

NATHAN QUEIROZ DOS SANTOS BENVENUTO

**O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**PORTO ALEGRE
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

NATHAN QUEIROZ DOS SANTOS BENVENUTO

**O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Margarete Schlatter

**PORTO ALEGRE
2024**

CIP - Catalogação na Publicação

Benvenuto, Nathan Queiroz dos Santos
O Currículo e as Competências para a Formação do
Professor de Português Língua Estrangeira / Nathan
Queiroz dos Santos Benvenuto. -- 2024.
116 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Português Língua Estrangeira / Adicional . 2.
Competências e currículos em português língua
estrangeira. 3. Formação de professores em português
língua estrangeira. 4. Licenciaturas de Português
Língua Estrangeira . I. Schlatter, Margarete, orient.
II. Título.

NATHAN QUEIROZ DOS SANTOS BENVENUTO

**O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre, 01 de março de 2024.

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Letícia Grubert dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Graziela Hoerbe Andrighetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Nelson Viana
Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação pública, gratuita e de qualidade.

À minha orientadora Margarete. Obrigado por ser a minha inspiração profissional e ter aceitado esse desafio, obrigado pela paciência, pelo cuidado e, principalmente, pela acolhida.

À professora Juliana, por abrir as portas do grupo de pesquisa e permitir que eu tivesse a experiência de participar de discussões que tanto me agregaram profissionalmente.

Ao Felipe, pelo apoio incondicional até mesmo nos momentos em que eu não acreditava mais em mim. Obrigado por dividir a vida ao meu lado, te amar é a melhor coisa que há.

Ao meu psicólogo, Jefferson, que caminhou junto comigo nessa jornada. Obrigado por me mostrar o poder da fala.

Aos meus pais, Carlos e Miria, por terem sempre me ensinado o valor da educação.

À minha irmã, Lavínia, por ser meu porto seguro. Eu sou seu maior fã e te amo incondicionalmente. Ao meu irmão, Eric, por nunca desistir de me amar. Ver o teu sucesso é a minha felicidade.

Ao Júlio, meu maior amigo, obrigado por tanto. Todo apoio que você me deu fez com que eu chegasse até aqui. Esse título também é seu.

À minha família gaúcha Yan, Carmem e Ricardo que me acolheram desde o primeiro momento em que cheguei em Porto Alegre. Obrigado por tanto amor e carinho.

Ao Rafael e a Giovana, por terem sido a principal rede de apoio ao longo desses anos. Obrigado pelos conselhos, pelas cervejas, pelos cafés e por verem sempre o melhor em mim.

Aos meus amigos, os da Bahia e os de Porto Alegre, obrigado por serem o melhor dos dois mundos.

Examinando em retrospecto a minha obra, percebo que toda vez que me faltou propósito político, acabei por escrever livros sem vida e fui traído por trechos floreados, frases sem sentido, adjetivos ornamentais e enganos em geral.

Porque escrevo - George Orwell

RESUMO

Esta pesquisa investiga os currículos de Licenciatura em Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil para compreender quais as competências priorizadas em cada currículo na formação inicial de professores. Para tal, foram analisados os currículos das quatro universidades brasileiras que oferecem Licenciatura em PLE: Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade da Integração Latino-Americana e Universidade Estadual de Campinas. Após traçar um percurso histórico de acontecimentos político-linguísticos que contextualizam a institucionalização dessas Licenciaturas de PLE, discute-se o conceito de competências do professor de PLE a partir de Perrenoud (2000) e Almeida Filho (1999) e de documentos normativos, entre os quais a BNC-Formação (BRASIL, 2019). Para fornecer as respostas à nossa pergunta de pesquisa, nos apoiamos em uma metodologia qualitativa documental. Foram analisados o rol de disciplinas e respectivos planos de ensino que compõem os currículos a fim de verificar a distribuição de carga horária, a natureza das disciplinas (obrigatórias, optativas) e suas áreas de conhecimento, buscando compreender o perfil de profissional da educação priorizado em cada currículo. Os resultados mostram que os currículos propõem o desenvolvimento das competências sociolinguística, teórica e aplicada/pedagógica, e que cada um deles prioriza determinadas competências indicando perfis profissionais distintos. Ao passo que a UFBA busca formar um professor intercultural de português para o público estrangeiro, a UNILA propõe uma formação em português e espanhol de um professor com conhecimento sobre questões latino-americanas. A Unicamp, por sua vez, busca formar um perfil de professor consciente das mudanças geopolíticas e que trabalha com o português como segunda língua e como língua estrangeira. Já a UnB propõe formar um professor de português como segunda língua preparado para atuar também com o público surdo e indígena. O trabalho contribui para a reflexão sobre a formação acadêmica inicial de professores de PLE destacando como os currículos de licenciatura podem possibilitar formações diversas em resposta a demandas e projetos político-pedagógicos locais.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; português língua estrangeira.

