conhece os exercícios para essa finalidade e sabe qual o melhor momento de falar e de silenciar; e as abordagens de ensino/aprendizagem de uma L2, tem conhecimento dos métodos e por isso sabe os prós e contras de utilizar cada um, escolhendo o momento adequado de usá-los.

A respeito de uma preparação inicial para se atuar na área de PLE, Almeida Filho (2005) argumenta que:

para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (ALMEIDA FILHO, 2005).

Kunzendorff (1989, p.22) retrata a situação do ensino de PLE no Brasil na década de 80 quando professores sem uma preparação inicial ministravam aulas em cursos de Português como Segunda Língua (PL2). Nas palavras da pesquisadora:

A maioria das escolas não dá muita importância para a formação em Linguística e Linguística Aplicada de seus professores. O requisito de recrutamento, na escolha do profissional fica a nível de ser falante nativo com formação universitária, não se levando em conta sua área de atuação. Psicólogos, geólogos, estudantes de teologia, jornalistas e até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professores de segunda língua. (KUNZENDORFF, 1989, p.22)

Nos dias atuais, ainda é possível encontrar "professores", que não possuem conhecimentos específicos sobre ensinar e aprender uma outra língua, atuando no ensino de PLE e em outros seguimentos de idiomas, o que requer uma formação específica. Alguns ministram aulas apenas por serem nativos ou falantes competentes do idioma a ser ensinado.

Cavalcanti e Santos (2002) citados em Dutra (2010), apontaram a existência de um grande número de professores de português como língua materna trabalhando com o ensino de PLE sem ter tido sequer experiência com o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, podemos observar a pouca relevância que algumas instituições de ensino dão à preparação de seus professores no momento de contratar seus serviços.

Autores como Batista e Alarcón (2012) defendem uma educação linguística de qualidade e ressaltam que o processo de ensino/aprendizagem de PLE deve ser conduzido por profissionais com uma formação em letras, contudo, não bastando apenas ser formado em Português como Língua Materna (PLM), o profissional deve ter uma visão voltada para a LE. Nesse sentido, sabe-se que os professores com preparação em LE são os mais adequados por compreender os processos cognitivo, social e cultural envolvidos no ensino/aprendizagem de outra língua, que não é a sua primeira.

Celani (2008) aponta uma preparação acadêmica especial, a qual é obrigatória para ser professor. Ela defende o ensino de língua reflexivo, e considera isso importante para garantir que os valores culturais estrangeiros, presentes nesse processo de aprendizagem, sejam compreendidos a partir de uma posição crítica, a fim de formar cidadãos. Essa visão é importante para evitar o processo de aculturação entendendo que nenhuma língua ou cultura é superior a outra.

Outros pesquisadores como Gimenez e Furtoso (2000) também apontaram a necessidade de se investir em cursos de formação de professores de PLE. Elas defendem uma formação reflexiva e intercultural, na que o professor de PLE precisa conhecer outras culturas pelo fato de não ser possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que a constituem.

Por conta das várias exigências, já não podemos deixar de ter profissionais sem uma preparação, o que implicaria em falta de seriedade. Além disso, a preparação de professores de

PLE deve ser um processo contínuo de aperfeiçoamento que pode se dar pelo estudo de uma ou mais disciplinas nessa especialidade ou através de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) que possibilitem ao professor desenvolver um olhar crítico e aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente.

Leffa (2001) aponta a necessidade de estabelecer uma clara diferença entre treinar e formar professores, na qual, segundo ele, a formação deve se sobrepor ao treinamento. Dessa forma, o autor faz uma distinção entre treinamento e formação. Para ele, o treinamento é tido como “o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica”, ou seja, é tida como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. Já a formação, por outro lado, é vista como uma preparação mais complexa para o futuro professor, “envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento”. Há uma preocupação com a fundamentação teórica de natureza científica e uma tentativa de entender por que uma ação é feita da maneira que é feita.

Como exemplo de treinamento, Leffa (ibidem) menciona os cursos oferecidos pelas escolas de idiomas privadas direcionados aos seus futuros professores, na qual os mesmos recebem um treinamento para o uso do material didático. Dificilmente há condições de dar ao professor fundamentação teórica visto que buscam-se resultados imediatos e econômicos.

Segundo Almeida Filho (2011, p.12), formar professores é uma tarefa “delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemática teoricamente informada que pode gerar mudanças na direção desejada”. Ainda de acordo com esse autor, persiste nos dias de hoje “o modelo de dizer o que se deve fazer no ensino, ou seja, de explicar aos professores em formação o conhecimento autorizado sobre o que e como ensinar a língua-alvo seguindo-se treinamento das práticas tidas como modelares ou regulares” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.13).

O autor segue argumentando que o modelo mais abrangente para a formação de professores não é o “prescritivo treinamentista”, mas sim o descritivo-reflexivo-transformador. Conhecimento este advindo do surgimento de novas pesquisas desenvolvidas por autores amplamente reconhecidos e aceitos na comunidade científica.

A formação reflexiva acontece quando os professores são levados a tomar consciência do ensino que realizam através do conhecimento de pressupostos teóricos atualizados. Conhecimento esse que é adquirido através de muitas discussões, leituras, análise e desejo de mudanças. No cenário atual, os formadores de professores e os professores em formação “podem duvidar, indagar, observar, analisar, e aproveitar o conhecimento sistêmico organizado

que se acumula orgânica e constantemente para eles em livros, revistas especializadas, eventos e cursos” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.14).

Contudo, antes de chegar ao processo reflexivo, é preciso que o processo de ensino/aprendizagem aconteça primeiro. Este é materializado e organizado através de quatro fases: 1. Planejamento de curso, unidade; 2. Escolha ou produção do material didático; 3. Métodos adotados; 4. Avaliação de todo o processo. Essas fases serão discutidas com maior ênfase na seção 3.

O trabalho do professor é guiado por uma dada abordagem de aprender e ensinar línguas. Além disso, esse profissional deve ser dotado de competências para o êxito do processo de aquisição. Almeida Filho (1993) traz em um trabalho seminal, no qual introduziu o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), e no qual podemos encontrar cinco competências que professores de línguas devem ter, segundo ele. As competências são:

- a) Competência Linguístico-comunicativa (CL): é a capacidade de uso efetivo da língua-alvo que o professor vai ensinar;
- b) Competência Implícita (CI): é o conhecimento informal que adquirimos e é composta de intuições, crenças, memórias e experiências de ensino/aprendizagem que tivemos;
- c) Competência Teórica (CT): é o conhecimento adquirido de teoria formal amplamente reconhecida por autores e que está presente em universidades, livros, revistas especializadas etc;
- d) Competência Aplicada/ transformada (CA): é aquela que faz com que o professor ensine de acordo com o que sabe conscientemente o possibilitando “explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém”;
- e) Competência Profissional (CP): faz o professor conhecedor de seus deveres, potencial e impotência social no exercício do seu trabalho na área de ensino de línguas.

No início do trabalho do professor de PLE, é importante que essas competências estejam presentes para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório e que seu nível de desenvolvimento pleno se alcance com o passar do tempo. Além do mais, não podemos considerar as competências e a abordagem como a única força que move o processo de ensino/aprendizagem, pois exercem influência também o filtro afetivo dos professores e alunos, a abordagem de ensinar de terceiros, os materiais didáticos etc. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ainda hoje o assunto envolvendo as competências e sua importância tem sido discutido no meio acadêmico principalmente na forma de obras de alta relevância como *Quatro Estações no Ensino de Línguas* (2012), *Competências por dentro* (2016), *Competência de Aprendizizes e Professores de Línguas* (2018).

Por tanto, como percebemos através das vozes dos autores que trouxemos aqui, é necessário que haja uma movimentação para a formação de professores de PLE. Entre outras ações possíveis destacamos a inserção de disciplinas de introdução ao PLE no currículo das licenciaturas em Letras das universidades brasileiras. Essa seria uma solução urgencial para suprir a falta de professores de PLE com uma preparação inicial.

2.3 Os cursos de Letras no Brasil

A primeira proposta de currículo mínimo direcionada aos cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), a partir do parecer n° 283 de Valmir Chagas. Até então, havia “currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos” (PAIVA, 2005a). Dessa forma, o novo currículo passou a contemplar somente uma língua estrangeira (LE) na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa. No texto legal:

Art. 1º. - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial: 1. Língua Portuguesa 2. Literatura Portuguesa 3. Literatura Brasileira 4. Língua Latina 5. Linguística 6. 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes a) Cultura Brasileira b) Teoria da Literatura c) Uma língua estrangeira moderna d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior e) Literatura Latina f) Filologia Românica g) Língua Grega h) Literatura Grega; A escolha dos itens c e g importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h. (Parecer n° 283/1962)

Percebe-se no texto que a língua estrangeira (LE) era considerada apenas uma disciplina optativa de menor importância, o que dificilmente levava os alunos ao aperfeiçoamento ou desenvolvimento da capacidade de se comunicar na LE. Geralmente os alunos que ingressavam no curso de letras já chegavam na universidade com uma noção de alguma língua estrangeira, pois muitos tinham condições financeira de estudar com professores particulares. Por tanto, durante um bom tempo o curso de letras atendeu somente aos interesses de uma pequena elite deixando de lado boa parte da população sem acesso à educação superior.

Quatro anos depois, em 15 de abril de 1966, foi aprovada a proposta de uma terceira possibilidade de habilitação: Língua Estrangeira e Respectiva Literatura, pois a Universidade de São Paulo (USP) considerava haver “cursos suficientes para atender à demanda do mercado para professores de Português e solicitava autorização para diploma único em língua estrangeira como proposta experimental circunscrita àquela universidade” (PAIVA, 2003). No entanto, a proposta foi mais além e essa terceira opção se expandiu para todo o território nacional. Dessa forma, as possibilidades de licenciatura passaram a ser: Português e literaturas de língua portuguesa; uma língua estrangeira clássica ou moderna com a respectiva literatura; Português e uma língua estrangeira clássica ou moderna com as respectivas literaturas (dupla habilitação).

Com relação à formação pedagógica, a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969 oriunda do Parecer nº 672/69, determinava o seguinte:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);

b) Didática;

c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário (RESOLUÇÃO Nº 9, 1969).

Como se pode observar no texto apresentado acima, nenhuma referência é explicitada em relação à didática especial envolvendo o ensino de LE, e, até nos dias de hoje, existe um número considerável de Faculdades de Letras no país, nas quais a formação do professor de LE, segundo Paiva (2003), “fica a cargo de um pedagogo sem formação em LE e sem familiaridade com conceitos da linguística e da linguística aplicada, fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas”. Por outro lado, o Art. 2º determina o cumprimento de práticas de ensino sob a forma de estágio supervisionado o que é fundamental para a formação docente.

A formação do professor de línguas no Brasil apoia-se, em primeiro lugar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). É a LDB que esclarece a respeito, por exemplo, dos

profissionais que devem estar legalmente habilitados para ensinar uma língua estrangeira, onde a formação docente deve ser obtida, a carga horária mínima para a prática de ensino, a partir de qual série se deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, etc.

Houve uma preocupação do MEC com a qualidade das licenciaturas quando a LDB de 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo alguns dos princípios destacados, a seguir, no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 776/1997:

- 1) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa (PARECER nº 776/1997).

Apesar de não descartar as disciplinas convencionais de natureza teórico-generalizada visto as especificidades da formação em LE, o novo texto legal traz o conceito de atividade curricular, possibilitando que o graduando complete seus créditos com atividades, tais como iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos científicos, e assim por diante. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão passou a ser condição necessária para a implementação de um currículo flexível e diversificado.

Segundo o Parecer CNE/CES 492/2001, o curso de letras deve formar profissionais que atuem de forma crítica nas mais diversas situações, que tenham o domínio da língua-alvo, e que reflitam de forma embasa em teorias sobre os fenômenos envolvendo a linguagem, além de outras recomendações explicitadas, logo abaixo, no documento oficial:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões

relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (PARECER CNE/CES 492/2001).

A partir do texto, entende-se que o profissional formado em Letras deve ser especialista nos aspectos literários e linguísticos das licenciaturas cursadas. Isso representa o não-reconhecimento da Linguística Aplicada (LA) ou área aplicada da linguagem como área autônoma e independente da linguística que sustenta o ensino de línguas. Essa falta de reconhecimento da área traz prejuízos, pois os investimentos não são destinados a LA e sim a sua irmã Linguística a qual ela é frequentemente associada.

A realidade dos cursos de letras no Brasil evidencia a afirmação de Almeida Filho (2000, apud FREITAS; MACHADO, 2013) “de que os currículos dos cursos de letras dedicam-se enormemente a estudos literários e linguísticos, restando um pequeno espaço curricular para estudos de LE, linguística aplicada, cultura, entre outras”. O que pode levar a uma formação insatisfatória no campo da linguagem e da atuação profissional.

Os cursos de letras não devem ser tidos como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, mas devem “orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (PARECER CNE Nº 776/1997). Fica evidente a importância de ministrar disciplinas que levem os alunos a refletirem sobre os processos de ensino/aprendizagem, bem como as manifestações socioculturais presentes em nossa sociedade. Dessa forma, a proposta que trago de uma disciplina para se refletir em PLE se alinha com o parecer aqui citado à medida que a sociedade mercadológica tem necessitado de professores para ensinar o Português como língua não-materna e as universidades devem se adaptar a essa realidade dada a escassez de profissionais atuando nessa especialidade.

2.4 O PLE na grande área da linguagem e a proposta de uma disciplina para uma formação urgencial

As áreas de estudo como a Linguística e a Literatura fazem parte da formação de professores de línguas nos cursos de licenciatura em letras das universidades brasileiras. Contudo, ao dar prioridade limitando-se somente a tais ensinamentos é criada uma lacuna na formação do professor de línguas com sérios prejuízos. Gostaria de afirmar que não estou menosprezando o valor que ambas as áreas têm, mas que apenas elas não são suficientes para fornecer uma formação plena aos graduandos como já apontou Almeida Filho e Oliveira (2016) e Macedo,

L. M. (2016). Dessa forma, faz-se necessário a implementação de estudos aplicados, que fazem parte do campo da LA, para se formar professores de línguas. Segundo Almeida Filho (2012),

as disciplinas aplicadas formam um grande feixe que se compreende como a Linguística Aplicada, uma de três irmãs epistêmicas (a natureza da disciplina, da área de estudo, da mesma raiz, da mesma matriz) da grande área da Linguagem. As outras duas são a Literatura (ou letras) e a Linguística nessa ordem de aparecimento histórico. No Brasil, embora as três áreas sejam igualmente relevantes e ativas no ensino, na pesquisa e na extensão universitárias somente as duas irmãs mais velhas são desigualmente reconhecidas pelas agências nacionais de pesquisa e formação científica (ALMEIDA FILHO, 2012).

Desse modo, o autor citado acima aponta para o problema de reconhecimento da área aplicada da linguagem pelas agências nacionais de fomento à pesquisa, as quais direcionam a maior parte dos investimentos para suas irmãs literatura e linguística. Por tanto, faz-se necessário a discussão de uma hierarquia no âmbito da linguagem, Linguística Aplicada e ensino de línguas e a aprovação de cinco pautas propostas por Almeida Filho e Oliveira (2016, p.213) para que o ensino de línguas no Brasil alcance níveis maiores de desenvolvimento. As pautas são as seguintes:

1. Reconhecer a área de Ensino-Aprendizagem de Línguas (EALin) numa relação justa lateral com suas congêneres aplicadas e com a macroárea de Linguística Aplicada e com a Grande Área da Linguagem imediatamente mais acima;
2. Reconhecer a Formação de Agentes como inerente a essa área e o valor estratégico desse componente na construção da profissionalidade.
3. Implantar a área nas grandes agências nacionais de pesquisa na linhagem adequada. Área é a designação para área de trabalho prático, profissional, e de trabalho teórico resultante em parte de pesquisa e de acesso à pesquisa já consolidada como relevante e experimentada;
4. Recompor o quadro de áreas das Agências. Não fazê-lo implica perdas. Indicar Comitê Independente para recomendar mudanças;
5. Replanejar o currículo básico dos Cursos Superiores de Formação de Professores de Línguas e Culturas Associadas para renovar e atualizar a formação de novos quadros para a profissão (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.198-199).

A pauta número 2 chama a atenção para a formação de professores, aprendizes e de terceiros (pais, diretores de escolas, coordenadores de área etc.), no que se refere ao ensino de línguas, e que a mesma seja reconhecida como parte da área aplicada da linguagem para a valorização da profissão. Já a pauta número 5 fala da reformulação do currículo básico das licenciaturas em letras para que seja atualizado com conhecimentos advindos principalmente das pesquisas aplicadas.

Sabemos que a formação de professores de línguas tem sido realizada nas universidades brasileiras dentro dos cursos tradicionalmente chamados de Letras. Essa formação é

frequentemente vista como o estudo da gramática e da literatura da língua que o aluno se dispôs a estudar. Para Almeida Filho e Oliveira (2016, p.198-199)

não há dúvida de que Letras queira dizer, primordialmente, literatura, pois as agências financiadoras da pesquisa nacional se referem à grande área da Linguagem como área de Letras e Linguística (somando ou se justapondo historicamente às duas vertentes) e dividem o território que seria por direito reservado à Linguagem entre os praticantes de literatura e teoria literária por um lado e aos que se dedicam à descrição sistêmica das línguas e do seu funcionamento (a Linguística, portanto) por outro lado (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.198-199).

Para entendermos a atual concepção que se tem dos cursos de Letras, precisamos olhar para o passado. Os estudos em Letras, que surgiram desde o início da colonização, compreendiam os grandes escritores clássicos greco-latinos e suas obras, além do estudo da gramática e tradução de obras clássicas. Desse modo, “estudar a ficção de grandes autores literários e o funcionamento sistêmico das línguas foi exatamente o que se consagrou como área de Letras nesse período” (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.199). Como se pode observar, essa tradição de séculos de existência perdura ainda nos dias de hoje dentro de nossas universidades representando um atraso ao desenvolvimento da área de ensino de línguas e formação de professores. Por tanto, os estudos aplicados da linguagem ainda têm sido deixados de lado como parte importante da preparação docente.

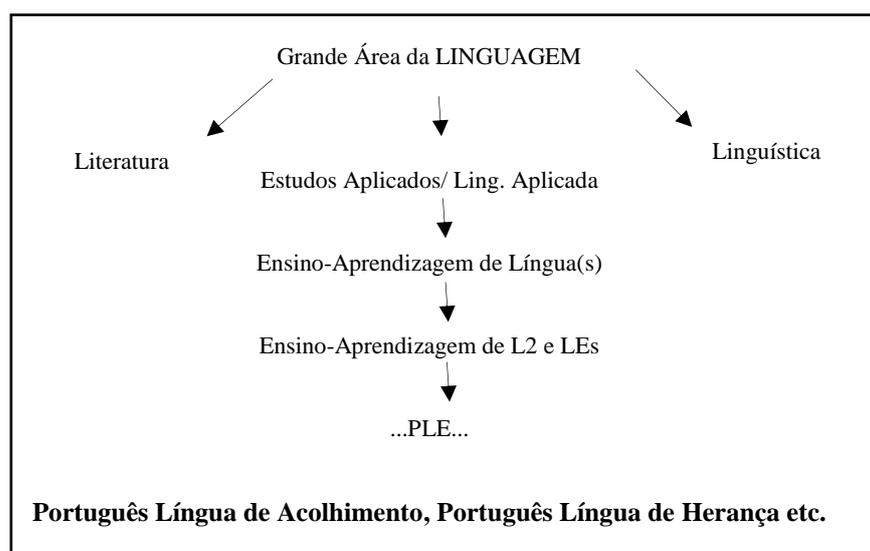
Em uma análise curricular realizada por Macedo, L. M. (2016). A autora faz críticas ao currículo de licenciatura em letras/inglês da UnB que utiliza muitas disciplinas da área da linguística e da literatura deixando de lado a linguística aplicada que é fundamental para a formação de professores de línguas. A autora sugere mudanças com relação à implementação de mais disciplinas da LA ligadas à prática docente. Uma dessas disciplinas propostas faz parte da atenção desta dissertação que é a disciplina de “Português para estrangeiros”.

Os estudos em PLE fazem parte da área de ensino e aprendizagem de línguas que, por sua vez, está ancorada no campo da LA, a qual busca compreender as três áreas do funcionamento da linguagem: a aprendizagem, o ensino e a formação dos agentes de ambos os processos.

Para situar onde ficam os estudos em PLE dentro da grande área da linguagem, trago uma figura elaborada por Almeida Filho (2011, p.95) e editada por mim na qual é apresentada uma hierarquia de termos. Nessa hierarquia, a grande área da linguagem comporta as três ciências da linguagem: Literatura, que carrega as teorizações e a estética da linguagem; Linguística, que envolve os estudos sobre a estrutura e o funcionamento da linguagem; e Linguística Aplicada (LA), que busca solucionar problemas da linguagem envolvidas nas

práticas sociais. Dentro da LA, encontra-se o ensino e a aprendizagem de línguas seguido pelas L2, LEs. Por fim, o PLE e suas especialidades tais como o Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua de Herança (PLH), o PLE mediado por LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira), o PLE para os brasileiros indígenas etc. conforme representado na figura 1 logo abaixo:

Figura 1 – Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE



Fonte: Baseado em Almeida Filho (2011, p.95)

A representação da grande área da linguagem através de hierarquias nos ajuda a identificar onde estamos dentro do mundo da linguagem e nos faz mais conscientes de nosso trabalho. Essa consciência, segundo Almeida Filho (2011, p.96), “acelera o amadurecimento de nossa identidade acadêmico-científica e localiza para os praticantes o nível de abstração ou materialidade em que atuam as esferas científicas e práticas”. No entanto, essa consciência de área, que através de muitos esforços vem crescendo, fica restrita, muitas vezes, aos próprios profissionais que trabalham na área. Dessa forma, precisamos expandir essa consciência de área para os terceiros agentes (que não são os aprendizes e nem os professores de línguas) envolvidos na questão como, por exemplo, o MEC, o Ministério da Cultura (MinC), o MRE, “que tem grande potencial de desenvolver uma consciência nesta área e ajudar na consolidação de políticas adequadas no seu âmbito” (ALMEIDA FILHO, apud CASTRO NETO, 2013, p.146).

Como foi abordado na seção 2 deste capítulo, existe uma escassez de professores atuando na área de PLE, o que é preocupante visto as crescentes demandas de aprendizes por cursos nessa especialidade. Dessa forma, a implementação de uma disciplina nos cursos de

licenciatura em letras, que inicie os alunos no ensino de PLE, é uma forma urgencial de se preparar professores de línguas para atuar nessa área.

A preparação a que me refiro aqui não está voltada para ensinar o aluno aspectos estruturais da língua portuguesa tais como sua gramática, sintaxe ou morfologia. Ela também não é uma preparação plena para que o graduando saia um especialista no ensino de PLE após concluir a graduação, pois para isso existem cursos superiores de formação voltados para essa especialidade como os da UnB e da UFBA, além de especializações. A referida disciplina seria, então, uma forma de iniciar os alunos de letras no ensino de PLE dado que a formação plena ainda é motivo de interesse de pesquisadores e que os cursos existentes não dão conta das demandas do mercado. Nesse sentido, acreditamos que uma disciplina de PLE nessas condições serviria para satisfazer os principais propósitos elencados por nós a seguir:

- a) refletir sobre a identidade acadêmico-científica de que a área goza, pois a mesma possui uma quantidade considerável de pesquisas envolvendo variados temas;
- b) desenvolver no aluno de letras a consciência do valor estratégico da área de PLE para o Brasil, visto que o país mantém relações comerciais com países membros do Mercosul e relações diplomáticas com outros países, além de vantagens no desenvolvimento de exames de proficiências, materiais didáticos etc.;
- c) valorizar a língua portuguesa na perspectiva de uma LE e a cultura brasileira, dada sua importância em número de falantes no mundo cerca de 261 milhões⁹ sendo a maior parte concentrada somente no Brasil. Assim, temos uma grande responsabilidade na manutenção da língua. Além disso, nossa língua e cultura são instrumentos de poder brando (soft power) que influenciam e chamam a atenção de outros países em diversas áreas como, por exemplo, na música, no futebol, nas novelas etc.;
- d) poder ter mais uma possibilidade de atuação profissional e acadêmica à medida que o aluno formado em letras, que cursou uma ou mais disciplinas de PLE, adquiriu um conhecimento complementar para ensinar sua língua no Brasil ou no exterior e fazer pesquisas acadêmicas na área.

Por tanto, a inserção de uma disciplina com essa natureza dentro do currículo dos cursos de letras, que recebe apoio de documento oficial (a carta de Pelotas) e de pesquisas citadas na seção 2 deste capítulo, pode trazer mudanças positivas para o desenvolvimento da área de PLE,

⁹ SILVA, A. S. O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. p.111-132. In: O Português na casa do mundo, hoje. Braga: centro de estudos humanísticos da Universidade do Minho, 2018.

benefícios para os alunos (futuros professores de línguas) que poderão atuar no ensino dessa especialidade, e para o Brasil como um todo.

2.5 O Plano de Curso

O início do trabalho docente começa pela fase de planejamento. Através desta, o professor materializa o plano de curso que é elaborado para um público específico de alunos pertencentes a um determinado nível. No plano de curso, para uma formação dos agentes em língua estrangeira (LE), o professor determina qual a natureza do curso, se é um curso mais voltado para a produção oral, para a leitura e tradução, para a escrita, para a reflexão etc. e também determina os objetivos a serem alcançados. Para um melhor entendimento acerca do plano de curso no âmbito de uma LE, trago uma definição apresentada pelo Glossário de Linguística Aplicada – GLOSSA (2018, p.114) que define o plano de curso como:

Documento portador da estrutura e funcionamento de um curso dirigido a uma turma ou turmas de um mesmo nível. O plano é obtido através da ação concertada de planejamento orientada por procedimentos de definição de objetivos a partir de levantamento das características do grupo de aprendizes e depois pela definição do tipo de curso, abordagem, unidades de trabalho, atividades de experientação da língua-alvo, modos de avaliação e fontes de conhecimento que apoiam os conteúdos. A partir da concretização do plano, facilitam-se os procedimentos de escolha ou produção de material de ensino ou didático. Trata-se de caracterizar o contexto, levantar objetivos, reconhecer direitos e deveres dos aprendizes, premeditar as unidades, e especificar momentos de reflexão formadora. (GLOSSA, 2018, p.114)

Assim, o plano de curso é uma fase indispensável para organizar o ensino e para proporcionar maiores chances de sucesso no processo de aprendizagem, pois ele guia o trabalho do professor e o auxilia na concretização dos objetivos propostos.

Segundo Vasconcellos (2002, p.136), o plano de curso é “a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida”. Dessa forma, para o autor, o contexto ao qual iremos executar o plano influencia muito em sua elaboração.

Um outro autor que tece definições a respeito do plano de curso é Libâneo (2013, p.257). De acordo com ele, o plano de curso é:

Um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre [...] e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão didática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividade do

professor e dos alunos) (LIBÂNEO, 2013, p.257).

No plano de curso, planejam-se “1. Conteúdos, 2. Ações para desenvolver os pontos relacionados e 3. Momentos de reflexão durante a vigência do curso” (ALMEIDA FILHO, 2017). Desse modo, o plano de curso antecede o plano de aula e certamente o trabalho docente, sendo carregado de pressupostos teóricos e momentos de discussões que levam os aprendizes a fazer reflexões.

Os planos de curso dão origem aos cursos propriamente ditos ou disciplinas que geralmente se encontram dentro de um currículo que pertence a algum programa de graduação, pós-graduação, educação básica, profissionalizante ou técnica. Assim, o currículo é um plano orientador maior do ensino que possui um conjunto de cursos ou disciplinas ligadas a ele e está a serviço de uma instituição de ensino.

Algumas pessoas usam o plano de curso e o currículo como sinônimos. Mas na verdade, eles não o são, por isso é importante estabelecer a diferenciação entre plano de curso e currículo. Por tanto, trago, logo abaixo, as ideias de autores como Celce-Murcia e Olshtain (2000, p.185 apud BARBIRATO; SILVA, 2018) que estabeleceram essa diferenciação. Para as autoras, os termos em inglês *curriculum* (currículo) e *syllabus* (plano de curso) são respectivamente:

(...) Um currículo [*curriculum*] é um documento de natureza oficial, publicado por autoridade educacional orientadora ou central, a fim de servir como modelo ou conjunto de diretrizes para o ensino de uma área de conhecimento – em nosso caso, uma língua – em um contexto amplo e variado.

[...] Um programa de curso [*syllabus*], ao contrário do currículo, é um documento mais particular, que se dirige a um grupo específico de aprendizes e professores, a um curso em particular ou a uma dada série de livros didáticos. Nesse sentido, o ideal é que um currículo seja implementado por meio de uma variedade de programas de curso, cada um deles sendo compatível com o currículo geral (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000, p.185 apud BARBIRATO; SILVA, 2018).

Um outro autor que estabelece a distinção entre currículo e plano de curso é Almeida Filho (2017, p.76). De acordo com este autor:

Currículo é o plano geral orientador do ensino a ser ofertado num curso contendo um rol de disciplinas organizadas ou composto para reger a instrução numa instituição ou em todo um sistema de escolas. O plano de curso, por sua vez, equivale a um roteiro justificado de conteúdos e ações previstas num curso (um *syllabus* para um nível de estudantes) ao qual ainda acrescento momentos reflexivos. O plano se constrói por etapas (identificação de disciplina, ementa, objetivos, programa, método de trabalho nas unidades, avaliação e bibliografia, por exemplo) que conta como fase inicial preparatória das materialidades do ensino de línguas que se estendem depois do plano para três outras concretizações distintivas e consecutivas do fazer dos professores (materiais, experiências de aprendizagem sob instrução e avaliação) (ALMEIDA FILHO, 2017, p.76).

Portanto, currículo e plano de curso são coisas bem distintas, embora muitas vezes sejam dependentes um do outro ou estejam inter-relacionados. O currículo é um plano mais geral e está acima do plano dos cursos ou disciplinas, “nele prevemos o conceito da formação, a caracterização de um curso e das suas disciplinas e o modo previsto da operação (o fluxo das disciplinas)” (ALMEIDA FILHO, 2017). Já o plano de curso é mais específico e organiza o trabalho do professor por pelo menos um semestre e está hierarquicamente abaixo do currículo.

Através de um estudo é possível analisar um currículo ou plano de curso e sugerir mudanças ou construir um novo. A Linguística Aplicada (LA) nos oferece subsídios teóricos para a construção e análise de um currículo ou plano de curso no âmbito da linguagem. Como exemplo disso, cito aqui a análise de um plano de curso de PLE feito por Macedo, C. O. (2016), no qual a autora constatou que o plano de curso apresentado pela instituição não estava em conformidade com a metodologia oferecida no Guia do Estudante, na medida em que no Guia era adotado um discurso voltado para a abordagem comunicativa enquanto no plano de curso a abordagem era de essência gramatical. Dessa forma, através da análise feita, Macedo, C. O. (ibidem) propôs um replanejamento de curso de PLE voltado para um ensino comunicativo.

Um outro exemplo que trago aqui é a análise de currículo realizada por Macedo, L. M. (ibidem), na qual ela sugere a implementação de mais disciplinas da LA em um currículo de Letras/Inglês sendo uma dessas disciplinas a de “Português para estrangeiros” que é a atenção deste trabalho.

Existem diversos níveis de abrangência do planejamento voltados para o ensino e aprendizagem tais como: 1- Planejamento curricular que é geral e está voltado para todo um sistema educacional de um país, estado, ou região; 2- Planejamento de curso que está voltado para um grupo de estudantes de um determinado nível pertencentes a uma escola, uma universidade ou outras instituições públicas ou privadas; 3- Planejamento de unidade temática de ensino que contém o material didático que será trabalhado em um determinado número de aulas; 4- Planejamento de aula que contém um número de atividades que serão realizadas para atingir um objetivo imediato; 5- Planejamento de uma atividade, tais como, uma tarefa comunicativa, jogos, dinâmicas etc. (JAISWAL, 2019).

Este trabalho está voltado para o planejamento de curso de uma disciplina de PLE para uma formação urgencial docente. Para Haydt (2013), existem três tipos ou fases de planejamento de ensino os quais estão representados em uma ordem hierárquica, logo abaixo, na figura 2.

Figura 2 – Planejamento para o ensino



Fonte: Baseado em Haydt (2016)

O planejamento de curso é o processo de previsão e organização de todas as atividades que serão desenvolvidas durante o período letivo. Dele origina-se o plano de curso que reúne todas as amostras de conteúdos selecionadas para serem trabalhadas durante um período de tempo, a unidade de ensino que contém o tema e os vários assuntos a ele relacionados, e o plano de aula que traz a descrição detalhada de como as atividades serão executadas sendo usado para uma ou duas aulas. O plano de curso é talvez um dos maiores desafios, que nós como professores temos que enfrentar, pois nele devemos selecionar uma amostra de conteúdos que achamos mais relevantes para serem trabalhados em sala de aula o que implica deixar outros de lado.

Sabe-se que o plano de ensino é a consequência do planejamento. Assim, segundo Xavier (2016, p.15):

Todo planejamento de ensino é um momento de reflexão sobre as decisões pedagógicas a serem tomadas em curto ou longo prazo, podendo ou não gerar um plano de ensino materializado com os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, a metodologia, os instrumentos para se chegar aos resultados e à avaliação. (XAVIER, 2016, p.15)

Para a autora, o planejamento de aula pode ou não ser materializado. Contudo, Haydt (2013) acredita na necessidade do professor de registrar as atividades que planejou para não esquecer quando as estiver executando em sala de aula.

Algumas vezes, o professor não faz por escrito o seu plano, isto é, não anota as

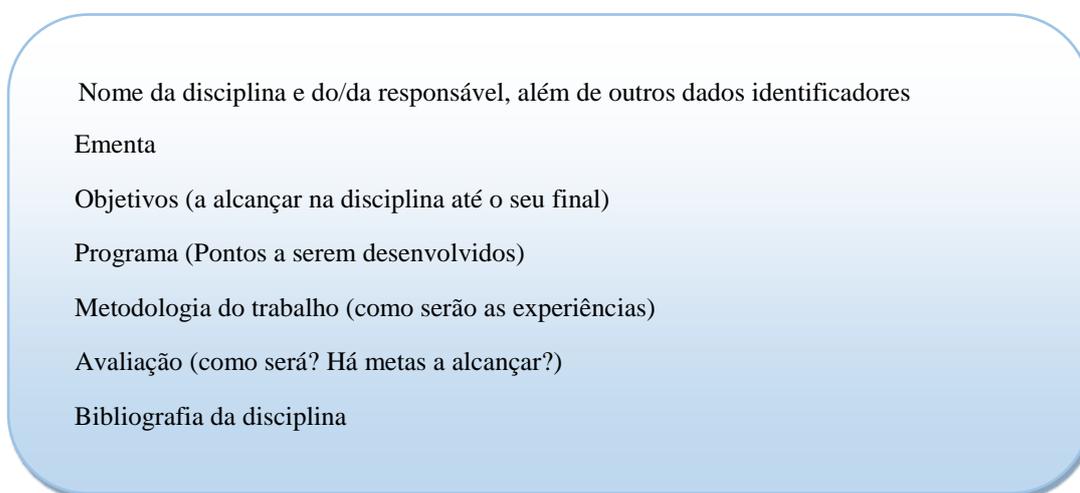
conclusões a que chegou. No entanto, ele planeja mentalmente as etapas de sua atuação na sala de aula, prevendo as suas atividades e as de seus alunos. Quando ele não anota as suas previsões, pode correr o risco de se perder ao executar o que planejou, pois a memória pode falhar, fazendo-o esquecer os procedimentos previstos. Por isso, é aconselhável que se faça o registro por escrito das conclusões do planejamento didático. (HAYDT, 2013)

O professor nem sempre tem tempo de materializar todo o planejamento das aulas principalmente aqueles que trabalham três turnos e possuem uma grande quantidade de turmas. Contudo, acreditamos na importância de se registrar informações referentes às aulas para que sirvam de reflexão posteriormente para as próximas aulas, para um próximo período ou ano letivo. Dessa forma, o professor pode avaliar seu trabalho identificando pontos a serem melhorados.