ABSTRACT

This research investigates the curricula of undergraduate courses of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in Brazil to understand which competencies are prioritized in each curriculum for the initial teacher education. To this end, the curricula of four Brazilian universities offering PFL undergraduate courses were analyzed: the University of Brasília, the Federal University of Bahia, the University of Latin American Integration, and the State University of Campinas. After tracing a historical path of political-linguistic events that contextualize the institutionalization of these PFL undergraduate courses, the concept of PFL teacher competencies is discussed based on Perrenoud (2000) and Almeida Filho (1999), as well as on normative documents, among which the National Curricular Guidelines for Teacher Education (BNC-Formação) (BRAZIL, 2019). To provide answers to our research question, a qualitative documentary methodology was adopted. The list of disciplines and the syllabi of the courses that make up the curricula were analyzed to verify the distribution of workload, the nature of the disciplines (mandatory, elective), and their areas of knowledge, seeking to understand the profile of the education professional prioritized in each curriculum. The results show that the curricula address the development of sociolinguistic, theoretical, and applied/pedagogical competencies, and that each prioritizes certain competencies indicating distinct professional profiles. While UFBA seeks to educate an intercultural Portuguese teacher for foreign audiences, UNILA proposes an education in Portuguese and Spanish for a teacher with knowledge about Latin American issues. Unicamp, in turn, seeks to educate a teacher aware of geopolitical changes who works with Portuguese as a second language and as a foreign language. UnB, on the other hand, focuses on educating a teacher of Portuguese as a second language who is also prepared to work with the deaf and indigenous community. The work contributes to the reflection on the initial academic education of PFL teachers highlighting how undergraduate curricula can enable diverse education in response to local demands and pedagogical-political projects.

Keywords: curriculum; teacher training; Portuguese as a foreign language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALALC - Associação Latino-Americana de Livre Comércio

BNC-Formação - Base Nacional Comum para Formação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAN - Comunidade Andina de Nações

CEE/GP - Conselho Estadual de Educação / Gabinete da Presidência

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CELU - Certificado de Español Lengua y Uso

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPE - Centro de Ensino de Português para Estrangeiro

CH - Carga Horária

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DAL - Dispositivo de Aquisição da Linguagem

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DPLP - Divisão de Promoção da Língua Portuguesa

IES - Instituições de Ensino Superior

IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LE - Língua Estrangeira

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

ONU - Organização das Nações Unidas

PBSL - Português Brasileiro Segunda Língua

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PL - Política Linguística

PL2 - Português Língua 2

PLE - Português Língua Estrangeira

PLA - Português Língua Adicional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

RBC - Rede Brasil Cultural

SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

TICE - Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento- econômica

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UnB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo dos movimentos político-linguísticos	20
Figura 2 – Linha do tempo dos estudos sobre o conceito de competência	40
Figura 3 – Ciclo de contextos de produção do currículo	62
Figura 4 – Processo de categorização dos dados no Excel	78
Figura 5 – Distribuição das disciplinas no currículo da Unicamp... ..	79
Figura 6 – Organização da carga horária no currículo da Unicamp.....	80
Figura 7 – Exemplo de Plano de Ensino analisado na pesquisa.....	81
Figura 8 – Distribuição da Carga Horária das disciplinas da Unicamp	81
Figura 9 – Distribuição por campos de estudo das disciplinas da Unicamp	82
Figura 10 – Distribuição da carga horária das disciplinas da UNILA.....	85
Figura 11 – Distribuição por campos de estudo das disciplinas da UNILA	86
Figura 12 – Distribuição das disciplinas no currículo da UFBA	88
Figura 13 – Distribuição da carga horária das disciplinas da UFBA.....	89
Figura 14 – Distribuição por campos de estudo das disciplinas da UFBA.....	90
Figura 15 – Distribuição das disciplinas no currículo da UnB.....	92
Figura 16 – Distribuição da carga horária das disciplinas da UnB.....	93
Figura 17 – Distribuição por campos de estudo das disciplinas da UnB.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As competências estabelecidas por Perrenoud (2000)	43
Quadro 2 – As competências estabelecidas por Almeida Filho (1999) e descritas por Santos (2005).....	47
Quadro 3 – As competências gerais docentes estabelecidas pela BNC Formação.....	52
Quadro 4 – Competências a serem trabalhadas em um currículo de formação de professores	55
Quadro 5 – Documentos curriculares de formação de professores de PLE analisados..	74
Quadro 6 – Perfil do profissional em PLE a partir da análise curricular.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A PERIODIZAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS POLÍTICO-LINGÜÍSTICOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ÁREA DE PLE	18
2.1 OS ACONTECIMENTOS POLÍTICO-ECONÔMICOS E A CRIAÇÃO DO MERCOSUL	21
2.2 OS ACONTECIMENTOS POLÍTICO-LINGÜÍSTICOS E A CRIAÇÃO DA SIPLE	23
2.3 INICIAM-SE OS ESTUDOS SOBRE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	24
2.4 A COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)	26
2.5 A PRIMEIRA APLICAÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA LICENCIATURA EM PLE	29
2.6 AS LICENCIATURAS NA ÁREA DE PLE/PL2 E O CENÁRIO ATUAL DE FORMAÇÃO	30
2.6.1 A UnB dá os primeiros passos	32
2.6.2 A UFBA segue os passos da UnB	33
2.6.3 A UNILA se consolida como polo de formação	34
2.6.4 A UNICAMP institucionaliza a licenciatura em PLE	36
2.7 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE	37
3 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PLE	39
3.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	39
3.2 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR	42
3.3 AS PESQUISAS SOBRE COMPETÊNCIAS	48
3.4 AS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO	51
3.5 UMA PROPOSTA DE COMPETÊNCIAS	54
4 O CURRÍCULO	58
4.1 A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO	58
4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO	61
4.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	65
• A Constituição Federal	64
• Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	64
• Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	65
• As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	66