Almeida Filho (2018, p.) afirma que “é importante que o trabalho da construção de planos de cursos não seja visto como ações isoladas nessa primeira estação da docência das línguas”, pois, complementa o autor, “todo plano pede que se defina também o seu lugar numa estrutura maior planejadora que se refere a algum currículo já vigente”. Por tanto, partindo do currículo, deve-se seguir as fases do planejamento propostas por Haydt (ibidem) para que se mantenha uma coerência do trabalho docente.

Como forma de materializar as ideias relacionadas ao plano de curso, recorro a um modelo básico baseado em Almeida Filho (2017) que apresenta os componentes fundamentais para a confecção de um plano de curso. Segundo o autor, conforme ilustrado abaixo na figura 3, um plano de curso deve conter a seguinte estrutura:

Figura 3 – Componentes de um plano de curso



Fonte: Baseado em Almeida Filho (2017, p.78)

Como vimos, é de grande importância o ato de planejar um curso. Portanto, é essencial que o professor tenha um planejamento para não agir de forma improvisada durante as aulas, o que traria grandes consequências para o aprendiz e colocaria em dúvida a seriedade do trabalho realizado pelo docente.

Meu propósito, como já foi mencionado, é analisar uma disciplina de PLE e, a partir dela, elaborar um plano de curso de uma disciplina voltada para uma preparação urgencial de professores de PLE, na qual serão adicionadas teorias relevantes para uma formação inicial deste profissional. Dessa forma, o plano proposto pode vir a servir de apoio para professores-formadores usarem e moldá-lo conforme sua visão.

2.6 Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL

O Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) é um pressuposto teórico proposto por Almeida Filho (1993) para a organização do ensino de línguas. Nele, o ensino de línguas é organizado através de quatro ações: 1- Planejamento do curso, das unidades de ensino; 2- Escolha ou produção dos materiais didáticos; 3- Métodos adotados; e 4- Avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Esse modelo é muito importante para entendermos como um processo formal de ensino de L2/LE se materializa na sala de aula.

Todo processo de ensino/aprendizagem de uma L2/LE é guiado por uma abordagem ou abordagens na qual uma prevalece em detrimento de todas as outras. Para Richards e Rodgers (1986, p.16) abordagem se refere a “teorias sobre a natureza da língua e do ensino de língua que serve como fonte de práticas e princípios no ensino de línguas”. Dessa forma, a abordagem seria como um conjunto de teorias que carregam uma concepção do que é língua e como esta deve ser ensinada pelo professor.

Um outro autor que estabelece uma definição mais abrangente de abordagem é Almeida Filho (1993, p.17). Para este autor, uma abordagem pode ser definida como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, Língua estrangeira (LE), e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

Em outro momento, Almeida Filho (1997 apud Fideles, 2009, p.44) apresenta a abordagem como “força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos, e princípios que nos fazem atuar de maneira específica em nossas salas de aula”. Desse modo, a abordagem de ensinar línguas do professor é composta por teorias explícitas, ou seja, aquelas que ele consegue distinguir; e as teorias implícitas,

aquelas que estão enraizadas internamente e não são distinguidas, mas que ele acredita serem as mais eficientes.

As duas grandes abordagens que atualmente guiam a FAELin (Formação, Aprendizagem e o Ensino de Línguas) e geram um campo fértil de discussões e pesquisas são as seguintes: a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa. Tais abordagens orientam o trabalho do professor em relação às tomadas de decisões e ações.

Abaixo na figura 4, trago a representação da OGEL para melhor entendermos o esquema de materialização do ensino de línguas.

Figura 4 – Modelo OGEL



Fonte: Almeida Filho (1993, p.19)

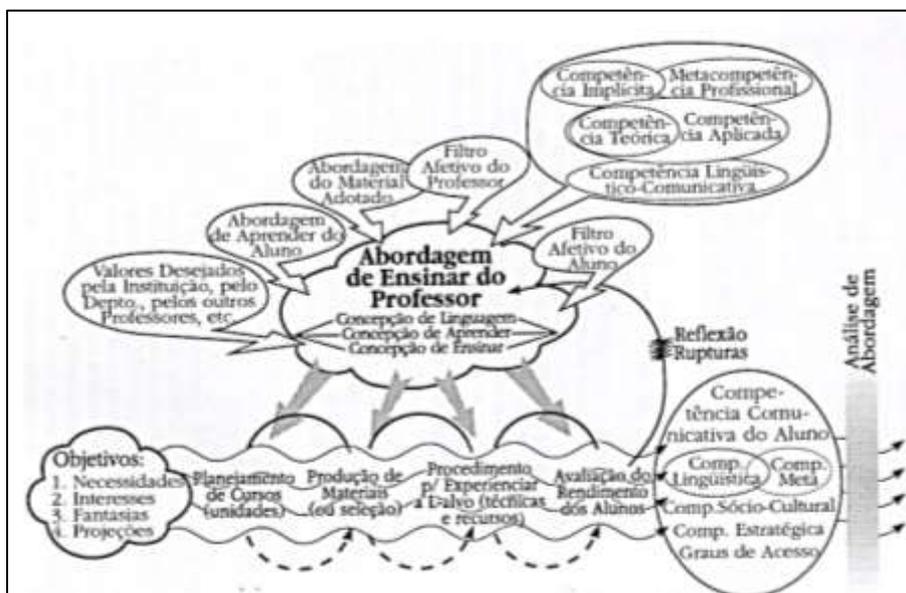
No modelo OGEL, é claramente visível a influência que a abordagem exerce sobre todo o processo de ensino/aprendizagem, pois esta é representada no topo da figura. É através da abordagem, como já foi dito, que são reveladas as concepções que o professor tem do que seja língua/linguagem bem como esta deve ser ensinada e aprendida.

Como se pode observar, a abordagem influencia diretamente: no planejamento de um curso, das unidades didáticas, e das aulas; na seleção ou produção dos materiais didáticos; nos métodos usados na realização das aulas; e por fim, exerce influência na forma como o aprendiz é avaliado. É através desta última fase que o professor pode refletir e propor mudanças para seu próximo trabalho que conseqüentemente causarão mudanças em todas as outras fases através do efeito retroativo.

Vários são os fatores que influenciam a abordagem de ensinar do professor e que, muitas vezes, são por ele desconhecidos. Alguns desses fatores são as competências implícita, aplicada, profissional e linguístico-comunicativa do professor. Além do mais, exercem igual influência o filtro afetivo do professor e do aluno bem como a abordagem de aprender desse aluno, do

material didático e de terceiros envolvidos no processo. Na figura 5 abaixo, encontra-se o modelo ampliado da OGEL no qual estão ilustradas essas variáveis.

Figura 5. Modelo Ampliado da OGEL



Fonte: Almeida Filho (1993, p.22)

Como mencionado acima, muitos professores desconhecem a influência de todos esses elementos presentes no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Acreditamos ser importante que o professor se torne cada vez mais consciente do ensino que produz através do desenvolvimento do conhecimento explícito dos elementos apresentados acima a fim de proporcionar um ensino mais cientificamente pautado.

Como pudemos observar no modelo OGEL, o ensino é materializado em quatro dimensões. Vimos como funcionam essas quatro dimensões, o conceito de abordagem assim como alguns fatores que influenciam todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Esta pesquisa explora principalmente a primeira dessas dimensões: o planejamento de curso, pois pretende-se propor um plano de curso de uma disciplina voltada para uma formação urgencial de professores de PLE. A necessidade de se implementar tal disciplina nos cursos de Letras (seção 1.4 deste capítulo) já foi discutida no II ENPLE no ano de 2000 e por autores como Ferreira (1996), Furtoso (2001), Almeida Filho (2012), e mais recentemente na dissertação de Macedo, L. M. (2016).

Neste capítulo, vimos como se iniciou o ensino de PLE no Brasil, sua consolidação como área acadêmica ligada ao ensino de línguas e à LA, e seu estado de arte. Vimos também os meios de se credenciar na área e a necessidade de preparar em caráter urgente professores

para atuar no ensino de PLE. Além do mais, mostramos a história dos cursos de Letras pautadas em leis, artigos etc. sugerindo a implementação de disciplinas nessa especialidade nas licenciaturas. Por fim, houve a necessidade de discutir sobre como funciona o modelo OGEL, e sobre o planejamento de cursos, pois são fundamentos teóricos importantes para análise e elaboração de um plano de curso para uma disciplina de introdução ao ensino PLE dentro dos cursos de Letras.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo, explicamos o referencial teórico-metodológico de natureza qualitativo-interpretativista. Para o presente estudo, foi utilizado o método de pesquisa estudo de caso na modalidade análise documental. A metodologia aplicada na pesquisa possibilitou o estudo crítico do currículo do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a fim de verificar se nele constam disciplinas de iniciação ao ensino de PLE. Além disso, nos possibilitou também conhecer as percepções de professores da área sobre a temática aqui abordada.

Para entender os passos que foram tomados na construção da pesquisa, traremos conceitos importantes acerca do fazer científico, da abordagem qualitativa, do método de estudo de caso na modalidade análise documental e da ética na pesquisa. Além disso, apresentaremos os participantes que contribuíram com este estudo assim como os instrumentos e técnicas aqui utilizados para a coleta de dados. Dessa forma, tivemos a preocupação de explicar os passos que foram tomados para a construção do presente trabalho.

1.1 A pesquisa científica

De uma forma geral, pesquisa é uma tentativa de buscar respostas para perguntas que nos incomodam e as quais queremos tentar entender. É também o meio pelo qual tentamos entender uma realidade descobrindo novos conhecimentos. Conhecimentos esses que com o passar do tempo vão se moldando e se resignificando, pois não existem verdades absolutas nas ciências sociais de acordo com o modelo relativista.

Para Silva (2015, p.47), a pesquisa parte de um problema que, muitas vezes, não é fácil de encontrar uma solução e que exige do pesquisador um esforço crítico e reflexivo. Nas palavras do autor:

A pesquisa é uma atividade humana, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas. Para iniciar uma pesquisa, faz-se necessário um problema, para o qual se busca uma resposta ou solução através da utilização do método científico. Muitas vezes não é fácil chegar à solução de problemas. Temos que observar, examinar minuciosamente, avaliar e analisar criticamente, para depois sugerirmos uma solução. A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. (SILVA, 2015, p. 47)

Como mencionado acima, a pesquisa tenta encontrar respostas para perguntas oriundas de um problema. Portanto, o problema ao qual esta pesquisa se refere está ligado a escassez de professores para atuar na área de PLE.

Toda pesquisa deve trazer o levantamento de dados de fontes variadas, independente dos métodos ou técnicas empregadas. “Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *back-ground* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174). Desse modo, esta pesquisa utilizou dados advindos de vários estudos para a investigação do tema proposto.

2.7 Método de abordagem da pesquisa

Nas pesquisas científicas, são bastante empregados os métodos de abordagem quantitativo e qualitativo. O primeiro foca principalmente em dados numéricos. Dessa forma, os dados matemáticos e estatísticos usados têm a finalidade de transmitir um senso de precisão e confiabilidade dos resultados. Já o segundo tem como foco a descrição detalhada e aprofundada do fenômeno apresentado e, diferente da quantitativa, preocupa-se com o processo e não com o resultado. Além do mais, ambos os métodos podem ser usados juntos dependendo do objetivo do pesquisador. Contudo, nesta pesquisa, será utilizado apenas o método de abordagem qualitativo, pois minha intenção aqui é descrever um fenômeno com a preocupação voltada para os detalhes nele envolvidos e não em seus números ou resultados. Além do mais, o fato de poder surgir informações quantificáveis não tira seu caráter qualitativo.

Zanella (2006, p.99) citada em Silva (2015) apresenta uma diferenciação entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo a autora:

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. (ZANELLA, 2006, p.99 apud SILVA, 2015)

Dessa forma, pretendo conhecer as percepções dos meus participantes de pesquisa sobre a temática desta dissertação que envolve o ensino de PLE e sua implementação no currículo dos cursos de licenciatura em Letras de todas as línguas. Essa implementação ocorreria na forma de disciplinas que podem proporcionar uma iniciação na área de PLE aos alunos de Letras.

Yin (2016) apresenta cinco características que nos ajudam entender melhor o propósito dessa abordagem qualitativa. Elas são as seguintes:

- 1 – estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
- 2 – representar as opiniões e perspectivas das pessoas (participantes) de um estudo;
- 3 – abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- 4 – contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
- 5 – esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte (entrevistas, observações, questionários etc.).

Além do mais, a pesquisa qualitativa envolve um conjunto de práticas materiais e interpretativas que transformam o mundo, “o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Para a realização de pesquisas científicas, há uma variedade de métodos que podem ser empregados para a coleta de dados tais como a pesquisa-ação, a bibliográfica, a etnográfica, a narrativa, o estudo de caso etc. Neste estudo, utilizaremos o método de estudo de caso, pois pretendemos fazer um estudo aprofundado e detalhado de um objeto, no nosso caso, a iniciação no ensino de PLE de alunos dos cursos de licenciatura em Letras. O estudo de caso será discutido com mais detalhes na seção seguinte.

2.8 Estudo de caso: análise documental

Como foi mencionado na seção anterior, o estudo de caso é um dos muitos métodos utilizados para se fazer pesquisa. Segundo Bhatta (2012, p.93, tradução nossa)¹⁰, “o estudo de caso é um método de estudo intensivo de um fenômeno ao longo do tempo dentro de seu ambiente natural em um ou alguns campos”. O autor fala ainda que podem ser empregados vários métodos de coleta de dados tais como observações, entrevistas, documentos pré-gravados, dados secundários, e que “inferências sobre o fenômeno de interesse tendem a ser ricas, detalhadas e contextualizadas”.

¹⁰ Tradução nossa para: “Case study is a method of intensively studying a phenomenon over time within its natural setting in one or a few sites. Multiple methods of data collection, such as interviews, observations, prerecorded documents, and secondary data, may be employed and inferences about the phenomenon of interest tend to be rich, detailed, and contextualized”.

Para Prodanov e Freitas (2013, p.60) o estudo de caso é adequado quando se objetiva estudar um fenômeno e seus detalhes profundamente. Podendo ser utilizado desde um único sujeito até um grupo de pessoas. Nas palavras dos autores:

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.60)

Com relação às pesquisas educacionais, esse tipo de estudo pode ser tanto simples quanto complexo. Além do mais, pode “envolver um único aluno, uma turma da escola, todas as turmas e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino e aprendizagem” (MOURA FILHO, 2005, p.106).

Para Yin (2000), um estudo de caso deve ter três aspectos para que possamos definí-lo como tal: 1- deve ter dados de variadas fontes, 2- examinar algo em um contexto da vida real, e 3- usar a teoria para generalizar resultados. Dessa forma, utilizamos dados obtidos através de questionários e de um currículo de Letras/Inglês que serviu para examinarmos disciplinas relacionadas à preparação de professores de línguas em especial de PLE na UFPI.

Pelo fato do nosso objeto de pesquisa necessitar de um estudo detalhado para o aprofundamento do assunto, o estudo de caso se torna o mais adequado. Assim, “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas sim uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p.134, tradução nossa)¹¹.

Existem vários tipos de estudo de caso, desse modo devemos escolher o que mais se adequa a nossa pesquisa. Bogdan & Biklen (1998 apud MOURA FILHO, 2005, p.110-112) destacam quatro tipos de estudo de caso:

- a) histórico-organizacional: foca no estudo de uma organização durante algum tempo investigando o seu desenvolvimento. O pesquisador se apoia em fontes como entrevistas com pessoas que foram ou estão relacionadas à instituição ou observação da escola na atualidade e documentos, incluindo vários registros escritos e fotografias antigas;
- b) observacional: foca na observação do participante como a técnica de coleta de dados mais importante, que pode ser complementada com entrevistas formais e informais

¹¹ Tradução nossa para: “Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied”.

e com a consulta de documentos;

- c) história de vida: foca na realização de longas entrevistas com um participante com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa, podendo ter como objetivo revelar toda a vida do(a) participante da pesquisa ou determinado período da vida da pessoa;
- d) documental: foca na observação participante e/ou nas entrevistas como técnicas principais e utiliza como fontes de informações suplementares fotografias, vídeos, filmes, apontamentos, cartas, diários ou registros de casos clínicos.

Nesta pesquisa, foi empregada a modalidade análise documental, pois meu intuito aqui foi o de analisar os dados aqui citados para entendermos a situação da área de PLE na UFPI e, por fim, propor um plano de curso de uma disciplina a ser incluída em todos os cursos de Letras.

De acordo com Faltis (1997, p.146-148), o estudo de caso ainda pode ser categorizado em dois:

- a) Interpretativo: que traz descrições analíticas que ilustram, apoiam e desafiam pressupostos teóricos existentes sobre o ensino e aprendizagem. Estudos de caso interpretativos necessariamente envolvem atenção a descrição e a interpretação dos significados. Além de uma descrição e discussão do caso, o estudo de caso interpretativo pode variar em termos de nível da análise utilizados para interpretar os eventos dentro da descrição.
- b) De intervenção: no qual algum tipo de intervenção dentro do contexto ocorre, e o pesquisador procura descobrir se e como a intervenção teve um efeito no fenômeno de interesse. Ela foca em um único indivíduo ou campo, e está expressivamente interessada em entender as condições do contexto sob o qual a intervenção opera ou não.

Nesta pesquisa, foi explorada a primeira perspectiva: o estudo de caso interpretativo. Dessa forma, o currículo usado e as repostas que os participantes deram aos questionários foram analisados de forma interpretativa. A partir de então, foram conduzidas discussões e as interpretações de seus significados tiveram apoio nas teorias apresentadas na revisão bibliográfica do capítulo 2.

2.9 Participantes

Nesta pesquisa, foram coletados os dados de oito professores interessados nas questões envolvendo a área de PLE. Separamos, então, esses professores em três categorias: Professores Especialistas nacionais na área, Professores formadores locais com sensibilidade ao PLE e Professores com experiência prática no campo.

Os Professores especialistas são nacionalmente reconhecidos na área por estarem envolvidos com pesquisas, formação docente e publicação de estudos e livros sobre o PLE e sobre outros campos do saber. Já os Professores formadores locais com sensibilidade ao PLE são professores que atuam em uma universidade local com a formação docente em LE e que têm interesse no desenvolvimento da área. Por último, os Professores que têm experiência prática no campo com o ensino de PLE. Abaixo, na figura 6, encontra-se representado o gênero dos professores participantes da pesquisa:

Figura 6 – Gênero dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

A figura 6 mostra que a grande maioria dos participantes são do sexo feminino. Por questões éticas, os nomes reais desses participantes foram ocultados para preservar suas identidades. Dessa forma, neste trabalho, eles serão chamados de Professores Especialistas A e B; Professores Locais A, B e C; e Professores Experientes A, B e C. Todos eles foram contatados por e-mail e informados sobre os objetivos da pesquisa.

2.10 Ética na pesquisa

Na construção de pesquisas acadêmicas, é importante saber que as questões envolvendo a ética são indispensáveis. Para Paiva (2005b, p.44), “é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”, seja o pesquisador ou o participante. A autora ainda aponta a falta de considerações a respeito da ética em trabalhos acadêmicos e até mesmo em livros de metodologia científica.

Egido e Reis (2019) apresentam alguns procedimentos éticos em pesquisas na área de estudos da linguagem. De acordo com os autores, para a obtenção de dados dos participantes, é necessário o seu consentimento que pode ser tanto formal (escrito) quanto informal (oral/gravado). O pesquisador deve também garantir o anonimato dos participantes fazendo uso de pseudônimos ou de códigos alfanuméricos. Além do mais, na construção da redação, o pesquisador deve informar a fonte dos conceitos usados e como se deu todo o processo sem a omissão de informações que possam ser relevantes. Por fim, mencionam o retorno dos resultados aos participantes para possíveis análises e contribuições.

É preciso entender que as pessoas não são objetos, por tanto, não devem ser expostas indevidamente sendo essencial a preservação de sua identidade, como dito acima. Deve-se deixar claro aos participantes os objetivos da pesquisa e os demais procedimentos de coleta/análise de dados resguardando o candidato do direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento. Além disso, os dados gerados podem ser compartilhados com os participantes para que eles recontextualizem os enunciados antes da análise (CELANI, 2005).

2.11 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta dos dados, o pesquisador deve fazer uso dos instrumentos que mais se adequem aos resultados que ele pretende alcançar. Entre os muitos instrumentos usados nas pesquisas estão os questionários, as entrevistas, a observação, a coleta documental entre outros. Dessa forma, para a presente pesquisa utilizamos questionários e o currículo do curso de Letras/Inglês da UFPI.

De acordo com Cervo et al (2006, p. 53), o questionário é uma das maneiras mais utilizadas para se coletar dados, uma vez que possibilita investigar com mais precisão o que se

pretende. Ainda segundo os autores, “em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas a questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Para conhecer as percepções dos professores que participaram deste estudo sobre a área de PLE, elaboramos três questionários, um para cada grupo de participantes. O Primeiro questionário foi destinado aos professores especialistas na área de PLE e tinha um total de cinco perguntas. Já o segundo foi enviado aos professores de uma universidade local com interesse acadêmico na área e possuía sete perguntas. Por fim, o terceiro continha quatro perguntas e foi destinado aos professores que já tiveram experiência prática com o ensino da especialidade em questão. Os modelos dos questionários se encontram no apêndice A no final da dissertação.

Os questionários foram elaborados com perguntas abertas para que os participantes pudessem responder livremente possibilitando, assim, uma investigação mais aprofundada e precisa. As perguntas foram elaboradas de uma forma clara para evitar ambiguidades e mesmo em caso de dúvidas ao responder, foi informada a possibilidade de contatar o pesquisador para maiores esclarecimentos.

Junto aos questionários foi enviada uma nota explicativa sobre a importância do estudo e do que se tratava. Além do mais, falamos o porquê de os participantes terem sido escolhidos e que ao concordarem com a divulgação dos dados fornecidos suas identidades seriam protegidas por questões éticas. O fato de eu conhecer pessoalmente os professores participantes facilitou a coleta no sentido de obter as respostas.

Já para a obtenção das informações a respeito do currículo de Letras/Inglês da UFPI, acessei o sítio da instituição chamado de SIGAA. Este sítio disponibiliza esse tipo de informação publicamente.

A construção dos instrumentos de pesquisa seguiu o processo no qual, primeiramente, foram listadas as variáveis que pretendíamos analisar, ou seja, a identificação do objeto de pesquisa: o currículo do curso de Letras/Inglês da UFPI assim como as percepções dos professores participantes. Aqui tivemos o intuito de revisar o significado e a definição conceitual de cada variável listada, os focos curriculares e as disciplinas ofertadas. Os dados foram, então, agrupados em categorias para facilitar a análise e a apresentação dos resultados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E PROPOSTA

Neste capítulo, será analisado o conjunto das disciplinas que compõem o curso de licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e será evidenciada a presença de disciplinas de Português Língua Estrangeira (PLE) e outras da Área Aplicada da Linguagem (AAL) a que chamamos tradicionalmente de Linguística Aplicada (LA). Além disso, traremos as percepções de professores especialistas e, supostamente, com sensibilidade ao ensino de PLE e de professores com grande experiência acadêmica nessa área para reforçarmos a relevância comparativa da especialidade, a legitimidade e projeção estratégica dela e alguns pontos envolvendo a inserção da área aplicada no conjunto de disciplinas das ciências da Linguagem geralmente atendidas pelos chamados cursos de Letras do país. No total da discussão, vamos obter dados que atestem ou não a condição estratégica da introdução dessa disciplina de estudos da língua nacional como segunda língua para falantes de outras línguas.

4.1 As Disciplinas do Currículo

Nesta seção da pesquisa, trazemos as disciplinas formadoras do currículo de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI. O estudo da composição do currículo de Inglês é ilustrativo do que será encontrado nos cursos de licenciatura em Letras de quaisquer outras línguas no território brasileiro. Para avaliarmos essas disciplinas, precisamos, em primeiro lugar, estabelecer parâmetros de análise. Dessa forma, foram adotados os seguintes critérios:

- Créditos ofertados;
- Natureza da disciplina;
- Ementa, Programa e Bibliografia;
- Área/Departamento de origem da disciplina;
- Semestre de oferta da disciplina.

É relevante salientar que o curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI acontece presencialmente nos turnos da manhã e tarde, de forma integral, no campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI. Esse curso de graduação é dividido em 8 blocos como se pode verificar no portal do Sistema integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)¹². Para se

¹² Disponível em: <<https://sigaa.ufpi.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf>>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

formar, o aluno deve cursar um total de 182 créditos obrigatórios divididos em 61 práticos e 121 teóricos.

Para a realização da primeira parte da pesquisa, foi feita uma consulta ao portal SIGAA da UFPI pelo qual tivemos acesso a dados relacionados ao currículo do curso de Licenciatura em Letras/Inglês. Já na segunda parte, utilizamos questionários para obtermos um corpus contendo as percepções de professores da área de PLE entre alguns locais e diversos localizados em programas de Letras de outras partes do país.

• Créditos ofertados

Sobre os componentes curriculares ofertados, ao clicar no primeiro nível do portal SIGAA, foi mostrada uma lista das disciplinas obrigatórias ofertadas no primeiro semestre, chamado de primeiro nível. É comum também referir-se a períodos para designar a sequência de semestres de estudo. Além disso, nessa mesma lista do nível inicial são exibidas também todas as disciplinas que são optativas. Sete são as obrigatórias para o primeiro semestre tendo 60h de duração cada uma, com exceção da disciplina *introdução ao curso* que possui 15h e 1 crédito e é usada para acolher os alunos e explicar o funcionamento do curso. Três dessas disciplinas possuem 4 créditos destinados somente a teoria e as outras três possuem 3 créditos para a teoria e 1 crédito para a prática totalizando 4 créditos também. Em geral, as disciplinas de 4 créditos são aquelas ministradas duas vezes por semana, com a duração de 1 hora e 40 minutos por aula. Essas informações podem ser verificadas logo abaixo na figura 7:

Figura 7 – Disciplinas do primeiro semestre

CLE0115	SEMINARIO DE INTRODUCAO AO CURSO - 15h (1cr)	15h (1cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA
CLE0116	LINGUISTICA - 60h (4cr)	60h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA
CLE0117	HABILIDADES INTEGRADAS EM LINGUA INGLESA I - 60h (4cr)	45h (3cr) aula 15h (1cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA
CLE0119	LINGUA LATINA - 60h (4cr)	60h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA
CLE0120	TEORIA DA LITERATURA - 60h (4cr)	60h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA
CLV0118	LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS EM LINGUA PORTUGUESA - 60h (4cr)	45h (3cr) aula 15h (1cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA
DFI0435	METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIENCIAS HUMANAS - 60h (4cr)	45h (3cr) aula 15h (1cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATÓRIA

Fonte: UFPI, 2021.

A LDB atribui autonomia aos cursos de licenciatura para a organização dos seus componentes curriculares de acordo com a realidade e as especificidades de cada IES assegurando “às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas” (PARECER nº 776/1997).

A formação oferecida nos cursos de licenciatura em Letras continua sendo alvo de discussões e críticas (MACEDO, L. M., 2016). São sugeridas inovações no atendimento de novas demandas na esfera das profissões da Linguagem, considera-se que o modelo da formação vigente é parte da estrutura de estudos hoje considerada insuficiente e carente de atenção atualizadora. Dessa forma, torna-se necessário repensar as estruturas curriculares desses cursos a fim de promover uma formação profissional capaz de enfrentar os desafios impostos pela realidade sempre em movimento.

Durante a análise pudemos constatar que, no curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI ainda persistem e parecem enraizadas as disciplinas das ciências básicas da Literatura e da Linguística de natureza teórica em detrimento de outras da ciência aplicada de usos da linguagem das profissões da linguagem. Mais adiante nesta pesquisa, iremos descobrir que uma reformulação curricular para esse curso de Letras já foi iniciada a fim de incluir estudos em PLE.

• **Ementa, Programa e Bibliografia**

No SIGAA, não estão registradas as ementas das disciplinas, um programa típico de estudo de cada matéria e nem uma bibliografia básica que a sustente. Quando clicamos no nome das disciplinas, são exibidas informações como número de créditos, horas aula, departamento e a quantidade de avaliações que serão realizadas, contudo os campos de “ementas”, objetivos e conteúdos previstos aparecem vazios. Seria importante que a ementa fosse apresentada juntamente com o conteúdo programático de que a disciplina irá tratar, seus objetivos e suas referências bibliográficas para que pudessem ser vistos e consultados pelos alunos e demais interessados.

Nessa parte, o alvo de nosso interesse era o de conhecer a natureza dos conteúdos das disciplinas e verificar se eles abriam alguma perspectiva de estudo do ensino do Português como língua estrangeira de escolha. Portanto, pelo fato de o sistema não trazer tais informações, não foi possível fazer uma avaliação mais pormenorizada do interior das disciplinas para flagrar

indícios de que o PLE importa numa formação em alguma língua estrangeira de quem é brasileiro ou residente no país e que seja falante e escrevente capaz do Português.

• Natureza da disciplina

As disciplinas apresentadas no componente curricular são classificadas em obrigatórias e optativas. As obrigatórias devem ser cursadas, pois constam como requisitos para a integralização dos créditos que levam à conclusão do curso. Já as optativas são um complemento à formação do graduando e podem ser livremente escolhidas dependendo da oferta que os professores façam com aprovação dos Departamentos.

Ao todo são dezesseis as disciplinas optativas ofertadas das quais os graduandos escolhem um número estipulado de créditos para cursar. Elas são apresentadas como potenciais na mesma lista em que estão as disciplinas obrigatórias do primeiro semestre, mas não há como saber em qual período quais delas serão ofertadas.

Figura 8 – Natureza da disciplina

CLE0155	ARTE LITERATURA E FANTASIA - 60h (4cr)	50h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OPTATIVA
CLV0139	ANALISE DO DISCURSO - 60h (4cr)	50h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OPTATIVA
CLE0115	SEMINARIO DE INTRODUCAO AO CURSO - 15h (1cr)	15h (1cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATORIA
CLE0116	LINGUISTICA - 60h (4cr)	50h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATORIA
CLE0117	HABILIDADES INTEGRADAS EM LINGUA INGLESA I - 60h (4cr)	45h (3cr) aula 15h (1cr) lab.	DISCIPLINA	-	-	OBRIGATORIA

Fonte: UFPI (2021).

São de natureza obrigatória disciplinas como “linguística”, “seminário de introdução ao curso” e “habilidades integradas em língua inglesa I”. Por outro lado, as de natureza optativa poderiam ser “arte, literatura e fantasia” e “análise do discurso” como mostradas no exemplo acima, figura 2, de forma bem simples.

• Área/Departamento de origem da disciplina

Cada disciplina possui um código composto por letras seguidas por números para que seja possível identificar a qual área ou departamento estão vinculadas. Os códigos são os

seguintes: DFE – Departamento de Fundamentos da Educação ligado ao Centro de Ciências da Educação (CCE); DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CCE); DFI – Departamento de Filosofia ligado ao Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); CLV - Coordenação de Letras Vernáculas (CCHL); CLE – Coordenação de Letras Estrangeiras (CCHL); e LIBRAS.

As disciplinas ligadas à área da Educação são:

- metodologia da pesquisa em ciências humanas;
- história da educação;
- filosofia da educação;
- sociologia da educação;
- ética e educação;
- legislação e organização da educação básica;
- psicologia da educação;
- didática geral;
- avaliação da aprendizagem;
- estágio obrigatório I, II, III e IV;
- gestão e organização do trabalho educativo.

Chama-nos à atenção uma grande quantidade de disciplinas obrigatórias estarem ligadas a grande área da educação. Algumas dessas disciplinas deveriam estar relacionadas à área de línguas estrangeiras e serem lecionadas por professores com essa especialidade. Ou os professores do departamento de letras não possuem os pré-requisitos para ministrá-las? Se não, quais pré-requisitos são esses? Cabe dizer que as disciplinas de natureza aplicada geralmente ditas da Linguística Aplicada (LA) possuem objeto próprio de estudo, estão justificadas pela natureza do curso de Licenciatura e que poderiam fornecer uma formação mais completa e especializada no campo dos usos da linguagem. A LA abriga a disciplina aplicada Ensino de Línguas que, por sua vez, pode contribuir com teorias de ensino e aprendizado de línguas que é uma base inquestionável para a formação de profissionais atuantes ensino de línguas.

Quanto mais estudamos uma área de conhecimento, no nosso caso as teorias aplicadas da linguagem, mais adquirimos competência para realizar o melhor trabalho possível, por isso a importância de se ofertarem disciplinas específicas da área aplicada da Linguagem (a antiga Linguística Aplicada) nos cursos de licenciatura em Letras e que no caso da UFPI estão sob a responsabilidade indevida da área da Pedagogia.

•Semestre de oferta da disciplina

No portal SIGAA não é mostrado em qual período as disciplinas optativas são ofertadas, o portal mostra apenas uma lista de optativas no primeiro nível (semestre). Já as disciplinas obrigatórias são apresentadas de acordo com cada semestre. Dentre todas as disciplinas curriculares, para esta pesquisa são relevantes as disciplinas que tem como fundamento as teorias da LA e aquelas que envolvem a prática docente de estágio.

Ao fazer a análise do currículo, pudemos perceber uma quantidade significativa de disciplinas ligadas a LA, o que é um ponto positivo visto que há cursos de licenciatura em letras que não possuem essa relevante área de pesquisa para a formação do profissional de línguas. As referidas disciplinas são as seguintes:

- Metodologia de ensino de língua inglesa;
- Linguística Aplicada I;
- Linguística Aplicada II;
- Oficina de material didático em língua inglesa;
- Reflexões sobre Linguística Aplicada e formação de professores.

As disciplinas mostradas acima são disciplinas que possuem 4 créditos. As três primeiras, *Metodologia de ensino de língua inglesa, Linguística Aplicada I e II*, são obrigatórias sendo as duas primeiras ministradas no quarto e a última no quinto semestre. Já as duas últimas são optativas e não é mostrado seu semestre de oferta.

A disciplina “Oficina de material didático em língua inglesa” não traz informações expressas em seu nome nem em sua ementa para que possamos identificá-la como pertencente à LA. Por informação dos participantes foi possível afirmar apurar que essa é uma disciplina que aborda teorias do ensino aprendizagem de línguas aplicadas com foco nos materiais didáticos sendo ofertada no último semestre do curso.

Finalmente, a disciplina “Reflexões sobre Linguística Aplicada e formação de professores”, que é central para este trabalho, trata de assuntos importantes envolvendo o ensino de PLE como, por exemplo, a sua história, os materiais didáticos nele utilizados, o exame Celpe-Bras e assim por diante, sendo ela ofertada no penúltimo semestre.

É possível constatar que os graduandos têm contato com teorias aplicadas ao ensino aprendizagem de línguas no currículo e iniciam esse contato no meio do curso, o que é um ponto extremamente importante para a formação visto que disciplinas como essas podem levar os futuros professores a desenvolver o processo de reflexão mais cedo. Apesar disso, ainda há

notícias de inúmeros cursos de licenciatura em Letras no Brasil que não oferecem esses tipos de teorias para formar nossos professores de línguas.

Nesta seção concluímos a análise do atual currículo de licenciatura em Letras inglês da UFPI no qual pudemos evidenciar que há oferta de uma disciplina da LA voltada à iniciação de professores no ensino de PLE. Essa característica surpreendente para professores e analistas vindos de outras universidades. Na próxima seção, serão analisados registros organizados em três painéis contendo as percepções de professores especialistas nacionais na área, professores formadores locais com sensibilidade ao PLE e professores com experiência prática no campo. Essas posições foram coletadas a partir de questionários específicos (vide Apêndice A, B e C) enviados por correio eletrônico aos participantes.

4.2 Painel nacional de especialistas em PLE

Nesta segunda parte da pesquisa, conforme mencionado na introdução a este capítulo, três painéis contendo o registro das posições de especialistas da área de PLE são trazidos à análise. Nesta seção, será apresentado o primeiro painel com as percepções de especialistas nacionalmente reconhecidos que têm um longo histórico de dedicação na área de Português para Estrangeiros (PLE). Esses especialistas são doutores, formadores de docentes e autores com atuação reconhecida na linha da formação de professores de PLE e desenvolvem pesquisas aplicadas dentro de prestigiadas universidades públicas brasileiras.

Para darmos início à análise dos dados, trazemos a opinião dos participantes sobre a relevância da área de especialidade do PLE para o Brasil a fim de obtermos uma visão inicial e geral. De acordo com o Especialista A, “a relevância reside na formação de professores(as) para atuar nessa especialidade; na divulgação da língua-cultura do Brasil e, também, na internacionalização do Brasil em diferentes aspectos”. Essa divulgação da língua e cultura brasileira à qual o Especialista A se refere traz à tona um papel pouco discutido do professor de PLE: o de diplomata cultural. Desse modo, de forma geral, o propósito de um diplomata da cultura é o de

[...] construir e divulgar, publicamente, uma determinada imagem do país, de promover um conjunto de valores, de justificar uma determinada ação ou de induzir uma comunidade internacional para a aceitação pacífica de uma dada intervenção, e de angariar um capital de simpatia susceptível de dar eficácia à política externa delineada (FLOR; ALMEIDA, 2007 apud ALMEIDA FILHO, 2011, p.46).

Como podemos notar, o professor de PLE sendo ele nativo ou não tem como parte de sua missão divulgar a língua e cultura do Brasil no exterior. Dessa forma, é muito importante

que seja transmitida uma imagem positiva do país para que possa despertar interesse nos aprendizes e não uma imagem negativa que venha a gerar bloqueios no filtro afetivo desses aprendizes.

O Especialista B confia no potencial da área. Para ele,

A área de PLE, na verdade uma especialidade da disciplina Ensino de Línguas, é estratégica para o país no que guarda de potencial para uma política de diplomacia cultural brasileira no continente, nos tratados de cooperação com outros países, para a política nacional de oferta de línguas no currículo escolar, para o comércio bilateral com os países, para o fortalecimento da língua nacional e cultura brasileira, para irradiar benefícios obtidos na pesquisa sobre o ensino de PLE para o ensino de outras línguas no país, para fortalecer o lugar de prestígio da LP na Comunidade de Países de Língua Portuguesa e no mundo, para apoiar a disseminação das artes nacionais começando pela literatura ficcional e espraiando-se aos demais ramos artísticos, entre outros. Chego a imaginar uma liderança do PLE em termos de avanço metodológico frente às grandes línguas estrangeiras ensinadas no país.

Como vimos acima, o Especialista B vai mais a fundo ao mencionar a língua portuguesa como uma forma de prática de política diplomática cultural acreditando que ela possa inclusive liderar mudanças regeneradoras do ensino de outras línguas. Isso faz bastante sentido se pensarmos no Certificado de Proficiência em língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros (Celpe-Bras) como o único exame de proficiência oficial do país com cunho amplamente comunicacional em comparação com os tradicionais exames internacionais. O Celpe-Bras traz à tona discussões metodológicas sobre o ensino comunicativo e de sua capacidade de proporcionar aos aprendizes de línguas maiores chances de aquisição.

Devido a sua natureza comunicacional, Scaramucci (2012, p.49) vê o exame Celpe-Bras como “potencialmente capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações da formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo”.

Além do que foi mencionado aqui pelos Professores Especialistas, a relevância do PLE se deve ao número de países e continentes em que é língua oficial, sendo o português o idioma oficial em 10 países nos quatro cantos do globo e por ser a quinta língua mais falada na internet em número de usuários, segundo dados de 2020 do site de estatística mundial da internet. Chegamos a essa conclusão ao analisarmos os critérios propostos por Roncarati et al. (2012 apud MENDES, 2019). Ademais, por ser uma das línguas oficiais do Mercosul, o português ganha destaque nos sistemas educacionais do Cone Sul, em todos os níveis e modalidades dos países membros desse bloco. Dessa forma, dever-se-ia criar uma política para que o Mercosul se constituísse num ambiente propício no qual projetos de intercâmbio fossem implementados para fazer circular professores e alunos (ALMEIDA FILHO, 2007).

Apesar de sua importância, sabe-se que a especialidade de ensino do PLE é raramente ofertada no país como um curso de Letras autônomo e mesmo como uma língua associada a outra numa licenciatura dupla. A Universidade de Brasília e a Universidade Federal da Bahia seguem sendo as duas únicas universidades que oferecem esse tipo de formação. A falta de uma formação inicial certificada traz prejuízos para a área e para o país. Dessa forma, perguntamos aos especialistas como eles viam a implementação de pelo menos uma disciplina obrigatória de PLE no currículo dos cursos de licenciatura em Letras das mais diversas línguas. O Especialista A acredita que “todas as pessoas que se formam em uma Licenciatura em Letras deveriam ter, ao menos, uma disciplina sobre o ensino/aprendizagem de PLE. Ela teria de ser obrigatória para que todos tivessem conhecimento dessa especialidade”. Assim, uma disciplina como essa seria responsável por iniciar professores na área.

Há uma escassez de professores para atender a demanda. O Especialista B vê essa lacuna na formação de profissionais para atuar na área de PLE e critica a falta de iniciativas que proponham soluções para o problema. Nas palavras do Especialista B:

Apesar do valor real e simbólico do apoio que o extrato de profissionais em PLE e a área acadêmica merecem de nossa sociedade e comunidade acadêmica, as iniciativas responsáveis por ações que possam corrigir as lacunas na formação de professores e nos currículos estagnados na área chamada de Letras são escassas e irregulares ao longo do tempo desde meados dos anos 1980 quando a consciência de área foi estabelecida pelas instituições. A decisão da introdução de pelo menos uma disciplina, preferencialmente obrigatória a todos os alunos de Letras, independentemente da língua, é para ser apoiada com ênfase.

A lacuna na formação de professores de PLE já foi apontada em muitas pesquisas se consultarmos a literatura da área da Formação, Aprendizagem e Ensino de Línguas (FAELin) (GIMENEZ; FURTOSO, 2000; COITINHO, 2007; DUTRA, 2010; FERREIRA; AZEVEDO, 2016). Como solução para o problema, podemos considerar, então, a sugestão da inclusão de ao menos uma disciplina de EPLE para dar notícia dessa especialidade aos professores nativos em português que vão se licenciar em línguas como o Inglês, o Espanhol, o Francês, o Italiano, o Japonês e Libras, entre outros, nos cursos de Letras do país.

Ao questionarmos se uma disciplina de PLE com 4 créditos poderia trazer benefícios e também algum prejuízo aos licenciandos dos cursos de Letras, foi unânime a resposta dos Especialistas A e B de que uma disciplina como essa não poderia trazer prejuízos, pelo contrário, a disciplina poderia carrear muitas vantagens como cita de forma mais detalhada o Especialista B logo abaixo:

Não vejo prejuízos para o currículo de hoje na substituição de alguma disciplina pouco produtiva pela do Ensino de PLE. Digo isso sem a premissa de que alguma mudança drástica precise ocorrer. As vantagens são muitas: começo pela abertura de uma nova área aplicada (a do PLE) num currículo de graduação, geralmente muito pobre no currículo, mesmo nos ditos renovados a partir do ano de 2002, e demasiado pródigo para com as ciências da Literatura e da Linguística, ambas muito mais antigas do que a ciência Aplicada que passou a despontar apenas após 1970 com a abertura do primeiro programa de pós-graduação na Área Aplicada no Brasil na PUC-SP. Os acadêmicos aprendem como está sendo construída essa especialidade no Brasil e no mundo, com o que já se pode contar em termos de vida prática se algum desses estudantes for chamado para uma posição de ensino ou coordenação de curso se tiver se formado em Português L1, Francês, Espanhol, Libras ou qualquer língua estrangeira. O estudante conhecerá o valor e a história do PLE, saberá localizar centros de especialidade e materiais de ensino ou da formação em torno de teoria específica relevante, por exemplo. No lado prático, os estudantes que cursem essa disciplina podem ser atraídos por uma nova opção de empregabilidade sabendo como devem proceder para começar a atuar a contento numa área que já não é estranha e descabida. Essas são algumas vantagens que podemos antever com a introdução da disciplina de PLE.

Muitos devem alegar não haver espaço para uma disciplina como essa no currículo dos cursos no qual atuam, muitas vezes por dar maior importância a disciplinas de cunho descritivo de línguas como, por exemplo, a de morfossintaxe, conforme apontou Macedo, L. M. (2016) em estudo feito sobre a base curricular de um curso de Letras de uma universidade pública conhecida analisado por ela. Não estamos afirmando que disciplinas de morfossintaxe não sejam importantes, pelo contrário, elas dão sua contribuição para a formação do profissional de Letras, pois o professor deve ter esse conhecimento para poder explicar aos aprendizes caso solicitem maiores esclarecimentos. Contudo, muitos currículos trazem em sua composição duas ou mais dessas disciplinas linguístico-gramaticais e mesmo disciplinas teórico-gerais da área da educação deixando de ofertar disciplinas estratégicas como a de PLE.

Pensando nessa disciplina de PLE, perguntamos aos participantes quais características poderiam fazer parte de uma disciplina como essa, a ser ofertada aos graduandos de todos os cursos de Letras. Para o Especialista A, “teria que haver um breve histórico desse ensino no Brasil; a sua importância e relevância; mostrar aspectos que a tornam importante para a formação; uma linha do tempo que abarcasse os materiais didáticos”. Já o Especialista B, enfatiza “a questão de se ensinar a própria língua materna como uma língua estrangeira e o crescimento do status e dignidade do PLE no país com repercussões para atuação no exterior”.

É razoável que sejam aceitas as características aqui apontadas para que com elas se possa abordar uma disciplina que inicie futuros professores no campo do PLE, pois o ensino da trajetória histórica da área e o contraste entre o português ensinado como língua materna (LM) e LE podem despertar nos alunos uma *consciência de área*. Essa especialidade acumula uma longa história de prática e que tem uma certa importância para o país. Além do mais, numa

disciplina de PLE poderiam ser ventiladas uma bibliografia sobre o ensino dessa língua e da cultura brasileira, uma bibliografia de teses e artigos e uma seleta de livros e séries didáticas disponíveis no mercado.

Mas, na prática, como ocorreria a integração de uma disciplina de PLE dentro dos cursos de Letras? Os especialistas participantes dessa pesquisa nos mostram o que pensam sobre isso. O Especialista A acha que a disciplina deveria ser obrigatória: “penso que inicialmente ela poderia ser de livre escolha, mas acredito que com o passar do tempo, ela deveria ser obrigatória; uma vez que se trata de um aspecto importante na formação dos futuros professores”.

Com relação a integração dessa disciplina, o Especialista B ressalta a importância de órgãos superiores como o Ministério da Educação (MEC) mostrar uma posição, tomando a iniciativa de comunicar às instituições de ensino superior a obrigatoriedade de uma disciplina de PLE no currículo dos cursos de Letras. Nas palavras do Especialista B:

Quero lembrar que um passo na direção de haver um despertar para a área de PLE já foi dado há cerca de três anos quando Projeto Idiomas Sem Fronteiras solicitou que cada universidade que se candidatasse a membro deveria cuidar de tomar alguma iniciativa de abertura da especialidade de PLE. Muitas instituições abriram espaço para a instalação do PLE nas instituições. Essa é uma medida de política pública que muitos reputam acertada e que nos estimula a pensar que alguma medida deveria ser dirigida pelo MEC às instituições. A elas caberia, então, tomar medidas para implementar a disciplina com sugestões práticas em prazo máximo previsto.

Como mencionou o Especialista B logo acima, uma decisão como a de implementar o PLE no currículo dos cursos de Letras tem muito poder de mudanças se vier de um órgão superior. Propor uma introdução ao ensino de PLE dentro dos cursos de Letras das universidades nem sempre é um processo tranquilo ou reconhecido pelos professores como algo relevante e estratégico para o país como aponta Almeida Filho (2011). Além disso, segundo o autor, as unidades administrativas das áreas do conhecimento mantêm relações de poder por um período de tempo indeterminado gerando assim um problema de departamentalização. Dessa forma, é possível “encontrar o PLE atrelado a quem detiver os direitos de gestão da Língua Portuguesa, mesmo que essa unidade não possua atividades de pesquisa sobre a dimensão de “ensino de língua estrangeira”, isso com óbvias perdas para a área de especialidade, para os alunos e para o país” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.102).

Portanto, além da dificuldade de se implementar o PLE nas universidades pelo desconhecimento de sua importância, quando ele é assim implementado, pode acontecer de um departamento, que não é envolvido com as pesquisas e teorias do ensino de uma língua

estrangeira, pegar para si a disciplina não levando ao melhor aproveitamento dela. Esse poder de departamentalização pode também representar um percalço para área e para o Brasil.

4.3 Painel local de professores com sensibilidade ao PLE

Neste painel são apresentadas as percepções de professores formadores com sensibilidade ao PLE, ou seja, profissionais que atuam com expertise numa universidade mesmo que os professores responsáveis não tenham sido diplomados nessa especialidade de ensino do português e cultura brasileira.

O primeiro professor trazido a manifestar-se sobre a inclusão do PLE nos cursos de Letras atua na universidade focalizada há mais de 9 anos. Ele já foi coordenador dos cursos de Letras Inglês, Português e Português-Francês. Atualmente, exerce apenas a função de professor do curso de Letras Português-Francês. Chamaremos esse professor de Professor Local A.

O segundo professor atua na universidade observada há quase 5 anos lecionando disciplinas para a graduação, em projetos como o PARFOR¹³, coordenando programas de área como o PIBID¹⁴, ministrando e Coordenando cursos de Especialização em Língua Inglesa da Universidade. Além disso, é atual coordenador dos cursos de Letras na modalidade língua estrangeira. Esse professor será chamado de Professor Local B.

O terceiro professor trabalha na universidade por mais tempo, há 20 anos. Ele está na subcoordenação do curso de Letras, leciona disciplinas obrigatórias e optativas nos programa dos cursos de Letras. Identificaremos esse professor como Professor Local C.

Agora que apresentamos os participantes desta seção da pesquisa podemos prosseguir com a análise dos dados fornecidos por eles.

Com relação à implementação de uma disciplina obrigatória de PLE no currículo dos cursos de licenciatura em Letras das mais diversas línguas, os Professores Locais nos relataram que concordam com essa ótica. O primeiro que trazemos é o Professor Local A. Para ele:

O ensino de PLE se insere no contexto de ensino de língua estrangeira, e não no de língua materna. A formação dos cursos de Letras/Português não dá conta de preparar o profissional para essa demanda crescente no Brasil. Para esse curso, seria preciso ensinar noções da didática do ensino de línguas estrangeiras, o que dificilmente poderia ser feito numa só disciplina. No caso das licenciaturas em línguas estrangeiras, é preciso formar os profissionais para a especificidade do ensino de português como língua adicional. Ao meu ver, uma disciplina que direcione os conhecimentos de metodologia de ensino de LE já sedimentados pelos estudantes, direcionando-os para o contexto de PLE, é de suma importância e deve qualificar o profissional egresso

¹³ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

¹⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

desses cursos para o mercado.

Como pudemos notar nas palavras do Professor Local A, há dois pontos relevantes abordados. O primeiro diz respeito ao entendimento de que apenas uma disciplina de PLE não seria suficiente para preparar os graduandos que estejam numa formação no curso de Letras/Português que é uma preparação voltada ao ensino de Língua Materna (LM ou L1). O segundo seria aplicar ao PLE teorias relevantes do ensino/aprendizagem de línguas. Supõe-se que essa Teoria já faça parte da formação dos graduandos em Letras na modalidade língua estrangeira.

De acordo com Batista e Alarcón (2012), o ensino/aprendizagem de PLE deve ser conduzido por profissionais com uma formação em Letras não bastando apenas ser formado em Português como Língua Materna (PLM), devendo esse profissional manter uma visão voltada para a LE.

Uma formação somente em PLM não seria, pois, suficiente para se ensinar o PLE. Para isso, o graduando nessa condição deve passar por uma preparação com disciplinas que abordem teorias do ensino de línguas, não sendo suficiente cursar apenas uma única disciplina orientadora. Os professores de PLM “careceriam de complementação mais longa no que tange o ensino/aprendizagem do PLE” (AMEIDA FILHO, 2007). Neste caso, o graduando em Letras/Português deve cursar no mínimo três disciplinas que incluíssem metodologia do ensino da língua.

Já para o graduando que está num curso de Letras na modalidade língua estrangeira, uma disciplina de PLE funcionaria para complementar os conhecimentos que ele veio adquirindo durante toda a sua formação, além de despertá-lo para uma consciência de área. Isso pode levar alguns graduandos a engajarem-se em projetos de ensino dessa especialidade, em pesquisas e despertar o interesse por uma atuação profissional no mercado. Essa consciência de área a qual nos referimos, também está relacionada com aquela apontada por Almeida Filho (2011, p.96) ao representar hierarquicamente a grande área da linguagem composta por três ciências: Literatura, Linguística e Área Aplicada da Linguagem. A essa última ciência da Linguagem, pertenceriam a teoria e prática do ensino/aprendizagem de línguas e, por conseguinte, do PLE.

O Professor Local B acredita na necessidade da implementação do PLE como forma de enriquecer a formação do graduando e proporcionar a ele uma outra possibilidade de atuação profissional. Dessa forma, além de ensinar a língua estrangeira na qual ele está se formando,

ele pode também ensinar a língua portuguesa a estrangeiros. Nas palavras do Professor Local B:

Vejo essa implementação não apenas como importante, mas necessária, pois a mesma certamente contribuiria(rá) com a formação dos alunos, dando-lhes outras oportunidades de atuação, em outros contextos. Acredito que uma disciplina voltada para a área de PLE enriqueceria a formação de um aluno e também daria outro lugar de destaque aos programas de graduação, em especial pela complexidade e riqueza que seria termos essa disciplina em nossa grade. Aqui em nossa instituição, estamos elaborando o novo currículo e essa disciplina foi colocada em nossa grade. Todavia, para a concretização da mesma, precisamos de outras aprovações.

Por um lado, é animador ouvir do Professor Local B que na instituição na qual ele trabalha tem havido um esforço para se implementar estudos relacionados ao PLE nos currículos dos cursos de Letras de outras línguas e do PL1. Por outro lado, fica claro mais uma vez a dificuldade de se introduzir uma disciplina como essa quando ele fala que “precisamos de outras aprovações” em instâncias subsequentes.

Ao falar como vê a implementação do PLE nos cursos de Letras, o Professor Local C nos relata a existência de uma disciplina optativa de 60h que envolve reflexões sobre o ensino dessa especialidade no curso de Letras/Inglês da instituição na qual trabalha, a UFPI. Essa disciplina teve sua inclusão já confirmada na análise curricular feita na primeira parte desta pesquisa e que através das respostas do Professor Local C pudemos saber um pouco mais do que ela trata já que no sítio do SIGAA da instituição não constam maiores detalhes. Logo abaixo trazemos a fala desse professor:

Eu tenho lecionado uma disciplina de 60 horas “Formação Inicial para o ensino de PLE” no curso de Letras Inglês da UFPI, desde o primeiro período de 2017. Contudo, essa disciplina ainda não é nomeada dessa forma. Ela deve constar da reforma curricular que ainda está em curso. Sem dúvida, uma leitura básica no meu curso é *Sentidos de ensinar PLE no mundo (Almeida Filho e Moutinho, 2011)*, considerando a importância das contribuições do Professor Almeida Filho para a área de PLE. No currículo corrente, essa disciplina que apresento na área de PLE para os nossos alunos chama-se “REFLEXÕES SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”.

Conforme já mencionamos antes, existe uma dificuldade de se implementar ao menos uma disciplina de PLE no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras. Vimos também que no currículo do curso de Letras/Inglês existe uma disciplina de PLE de natureza optativa e que, por algum motivo, não traz em seu nome elementos que nos façam identificá-la como tal, mas sim o nome genérico camuflado de *Reflexões sobre Linguística Aplicada e Formação de Professores*. Apesar disso, de acordo com o Professor Local B, que é o coordenador do curso, “a Professora que tem ministrado essa disciplina, tenta dar a ela um viés mais voltado para o

PLE. O que sei e ouço dos alunos é que eles se sentem motivados quando cursam essa disciplina”.

Já no currículo do curso de Letras/Francês-Português, infelizmente, essa disciplina ainda não tem sido ofertada até o presente momento como aponta o Professor Local A e pelo que pude confirmar através do sítio do SIGAA. Esse professor descreve a situação como “lamentável”, pois no contexto da universidade no qual ele trabalha “o licenciando de Letras/Português-Francês seria o mais capacitado para essa formação, dada a sua dupla habilitação”. Ele complementa sua fala citando o curso de Letras/Inglês no qual “a formação em PLE tem sido oferecida dentro da disciplina ‘Reflexões Sobre Linguística Aplicada e Formação de Professores’, de 60h e optativa”. Não poderia deixar de mencionar o quão satisfatório é notar que os profissionais desta instituição parecem manter um diálogo de proximidade e interesse pelo que acontece dentro dos cursos no qual os colegas atuam, talvez pelo departamento ser pequeno.

Apesar de não haver uma disciplina de estudos do PLE no currículo do curso de Letras/Francês-Português, o Professor Local A menciona que “está sendo realizada uma reformulação nos currículos de Letras” como também mencionou o Professor Local B, e que com a chegada do novo currículo a previsão é a de que essa disciplina seja incluída e que torne-se oferta “optativa ao curso de Letras/Português-Francês”.

Como se pode perceber o curso de Letras/Português-Francês está fazendo o mesmo percurso que o de Letras/Inglês no que se refere a implementação do PLE. Ele irá começar com uma disciplina optativa e que futuramente poderá se tornar obrigatória. Isso nos revela um caminho gradual para a inclusão de tal disciplina nos cursos de Letras em outras universidades brasileiras que tenham esse mesmo interesse.

Questionamos se uma disciplina de PLE nos cursos de Letras poderia trazer benefícios e prejuízos aos graduandos e os Professores Locais unanimemente nos responderam que tal disciplina para quem vai se formar numa língua estrangeira só pode trazer benefícios e não veem prejuízo nenhum. De acordo com o Professor Local A, os principais benefícios são “a percepção da língua materna como instrumento de comunicação em contextos de internacionalização”; assim como o exercício de pensar a própria língua como matéria de ensino a estrangeiros diferenciando o ensino de PLE do de PLM o que é muito pertinente haja vista as muitas variações da especialidade do ensino do PLE. Além disso, ele fala da “amplificação das capacidades desse profissional por meio, por exemplo, do exercício de didatização de elementos autênticos de sua própria cultura”. Para ele, “esse profissional estará mais capacitado a corresponder a uma demanda já existente no Brasil, embora em parte negligenciada”.

O Professor Local A expõe três possíveis argumentos que podem ser usados contra a implementação do PLE nas instituições. Segundo este professor, por um desconhecimento das teorias de ensino/aprendizagem de línguas, as pessoas podem alegar:

1. A ideia de que um professor de língua portuguesa como língua materna já está apto a ensiná-la como língua estrangeira – o que precisa ser constantemente contestado, mesmo dentro dos cursos de Letras; 2. No contexto brasileiro, grande parte dos imigrantes são hispanófonos e isso pode resultar em pouco engajamento com o ensino de PLE da parte de gestores que não compreendem a importante distinção entre os idiomas espanhol e português. Além disso, a própria identificação dessa proporção (de maior quantidade de hispanófonos) poderá eventualmente ser questionada, visto que costuma partir do senso comum; 3. A ideia de que, para o ensino de uma língua, basta que aquele que se põe na posição de professor simplesmente domine essa língua, em especial no caso de essa pessoa ser um “nativo” no idioma em questão. Esse argumento não deveria, a meu ver, partir de professores de língua estrangeira, por apontar para outro preconceito que nos cabe combater: a ideia de que um nativo sem formação específica de ensino naquela língua alvo está naturalmente apto a ensiná-la, apenas por tê-la como língua materna.

Como se pode notar acima, o Professor Local A chama atenção para um assunto muito discutido dentro do ensino de línguas e que ainda perdura nas crenças de muitos: o de que apenas o fato de ser nativo é o suficiente para ensinar-se essa sua língua. Esse pensamento desconsidera toda uma formação baseada em conhecimentos cientificamente validados ao longo do tempo e leva a uma desvalorização da profissão.

Pesquisas como a de Kunzendorff (1989) nos mostram a pouca importância dada à formação dos professores de PLE nos anos 80 quando escolas de idiomas contratavam os professores apenas por serem falantes nativos, admitindo profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento. Pela minha própria experiência ousou dizer que essa situação ainda acontece principalmente com outros idiomas.

Não basta apenas ser nativo e ter uma graduação em qualquer área do conhecimento, nem mesmo ser formado apenas em PLM, o professor de línguas deve obrigatoriamente possuir uma preparação específica conforme aponta Celani (2008). Para essa autora, isso é importante para garantir que aspectos metodológicos e culturais presentes nesse processo de aprendizagem sejam compreendidos a partir de uma posição crítica que viabilize formar professores profissionais. Além disso, um professor preparado pode criar um ambiente propício que ofereça aos aprendizes maiores chances de aquisição da língua-alvo.

Segundo o Professor Local B, os benefícios de uma disciplina de PLE são:

maior capacidade de compreensão de sua própria LM, melhor perspectiva sobre o aprendizado de uma LE na perspectiva do próprio aprendiz e, também, uma formação mais holista no que tange o processo de sensibilização, especialmente agora em que

temos tantos refugiados por todo o país. Nesse sentido, a língua de acolhimento é muito, mas muito importante. Penso que se uma pessoa quisesse compreender o ensino de PLE como o ensino de LM, pautando-se quase que única e exclusivamente em regras, isso não seria muito proveitoso.

Conforme pudemos notar na fala do Professor Local B acima, ele menciona alguns pontos importantes que uma introdução ao ensino de PLE pode proporcionar. Dentre esses pontos está a sensibilização do graduando com relação à especialidade do Português como Língua Estrangeira numa de suas variantes como a de Acolhimento (PLAc), de Herança (PLH), para fins específicos (PFE) etc. A especialidade PLAC, por exemplo, tem seu ensino ligado aos contextos de imigração e refúgio tão comuns no Brasil de hoje e que necessitam de políticas públicas de acolhimento linguístico. Ao final de sua fala, o Professor Local B alerta sobre a desvantagem do ensino de PLE pautado exclusivamente na gramática, pois, como profissionais pertencentes ao campo da LA, sabemos de sua comprovada ineficácia para o desenvolvimento de uma competência comunicativa que permita usar efetivamente a língua-alvo (WIDDOWSON, 1978; RICHARDS, 2006; FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009; ALMEIDA FILHO, 2011).

Ao legitimar a importância da disciplina de PLE, o Professor Local C menciona a possibilidade de, após sua formação, o graduando poder complementar sua certificação para atuar no ensino da língua portuguesa para estrangeiros tanto no Brasil quanto no exterior. Além do mais, outros benefícios são apresentados abaixo por ele:

Os licenciandos assim ampliam sua formação de professor, considerando a possibilidade de vir a lecionar sua língua para estudantes estrangeiros aqui e fora do Brasil. Essa possibilidade aumenta as chances de futuros professores conhecerem mais sobre a sua própria língua e cultura, assim como conhecer outras línguas também. Outro benefício é ampliar conhecimentos sobre concepções de língua e de ensino, conhecer os seus princípios norteadores, conhecer a história do ensino de PLE, quem são os principais pesquisadores e que temas eles têm estudado. Além disso, reconhecer que o Português do Brasil é reconhecido no mundo.

Para Almeida Filho (2011, p.45) se um professor for ensinar a variante do português brasileiro no exterior em um país no qual não haja a presença de muitos brasileiros, cabe a ele não apenas “a responsabilidade de ensinar a língua em si, mas também a de refletir, quando cabível, a diversidade cultural e linguística que o Brasil apresenta evitando, dessa maneira distorções e generalizações”. Nesse caso, é importante que o professor de PLE reflita sobre essas questões para evitar a possibilidade dos alunos estrangeiros adotarem uma visão negativa que pode interferir no processo de aquisição da língua-alvo.

Os Professores Locais sugerem estratégias para a implementação de uma disciplina de PLE em instituições nas quais não haja a oferta do ensino dessa especialidade no currículo regular dos cursos de Letras e nem na extensão. O Professor Local A aposta nas disciplinas optativas como forma de introdução do PLE e acredita que a parceria com o setor de relações internacionais das universidades possa despertar nos graduandos o interesse pela área através do contato com estrangeiros. Nas palavras desse professor:

Com base na experiência da minha instituição, posso dizer que é interessante utilizar disciplinas optativas de ementa aberta, ou que permitam o encaixe dessa proposta. Ademais, programas como o Idiomas sem Fronteiras podem dar resultados muito relevantes nesse sentido, como tem sido o caso da minha universidade. Adicionalmente, um trabalho em parceria com o setor de Relações Internacionais pode, por exemplo, oferecer incentivos para que alunos da universidade se engajem na recepção de estrangeiros, como acontece na minha instituição através do programa “Amigo internacional”, que oferece bolsas a estudantes que ficam responsáveis por acompanhar estrangeiros em mobilidade *incoming*, desde a sua regularização junto à Polícia Federal, até a sua instalação acadêmica e até habitacional – em troca desse suporte, o estrangeiro é instado a participar dos cursos de PLE do Idiomas sem Fronteiras.

Em relação as estratégias para a implementação do PLE nas instituições e sua importância, o Professor Local B acredita que “os números seriam uma boa forma de justificar essa importância, pois com eles poderíamos realizar um mapeamento para que a oferta e a demanda fossem entendidas, pontuando-se assim o lugar do PLE nesses contextos”. Já o Professor Local C usa sua experiência com a implementação dessa especialidade na instituição na qual trabalha para descrever o processo: “criamos Seminários, ofertamos cursos curtos para estudantes estrangeiros e convênção alunos a fazer pesquisas na área de PLE. Creio que, mesmo lentamente, estamos nos organizando para a criação da área de PLE”.

Os dados que trouxemos até agora são bastante animadores e mostram a área de PLE ganhando visibilidade dentro de uma instituição através de pesquisas, ensino, eventos e de uma mobilização por tornar obrigatória uma disciplina da área dentro dos cursos de Letras.

4.4 Painel de professores com experiência em PLE

No painel desta seção, traremos as percepções de três professoras de línguas que já tiveram experiência prática com o ensino do PLE e atuam há mais de seis anos no ensino de línguas dentro de suas formações: Letras/Inglês e Letras/Libras. Elas tiveram experiência com o ensino dessa especialidade de variadas formas como, por exemplo, com imigrantes, refugiados, indígenas e surdos. Aqui as chamaremos de Professoras Experientes A, B e C.

Percebendo a implementação de estudos em PLE como algo importante, a Professora Experiente A acredita que uma disciplina como essa pode “captar nuances do ensino e aprendizagem de línguas que, nas disciplinas comuns, não ocorreria”. Além do mais, para ela, nossas crenças de ensinar e aprender vêm à tona quando se tem uma experiência prática com o PLE. Nas palavras dela:

acredito que seja essencial a oferta de disciplinas voltadas para o ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira nos cursos de licenciatura em letras, uma vez que ter contato com uma disciplina como essa expande o olhar do futuro profissional, uma vez que este ou esta vai poder ter a experiência de ensinar o seu próprio idioma e, de certa forma, captar nuances do ensino e aprendizagem de línguas que, nas disciplinas comuns, não ocorreria. Há um choque, uma quebra de paradigmas quando nos dispomos a ensinar nosso próprio idioma. Muitas crenças são postas em questão quando temos a oportunidade de passar por isso. Entretanto, nem todas as universidades em seus cursos de licenciatura dispõem da dupla habilitação, normalmente o estudante é licenciado em apenas um idioma estrangeiro e dificilmente terá contato com o ensino de PLE, se não for obrigatório.

Um outro ponto para o qual a Professora Experiente A chama a atenção e o qual já analisamos nesta pesquisa tem a ver com a disciplina de PLE ganhar o status de obrigatória para que os alunos tenham a chance de conhecer um pouco da área. Esse mesmo pensamento já foi compartilhado pelos Professores Especialistas e pelos Professores Locais.

A Professora Experiente B trata da importância de uma disciplina de PLE usando sua experiência na escola pública na qual trabalha. Nessa escola há alunos estrangeiros matriculados nas turmas do ensino regular. Esses alunos precisam ter um acolhimento linguístico para seu desenvolvimento e para isso devemos preparar os professores. Abaixo encontra-se a voz da Professora Experiente B:

em nossa prática podemos também encontrar alunos estrangeiros. Por exemplo, atualmente trabalho na rede pública do estado do Paraná. Há casos de alunos estrangeiros nas turmas; eu como professora tendo um contato prévio com uma teoria que me ajuda a entender como se dá o ensino de uma língua para falantes que não sejam brasileiros terei ferramentas ou meios que me ajudem a desenvolver um ambiente favorável para que esse aluno se sinta acolhido e tenha possibilidades de desenvolver sua aprendizagem na língua-alvo.

A Professora Experiente C toca no mesmo ponto que a Professora Experiente B expôs acima a respeito da diversidade de alunos que os professores podem encontrar na sala de aula, que vai desde alunos estrangeiros até mesmo alunos surdos.

Acho fundamental inserir essa diversidade de ensino no currículo dos cursos de licenciatura. Hoje em dia, a turma de alunos nas escolas está cada vez mais variada e com alunos estrangeiros e surdos, que requerem uma metodologia de ensino

específica. A implementação de uma disciplina, com enfoque na didática do Português como segunda língua pode agregar tanto ao professor, ampliando o seu repertório profissional, quanto ao aluno, que receberá uma educação adequada e especializada às suas necessidades.

A essas professoras foi indagado se no currículo de Letras no qual as Professoras Experientes se formaram existiam disciplinas de PLE ofertadas aos alunos e se elas cursaram tal disciplina. Através das respostas pudemos verificar que apenas uma das professoras não cursou a disciplina de PLE. Apesar disso, o fato de que as duas professoras tiveram contato com essa disciplina pode ser considerado um dado animador visto que pode representar uma expansão da área.

A Professora Experiente A que não cursou a disciplina declara o seguinte:

Não, na minha graduação, que foi voltada apenas para a língua inglesa, eu não tive a oportunidade de cursar disciplinas de PLE e tão pouco existiam disciplinas optativas voltadas para essa área em questão. Entretanto, tive contato com estudantes de turmas posteriores a minha e soube que disciplinas optativas discutindo o ensino de PLE foram ofertadas, mas, infelizmente, não tenho o que dizer sobre elas, apenas que vejo que foi um passo positivo alcançado pela coordenação do curso.

Ainda que não tenha tido a oportunidade de cursar a disciplina na época da graduação, a Professora Experiente A nos trouxe uma resposta animadora de que após sua saída da universidade, tal disciplina passou a ser ofertada como optativa o que para ela, foi um “passo positivo”.

Ao contrário da Professora Experiente A, a Professora Experiente B nos responde que teve a oportunidade de cursar tal disciplina enquanto estava na graduação e suas palavras nos levam a pensar que os estudos em PLE eram uma novidade que estava sendo implementada naquela época. Na voz da Professora Experiente B:

felizmente na minha época de graduação em Letras a universidade começava a abrir espaço para o estudo de temas relacionados à área de PLE. Cursei apenas uma disciplina optativa nos últimos semestres do curso, na verdade, a primeira disciplina ofertada pelo curso que discutia textos com esse tema.

A Professora Experiente C também menciona ter cursado no currículo da graduação disciplinas de PLE. Segundo ela, “havia cinco disciplinas obrigatórias voltadas para o Português L2, denominadas Português Escrito”. Não é surpresa o fato dessa última professora ter cursado cinco disciplinas voltadas ao PLE visto que é essencial para sua formação em Letras/Libras. Todavia, pelo nome das disciplinas informado por ela, num primeiro momento, parece-nos que são disciplinas mais voltadas para aspectos estruturais de textos que podem estar deixando de

fora outros aspectos importantes do ensino/aprendizagem de línguas aplicados ao PLE. Dessa forma, para confirmar essa suposição seriam necessárias mais informações e possivelmente uma análise curricular do curso de Letras/Libras.

A Professora Experiente A nos conta um pouco de sua experiência com o ensino de PLE na prática e afirma novamente a importância e a necessidade de se ter uma disciplina que englobe alguns estudos nessa especialidade. Além do mais, ela se questiona sobre o porquê de sua universidade não oferecer um curso de Letras/Inglês-Português com dupla habilitação o que para ela poderia ter sido fundamental para se tornar “uma profissional mais completa”. Abaixo encontra-se a fala dela:

Bom, eu percebo agora, com a experiência de ensinar português para estrangeiros, que ter uma noção didática, estrutural e pedagógica para ensinar seu próprio idioma é fundamental para que a ação de ensinar ocorra de forma satisfatória. No meu caso, eu tive e estou tendo que aprender diariamente, dando a cara a tapa. É uma outra metodologia, são outros conceitos e mesmo que tenhamos contato e aprendamos sobre metodologias de ensino de línguas, não é a mesma coisa. Acredito que o profissional que tem contato com o ensino de PLE sai da graduação mais preparado para o mercado de trabalho e para as futuras experiências de ensino formal e informal que ele/ela possa ter. Eu não tenho argumentos contra, mas volto a repetir, se o curso de graduação não tem dupla habilitação e se essa disciplina é ofertada de forma optativa, poucos estudantes de graduação terão contato com ela. Eu hoje questiono o porquê de na minha universidade não se ofertarem cursos de dupla habilitação. Qual a razão de isso acontecer? Era para eu ter saído da graduação sendo hábil no ensino de português e inglês. Eu provavelmente seria uma profissional mais completa.

Como vimos acima, na falta de cursos de licenciatura em Letras com dupla habilitação sendo uma para a língua estrangeira escolhida e a outra para a língua portuguesa, pelo menos uma disciplina de PLE poderia trazer mudanças no sentido de preencher essa lacuna. Uma disciplina como essa não teria o propósito de proporcionar uma formação completa, pois seria pouco provável de isso acontecer. Ela proporcionaria, então, ao graduando uma iniciação aos estudos de PLE despertando nele a consciência de área, de sua importância como estratégica para o Brasil e da possibilidade de se ter mais um campo de atuação profissional. O que foi mencionado aqui está de acordo com um dos princípios das diretrizes curriculares, presente no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 776/1997, o de:

incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa (PARECER nº 776/1997).

Segundo a Professora Experiente B uma disciplina como essa só tem a acrescentar no currículo do professor em formação, pois irá prepará-lo “para encarar outras possíveis realidades que venham a encontrar no exercício de sua profissão”. Ela completa:

o contato com a disciplina ou com a experiência de ministrar aulas para alunos não brasileiros pode contribuir para que a visão de mundo do professor se amplie, já que este sairá da sua zona de conforto e se aventurará a descobrir novas formas de ensinar e terá contato com outras culturas, línguas e histórias diferentes das quais está habituado.

A Professora Experiente C menciona as várias possibilidades profissionais “que esses futuros professores podem vir a ter um dia. Segundo ela, pode haver argumentos de que já existe uma graduação específica para isso. Contudo, como já discutimos aqui, essa graduação específica não dá conta de formar professores para o cenário atual. Dessa forma, esse possível argumento contra a implementação do PLE não se sustenta. Ela finaliza afirmando que “o conhecimento do professor deve englobar os assuntos e aspectos relacionados à sala de aula, mesmo que seja de forma mais simplificada e direta”. Ao defender essa ideia, a professora esteja se referindo ao fato de uma disciplina como essa proporcionar um tipo de conhecimento inicial para o professor de PLE. Esse conhecimento pode melhorar sua visão e seu fazer pedagógico. Todavia, esse conhecimento inicial só seria uma alavanca que impulsionaria a busca autônoma por uma especialização, o que vai ao encontro do objetivo do curso de Letras que é formar profissionais capazes de “refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (PARECER CNE/CES 492/2001).

Nesta seção, pudemos conhecer importantes contribuições que uma disciplina de PLE trouxe para algumas das professoras participantes da pesquisa; pudemos conhecer também um pouco do que a experiência prática com o ensino dessa especialidade proporcionou a elas. Na próxima seção, trago a proposta de uma disciplina de PLE pensada para a situação tratada nesta pesquisa.

4.5 Proposta de uma Disciplina de PLE

Nesta seção faremos uma proposta de programa de disciplina de PLE para ser usada em todos os cursos de licenciatura em Letras do Brasil para iniciar professores no ensino dessa especialidade. Primeiramente, apresentaremos uma introdução à referida disciplina. Em seguida, mostraremos a disciplina proposta. Por fim, uma bibliografia será sugerida.

4.5.1 Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros (EPLÉ)

Ao pensar na disciplina de PLE surgiu algumas questões envolvendo a área como, por exemplo, o perfil do professor de PLE. Para se ensinar PLE, conforme aponta Almeida Filho (2005), a primeira exigência é que o professor tenha uma formação em Letras no grau de licenciatura, mas que somente essa formação não seria suficiente para dar conta do ensino dessa especialidade. Dessa forma, acreditamos que em todos os cursos de licenciatura em Letras das universidades brasileiras deva ser ofertada pelo menos uma disciplina de PLE a fim de iniciar professores nessa especialidade do ensino de línguas.

Essa necessidade de se ofertarem disciplinas de PLE nos cursos de licenciatura em Letras já foi apontada por estudos da área de FAELIn e por um documento oficial chamado de Carta de Pelotas. Segundo esse documento, devem ser “incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira”.

É mister esclarecer que apenas uma disciplina como essa não dispensa uma formação plena, mas que na ausência desse tipo de formação uma introdução aos estudos em PLE, conforme proposta aqui, pode ser uma solução para suprir a escassez de profissionais na área. Um professor de línguas que cursou tal disciplina poderia exibir uma maior sensibilidade para atuar no ensino dessa especialidade em comparação com aqueles que não tiveram contato com tal conhecimento.

Um outro ponto importante a ser mencionado é que muitos julgam que o simples fato de ser nativo na língua é suficiente para se ensinar o português para estrangeiros. É certo que o falante nativo de uma língua tem uma certa fluência/ uma competência comunicativa que o faz usar a língua naturalmente em diferentes contextos. Contudo, o falante nativo não tem a sensibilidade para ensinar um estrangeiro a língua que usa com tanta facilidade. Ele não é conhecedor das teorias do ensino/aprendizagem de LE e não sabe como ocorre esse processo, portanto, não poderia proporcionar aos aprendizes muitas chances de aquisição. Nessa situação, o mais adequado seria um profissional formado em Letras especialista em LE e que também tenha tido contato com a área de PLE através de, pelo menos, uma disciplina, por exemplo.

O professor de PLE com uma preparação possui conhecimento para usar estratégias de ensino que melhoram as chances de aquisição da língua-alvo como, por exemplo, modificar inicialmente a fala para o estrangeiro entender melhor o que está sendo falado. Além disso, detém conhecimento do sistema fonológico, do padrão de entonação e das dificuldades em se pronunciar certos sons que não existam na língua do aprendiz.

Para compor uma disciplina de PLE, é importante que seja apresentada a trajetória do seu ensino no Brasil. Esse ciclo histórico surgiu no período colonial por volta de 1500 quando os colonizadores portugueses decidiram ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas. Mais tarde, a especialidade passou por um aperfeiçoamento teórico com a publicação de livros a partir de 1956 e da primeira coletânea de artigos sobre o ensino de PLE em 1989, além de outros avanços. Esses acontecimentos históricos são fundamentais para que os professores entendam de onde vieram e que a sua história é longa e valorosa.

Outro ponto que deve ser abordado está relacionado com as especialidades do ensino de PLE como, por exemplo, e Ensino de Português LE para Crianças (EPEC), o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua de Herança (PLH), Português para Fins Específicos (PFE), Português Escrito como L2 para Sinalizantes de LIBRAS (PEL2), Português para contextos indígenas (PCI) etc. Essas especialidades surgem devido aos diversos contextos de ensino/aprendizagem que passam a exigir distintos tratamentos metodológicos para o exercício do melhor ensino. Esse conhecimento permite ao professor identificar o contexto no qual está inserido para adaptar seu fazer pedagógico em benefício dos aprendizes.

Finalmente, entramos na questão da avaliação da aprendizagem do estrangeiro através do exame Celpe-Bras. Tal exame surgiu no início da década de 90 com uma característica que o difere dos demais – a do comunicativismo no ensino. Isso quer dizer que ele não é mecânico e de natureza gramatical, e com ele são trazidas tarefas comunicativas que o examinando deve realizar para conseguir passar. O Celpe-Bras abre discussões para se pensar num ensino comunicativo já que o ensino puramente gramatical não parece levar o aprendiz ao desenvolvimento de uma competência comunicativa (WIDDOWSON, 1978; RICHARDS, 2006; FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009; ALMEIDA FILHO, 2011).

Ao abordar as questões aqui elencadas, uma disciplina de PLE poderia trazer reflexões acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e da formação de professores. A disciplina pode proporcionar uma iniciação no ensino dessa língua e cultura, e das especialidades dela despertando nos professores o interesse pela área e suprimindo a necessidade de profissionais e estudos. Contudo, apenas uma disciplina seria pouco para entrar de forma aprofundada nas especialidades do PLE. Tal disciplina poderia ser ofertada opcional ou obrigatoriamente nos currículos em todos os cursos de Letras, sendo a condição de obrigatoriedade a modalidade mais produtiva na busca dos benefícios carreados pelo estudo do PLE. A natureza de disciplina optativa também poderia trazer vantagens análogas aos graduandos. Outra característica importante é que ela deveria ser ofertada com carga horária de 60h garantindo 4 créditos aos que obtiverem aproveitamento, sendo dois teóricos e dois práticos.

A seguir, apresenta-se a proposta de programa da disciplina produto de um plano de planejamento que pode servir para muitas situações de cursos de licenciatura em Letras das faculdades, centros educacionais e universidades brasileiras. Trata-se, pois, de uma proposta inacabada que vai permitir a professores adaptá-la às suas reais condições e às de seus alunos. Nela estão contidas sugestões de estudos que trazem conhecimentos na exposição e no debate.

Nome da Universidade:

Nome da Disciplina: Ensino/aprendizagem de Português para Estrangeiros (PLE)

Carga horária: 60h/a **Créditos:** 4

Nome do professor:

PROGRAMA

EMENTA:

Estudo do ensino do Português Língua Estrangeira, sua natureza de língua e cultura brasileira na perspectiva acadêmica do Ensino de Línguas e suas principais facetas que preparem os participantes para compreender suas principais especialidades.

OBJETIVOS

- a) conhecer o desenvolvimento da área de PLE no Brasil;
- b) apresentar as especificidades do ensino de PLE língua e cultura;
- c) verificar as implicações teórico-práticas das teorias estudadas no ensino de PLE: organizar planos de cursos, compor unidades de ensino, preparar plano de aula e avaliar o desempenho dos alunos;
- d) analisar aspectos do exame Celpe-Bras e uma série didática contemporânea,
- e) relacionar o PLE às ofertas da língua no país, em países da CPLP e nos demais países.

METODOLOGIA DO TRABALHO

As aulas podem ser ministradas por meio de explicações teóricas, leituras de textos, debates e discussões sobre o conteúdo. Em grupo, os alunos devem planejar e ministrar uma micro aula como se fossem professores de uma turma de PLE, além de apresentar seminários.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- A história e o estado de arte da área de PLE;
- As especialidades no ensino de PLE: Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Adicional (PLA), Portuges mediado por LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Português para os brasileiros indígenas etc.;
- Aspectos da sensibilização e preparação do professor para o ensino da PLE;
- Comunicativismo no exame Celpe-Bras e numa unidade didática.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem pode ser realizada por meio de 3 observações dos participantes, cada uma com valor de um terço dos pontos. A primeira pode ser feita através de uma prova escrita em sala na 7ª. Semana de estudos, realizada após leituras e discussões em sala de aula; a segunda, um seminário em duplas ou trios usando-se como indicação algum capítulo do livro *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas* e a terceira, uma microaula na qual os alunos planejam e apresentam aos colegas como se estivessem a ministrar a aula a aprendizes estrangeiros. Ao final da disciplina, serão aprovados os alunos que obtiverem média igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos e frequência igual ou superior a 80% da carga horária total da disciplina.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 723-728.

_____. **Ensino de Português Língua Estrangeira/EPLÉ: A Emergência de uma área**. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 93-103.

_____. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (org.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997. 139p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. **Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)?** Revista Horizontes, 2016.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. **Especificidades do ensino de português como língua estrangeira**. 4. Ed. Revista Siple, 2012. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235%3A6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64%3Aedicao-4&Itemid=109>. Acesso em: 28 de jan. de 2017.

GRANNIER, D. M. **Perspectiva na Formação do Professor de Português como Segunda Língua**. Cadernos do centro de línguas. vol. 4: USP. 2001.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

LEROY, H. R; SOBRINHO, J. C. **Interculturalidade e ensino de português língua estrangeira**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 1920.

SCARAMUCCI, M.V.R. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas**. Revista Digilenguas, Universidad Nacional de Córdoba. p.48-67. 2012.

4.6 Considerações Finais

Nesta dissertação abordamos a questão de uma introdução estratégica de pelo menos uma disciplina (obrigatória ou opcional) do ensino do Português como Língua Estrangeira no Brasil a todos os alunos de Letras do país. Ficou ajuizado que há convergência dos argumentos na pesquisa entre o pesquisador que investigou o currículo da universidade em que formou-se o pesquisador e entre ele e um corpus de opiniões de três painéis de juízes da questão da oferta. Explicitou-se a tese da vantagem da sensibilização de professores formados para ensinar outras línguas para receber instrução inicial sobre o ensino da Língua Portuguesa para Estrangeiros e suas especialidades. Considerou-se o desenvolvimento do currículo dos cursos de Letras apoiado em leis, artigos, pareceres e resoluções; apresentamos a lacuna de uma disciplina prevista para uma formação urgencial de um futuro trabalho docente em PLE se estudos mais aprofundados forem buscados. Além dos argumentos mobilizados pelas perguntas de pesquisa, foram considerados aspectos materiais do ensino do português e fontes nas quais a perspectiva de mais estudo e trabalho foi explorada.

Os participantes desta pesquisa mostraram suas percepções sobre a implementação dos estudos em PLE para iniciar professores, o que eles julgam como muito importante. Ouvir suas vozes neste texto nos fez entender os caminhos que devemos seguir para que uma disciplina como essa seja introduzida no currículo dos cursos de Letras. Vimos também que esse caminho não é fácil, pois vez ou outra se choca com os interesses do departamento que detém os direitos de gestão da Língua Portuguesa, o qual nem sempre possui a dimensão ensino de línguas.

A concepção de uma disciplina sobre o ensino de PLE foi outro produto deste estudo apresentado aqui como sugestão para se trabalhar na preparação dos professores. Ela traz

assuntos que foram julgados os mais relevantes na visão dos participantes dos painéis de juízes ao incluir tópicos tais como a história do ensino de PLE no Brasil, as especificidades do PLE, o comunicativismo no ensino da língua, os traços distintivos do exame Celpe-Bras, entre outros, que possam levar o graduando a discutir e a refletir sobre o conhecimento que temos hoje da área.

Ao concluir esta dissertação, há razões para afirmar que há base meritória para a introdução da disciplina em todos os cursos de Letras do país, conclusão essa apresentada numa proposta de disciplina esboçada ainda que inacabada, mas que pode servir de base para ser usada nos cursos de Letras em adaptações da língua às reais circunstâncias dos cursos. Além disso, foi importante ouvir as vozes dos professores especialistas, daqueles com sensibilidade ao PLE e daqueles que já tiveram experiência prática no ensino da especialidade, o que deu força à necessidade da implementação de uma disciplina como essa. Neste último capítulo, vão ser retomadas e recomendações partindo das respostas às duas perguntas de pesquisa que nortearam a pesquisa, e, por último, serão nomeadas eventuais dificuldades encontradas na condução deste trabalho.

A resposta à primeira pergunta de pesquisa sobre uma disciplina de PLE no currículo dos cursos de letras ser vantajosa e estratégica para o Brasil foi respondida afirmativamente. Na pesquisa foi sublinhada a importância de sua implementação para uma preparação preliminar sobre a formação de professores, pois temos uma grande demanda pelo ensino do português na variante brasileira que os professores atuais não conseguem suprir. Dessa forma, os investimentos dos governos municipal, estadual e federal na área podem trazer benefício aos professores que terão mais uma possibilidade de atuação; aos alunos estrangeiros que poderão ter maiores chances de aquisição com um profissional mais bem preparado; às instituições na forma de publicações, exames de proficiência, materiais didáticos e profissionalização. Como disse Mendes (2019, p.54), “não se pode expandir a oferta do ensino da língua e o seu ensino sem professores”.

A segunda pergunta de pesquisa está relacionada ao papel que estaria reservado a uma disciplina como essa nos currículos de letras das universidades brasileiras. Deixamos claro que o papel de tal disciplina seria proporcionar aos professores uma iniciação fundamentadora aos estudos em PLE para que neles seja desenvolvida uma consciência de área e novas iniciativas formadoras possam ser facilitadas. Dessa forma, não estamos apontando que uma disciplina como essa dispensaria uma formação plena, o que seria pouco provável, pois quanto mais instruído na área o profissional, mais ele será capaz de desenvolver um trabalho satisfatório.

A terceira pergunta dizia respeito às características que teria um protoplano de curso para as licenciaturas em Letras nas condições existentes nas universidades brasileiras. O protoplano ao qual nos referimos é o esboço planejado da disciplina de PLE que propomos aqui como sendo algo inacabado, mas que pode ser modificada pelo professor formador. Foram apresentados argumentos para a introdução de ao menos uma disciplina como essa. Na impossibilidade de introdução da disciplina nos currículos de todas as línguas como obrigatória, seja ela introduzida como optativa, pois seria um passo para que ela ganhasse força dentro do currículo. Essa disciplina teria 4 créditos e abordaria assuntos relevantes relacionados à área que já mencionamos no início desta sessão.

Quanto às dificuldades da pesquisa aqui encontradas, podemos dizer que foram superadas e nos levaram a um resultado de conhecimentos e propostas igualmente válido. Nesta pesquisa, ficou clara para este pesquisador a dificuldade em se obter dados com pessoas, pois inicialmente pretendíamos entrevistar apenas os coordenadores dos cursos de Letras de uma grande universidade do Centro Oeste; mas depois de muito tempo sem obter respostas foi necessário mudarmos totalmente os participantes e mesmo depois de selecionar outros, tivemos problemas com o retorno. Contudo, essa mudança não interferiu de modo significativo no resultado final da pesquisa, pelo contrário, acabou trazendo dados muito importantes que foram discutidos e que por sua vez permitiram verdadeiramente ricas contribuições.

A conclusão desta pesquisa pôde ainda nos ajudar a desenvolver uma nova dimensão na compreensão teórica do ensino/aprendizagem de PLE, em especial, ao que diz respeito à noção de consciência de área, a qual mostrou-se imensamente importante para reconhecermos o lugar do PLE e de seus bravos professores no grande arco das disciplinas aplicadas onde se encontram o Ensino de Línguas e, nela, o Ensino do PLE, em particular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A implantação do PLE nas instituições**. 4. Ed. Brasília: Revista SIPLE. 2012

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs). Rosae: **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 723-728.

_____. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 07 de Jul. de 2020.

_____. Planejar rotas de ensino de línguas. In BARBIRATO, Rita de Cássia e SILVA, Vera. Teixeira da. **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Campinas: Pontes Editores, Volume 2, 2018.

_____. **Ensinar línguas começando pelo plano de curso**. In Revista REVEC de Estudos de Cultura, UFS (Aracaju), ISSN: 2446-7189, vol. 07 jan. a abr. p.71-82, 2017.

_____. Ensino-Aprendizagem de Português como LE e L2: Fundamentos de Abordagem e Formação. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.11-38.

_____. Ensino de Português Língua Estrangeira/EPL: A Emergência de uma área. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 93-103.

_____. Gramática no Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 81-92.

_____. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes editores, 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ARAUJO, G.S. **The Inclusion of Portuguese for Speakers of Other Languages in a Brazilian University: Some experiences from a specific course**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Letras inglês e literatura de língua inglesa. UFPI, Teresina. 2017 (No prelo).

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. **Especificidades do ensino de português como língua estrangeira**. 4. Ed. Revista Siple, 2012. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235%](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235%26)>

3A6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64%3Aedicao-4&Itemid=109>. Acesso em: 28 de jan. de 2017.

BHATTACHERJEE, A. **Social Science Research: Principles, Methods, and Practices** (2nd ed.). Florida: University of South Florida. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32891?start=20>> Acesso em: 20 de set. de 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Parecer nº. CNE/CES 492, de 03 de abr. de 2001.

BROWN, James. Designing surveys for language programs. In: GREEFEE, D. T; NUNAN, D. (Eds.). **Classroom teachers and classroom research**. Tokyo: Japan Association for Language Teaching. 1997. cap. 9.

CASTRO NETO. F. T. **A História do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (ICUB) e a Gestão do Ensino/Aprendizagem de PLE**. In: Revista Helb, Brasília v.8 n.8: 2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/226-a-historia-do-instituto-de-cultura-uruguaio-brasileiro-icub-e-a-gestao-do-ensinoaprendizagem-de-ple>>. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

_____. **História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. 2013.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. N. **A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente**. Athena: Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2019. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Wilson J. Leffa (Org.). **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. 2. Ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23- 43.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.8, n.1, p.101-122, jan./jun. 2005.

CELPE-BRAS. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Manual do Examinando: versão eletrônica Simplificada. MEC/INEP. Brasil. 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

_____. Currículo mínimo e duração do curso de letras ((Parecer nº 283/62). In: **Documenta** n.10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Mínimos de conteúdo e duração a serem exigidos para formação pedagógica nos cursos de licenciatura (Parecer nº 672/69). In: **Documenta** n. 105, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

COITINHO, V. P. **A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 27 - 39, 2007.

CRUZ, Ingrid Sinimbu. **Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CUNHA. M. J. e SANTOS. P. Educação de professores/ pesquisadores de português como segunda língua. In: CUNHA. M. J. e SANTOS. P. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUTRA, A. F. **O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira**. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

EGIDO, A. REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção, p.103-123. In: ALMEIDA FILHO et al. (Orgs.) **História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FERRAÇO, L; BONFIM.B.B. **O ensino e aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>>. Acesso: 04 de out. de 2019.

FERREIRA, I. A. **O Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua/Estrangeira no Contexto do Mercosul**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp. 1996.

FERREIRA, M. S. A; AZEVEDO, I. C. M. **Formação de professores de português como língua estrangeira: Necessidades e Desafios**. Sergipe: UFS. 2016.

FERRAÇO, L; BONFIM.B.B. **O ensino e aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>>. Acesso: 04 de out. de 2019.

FIDELES, Lara. Lopes. **Materializações de planejamento de cursos de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FURTOSO, V. B. (2001). **Português para falantes de outras línguas: aspectos na formação do professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FRANCO, M. M. S; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. Revista Desempenho, v. 10, n.1, jun. 2009

FREITAS, M. S.; MACHADO, P. R. A. C. **Os Cursos de Letras e a Formação Profissional dos Professores de LE em Perspectiva Histórica**. In: Revista Helb, Brasília v.7 n.7: 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/213-os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica>>. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1997.

GERHARD, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENEZ, T.N; FURTOSO, V. **Português para falantes de outras línguas: enfoque na formação do professor**. SIGNUM; Est. Ling, Londrina, N.3, p.95-109, set. 2000.

GOMES, S. M. C. **Gramáticas e o ensino das línguas portuguesa e autóctones no Brasil colônia**. Helb. 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/110-gramaticas-e-o-ensino-das-linguas-portuguesa-e-autoctones-no-brasil-colonia>>. Acesso em: 02 de Jun. de 2020.

GLOSSA. **Glossário de Linguística Aplicada: aprendizagem e ensino de línguas e formação de agentes**. PGLA/ Universidade de Brasília, (no prelo) p.114. 2018.

GRANNIER, D. M. **Perspectiva na Formação do Professor de Português como Segunda Língua**. Cadernos do centro de línguas. vol. 4: USP. 2001.

GOMES DE MATOS, F. **Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE**. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, Leonor C. (Org.). O ensino de português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 1989. p. 11-17.

GRIFFEE, Dale. T. **An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data**. Editor: M.E. Sokolik (1st Ed.), University of California, Berkeley. 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

JAISWAL, Shashi. **Protoplano de curso como estratégia de incentivo ao PLE: uma aventura do português na Índia**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. 2019.

JESUS, I. A. **O professor de Português Língua Estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária**. São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual Paulista. 2015.

KUNZENDORFF, J. C. **Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos**. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, Leonor C. (Org.). O ensino de português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-39.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEROY, H. R; SOBRINHO, J. C. **Interculturalidade e ensino de português língua estrangeira**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 1920.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. 2.ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

LOBO, M. L. S. **O ensino de português para fins específicos no programa mais médicos**. Tese (Doutorado em filologia e língua portuguesa) Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da universidade de São Paulo. 2017.

MACHADO, R; CAMPOS, T.R; SAUNDERS, M. C. **História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos**. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos#targetText=A%20d%C3%A9cada%20de%201960%2C%20a,e%20o%20Ensino%20de%20L%C3%ADnguas%3A&targetText=No%20Brasil%2C%20estava%20sendo%20formulada,vez%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%201934>>. Acesso em: 21 de out. de 2019.

MACEDO, C. O. **(RE)PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: UM CAMINHO PARA POLÍTICA INSTITUCIONAL**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

MACEDO, L. M. **MATIZES DE ADEQUAÇÃO DE UM CURRÍCULO EM LETRAS/INGLÊS: Um Estudo em Análise de Currículo da Licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento** – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

MENDES, E. **A promoção do Português como Língua Global no Século XXI: um cenário a partir do Brasil**. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio/ago. 2019.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005a. p.345-363.

_____. Reflexões sobre ética na pesquisa **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005b.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PARECER nº 776/97 – **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação** – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

PEC-G. **Manual do Estudante-Convênio**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convênio_PT.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching** (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROSA. M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROTTA, Alessandra Montera. **Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Universidade de São Paulo. 2016.

SATELES, L. M. D. **Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil**. Helb. 2010. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/144-breve-historico-da>>

abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

SCARAMUCCI, M.V.R. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas**. Revista Digilenguas, Universidad Nacional de Córdoba. p.48-67. 2012.

SILVA, Airton. Marques da. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. - Fortaleza: EDUECE. 2015.

SIPLE. **A Construção da Sociedade Internacional de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://www.siple.org.br/a-cosntrucao-da-siple>>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

SCHLATTER, M. O Programa de Português para Estrangeiros na UFRGS. In: CUNHA. M. J. e SANTOS. P. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 236 – 247.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002 (cadernos Pedagógicos do Libertad, 1)

VIDOTTI, Joselita. **Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do Século XIX, com Ênfase na Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês) – Universidade de São Paulo. 2012.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford University Press, 1978.

XAVIER, R. P. **Planejamento de ensino baseado em tarefas**. In BARBIRATO & SILVA (orgs). Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. P. 15-43.

Yin, R. K. Case study evaluations: A decade of progress? In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.). **Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation**. (2nd Ed.) (pp. 185-193). Boston, MA: Kluwer. 2000.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 1

Painel Nacional de Especialistas em PLE

- 1- Em sua opinião, qual a relevância da área de especialidade do Português para Estrangeiros (PLE) para o Brasil?
- 2- A especialidade do Ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) é raramente ofertada como um curso de Letras autônomo e mesmo como uma língua associada a outra numa licenciatura dupla. Como o Sr./Sra. vê a implementação de pelo menos uma disciplina obrigatória de PLE no currículo de todos os cursos de licenciatura em Letras das mais diversas línguas?
- 3- Uma disciplina de PLE com 4 créditos poderia trazer benefícios e prejuízos aos licenciandos dos cursos de Letras?
- 4- Já pode antever características da disciplina PLE a ser ofertada aos licenciandos de todos os cursos de Letras?
- 5- A integração da disciplina PLE poderia ser de livre escolha dos cursos, se informados da questão antes da decisão colegiada enviada por escrito a algum órgão do ministério ou de outras maneiras?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 2

Painel Local de Docentes com Sensibilidade ao PLE

- 1- Docente na UFPI desde o ano de: (Não é necessária identificação)
- 2- Atua na UFPI na posição de coordenação, docência em disciplinas relevantes, ou em outra categoria?
- 3- A especialidade do Português Língua Estrangeira (PLE) é raramente ofertada como um curso de Letras autônomo e mesmo como uma língua associada a outra numa licenciatura dupla. Como o Sr./Sra. vê a implementação de pelo menos uma disciplina obrigatória de PLE no currículo dos cursos de licenciatura em Letras das mais diversas línguas? Concorda com essa ótica?
- 4- No currículo de Letras em que a Sra./o Sr. atua, existem disciplinas de PLE a serem ofertadas aos alunos? Se sim, quantas e quais? São obrigatórias ou optativas?
- 5- Se a resposta anterior tiver sido positiva, seria desejável a oferta de mais disciplinas? Se for negativa, o que se apresenta como impeditivos maiores à introdução de ao menos uma disciplina de PLE no(s) currículo do curso de licenciatura em Letras em que atua?
- 6- Uma disciplina de PLE para quem vai se formar em outra língua pode trazer quais benefícios para esses licenciandos? Pode antever argumentos contra?
- 7- Há estratégias aconselháveis à instalação dessa disciplina de PLE numa instituição em que não haja a oferta de ensino de PLE no currículo regular em catálogo e nem na extensão?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO 3

Painel de Docentes com Experiência Prática na área de PLE

- 1- Atua como professor desde o ano de: (Não é necessária identificação)
- 2- A especialidade do Português Língua Estrangeira (PLE) é raramente ofertada como um curso de Letras autônomo e mesmo como uma língua associada a outra numa licenciatura dupla. Como o Sr./Sra. vê a implementação de pelo menos uma disciplina obrigatória de PLE no currículo dos cursos de licenciatura em Letras das mais diversas línguas? Concorda com essa ótica?
- 3- No currículo de Letras no qual a Sra./o Sr. Se formou, existiam disciplinas de PLE ofertadas aos alunos? Se sim, quantas e quais? Eram obrigatórias ou optativas? A Sra./o Sr. cursou tal disciplina?
- 4- Uma disciplina de PLE para quem vai se formar em outra língua pode trazer quais benefícios para esses licenciandos? Pode antever argumentos contra?

ANEXO A – Carta de Pelotas

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4, a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembleia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afliente da população;
- a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
- há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
- a Linguística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia);
- as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
- há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional;

Propõem que:

- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade;
 - seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
 - a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
 - o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- 196
- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
 - se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas;

- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicita, através de ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira;
- se constituam no âmbito da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngue em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o Português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, Secretárias de Educação e Universidades para a educação contínua de professores;
- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação de eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- haja prova específica de proficiência no uso da língua em concursos para admissão de professores de línguas;
- as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares no ensino regular;
- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua;
- se promova a melhoria salarial do professor.

(Comissão de redação: Profs. Maria Helena Vieira Abrahão (Universidade Estadual Paulista em Rio Preto, José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília) e Hilário I. Bohn (Universidade Católica de Pelotas)

Moção aprovada na mesma sessão (Anexa à Carta de Pelotas)

Nós, linguistas aplicados e professores de línguas, reunidos neste II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras para discutir os caminhos do ensino da língua portuguesa como língua não-materna e considerando a condição estratégica da preparação de professores para o ensino do Português - Língua Estrangeira, vimos reafirmar a urgência da inclusão de conteúdos de **Ensino de Português - Língua Estrangeiras** nos cursos de Letras com o fim de sensibilizar e iniciar profissionais do ensino de línguas nesse campo de trabalho.