• A Base Nacional Comum Curricular	67
• A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	67
4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE	69
5 METODOLOGIA	72
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA DOCUMENTAL	72
5.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	73
5.3 CURRÍCULOS ANALISADOS	73
5.4 PERCURSO METODOLÓGICO E SELEÇÃO DE DADOS	74
5.5 ANÁLISE DE DADOS	76
6. OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM PLE	79
6.1 O CURRÍCULO DA UNICAMP	79
6.2 O CURRÍCULO DA UNILA	84
6.3 O CURRÍCULO DA UFBA	88
6.4 O CURRÍCULO DA UNB	92
6.5 QUATRO PERFIS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE PLE	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

Considero que toda pesquisa parte de um desejo pessoal de querer saber. Comigo não foi diferente. Esta pesquisa ganhou forma de maneira despreziosa no início, se mostrando diariamente não como objeto de pesquisa, mas como uma reflexão rotineira sobre minha própria formação.

Para situar o meu leitor nesta narrativa é preciso dizer que realizei a minha Licenciatura em Letras - Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cenário onde essa pesquisa começou a ganhar forma. Durante os anos de graduação, sentia uma certa inquietação no processo de formação, não me pareciam suficientes as metodologias específicas a PLE¹ as quais éramos apresentados, além disso, havia conexões difusas entre teoria e prática que pudessem promover uma consciência profissional sobre ser professor. Na intenção de buscar uma resposta à minha inquietude, passei a buscar outras formações parecidas à minha, querendo entender como eram formados os professores de PLE no Brasil. Bastante distintas entre si, à primeira vista, ainda assim pareciam insuficientes em termos de discussões teóricas e práticas de PLE.

Comecei então a buscar um nome ou um culpado para a pouca especificidade do curso. Queria atribuir a algo ou alguém a culpa pela minha inquietude. Existia uma certa expectativa, ou talvez inocência, em acreditar que a universidade seria o ambiente de formação ideal, que me ofereceria todas as ferramentas e oportunidades para que eu me construísse como professor de PLE. Apesar de não saber explicar o que era, sentia que havia algo incompleto em minha formação. Não tardou até que eu atribuísse ao currículo a culpa: um documento aparentemente engessado, fechado e limitado em termos de PLE, que ao invés de emancipar, aprisionava. Então tudo estava acertado, o currículo não cumpria sua função formadora e precisava ser modificado. Precisava-se pensar em um novo currículo, que servisse de base para todas as formações, um currículo modelo. Foi assim que iniciei minha pesquisa. Estava convicto de que com a criação de um currículo ideal a minha insatisfação seria reduzida ou recompensada, e

¹ Por conta da minha formação inicial e dos contextos em que tenho atuado (de ensino de português em espaços em que a língua é considerada e nomeada como língua estrangeira), opto por usar o termo Português como Língua Estrangeira (PLE). Utilizo os termos Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Segunda Língua (PL2) em citações. Neste trabalho todos esses termos se referem a português ensinado a falantes de outras línguas.

tudo estaria resolvido. Em minha ambição de pesquisador eu iria propor um currículo inovador, emancipatório, que seria referência para formação dos professores em PLE. *Eu não poderia estar mais enganado.*

Ao longo da pesquisa na Pós-Graduação percebi que a criação desse currículo modelo seria não só inviável como também inapropriada. Vivi um amadurecimento que me fez entender que nós, professores, somos diversos. Quando você reconhece a diversidade dos professores, você reconhece que a formação de professores não cabe em um modelo.

Precisei então desconstruir o meu objeto para assim entendê-lo. Como um mecânico faz com um carro, retirei todas as peças, analisei uma por uma, entendi como elas funcionavam e de que forma dependiam uma da outra para fazer o carro andar. Percebi que o processo de formação de professores envolve diversos fatores e o currículo era somente uma peça naquela engrenagem. Uma peça vital, porém, apenas uma peça. Percebi também que era preciso dar manutenção a todas as peças para que elas funcionassem de maneira satisfatória, elas precisavam ser testadas, analisadas e compreendidas. Só então eu poderia (re)colocá-las no carro para que ele funcionasse.

Dessa forma que me coloco na pesquisa, como um pesquisador mecânico que busca entender a engrenagem do seu objeto e contribuir de alguma forma para o funcionamento dele. Ao invés de me posicionar como inventor, quero me colocar como reparador, trazendo um novo olhar para as partes que compõem a formação do professor de PLE. Assim, convido o meu leitor a entrarmos nessa oficina e analisarmos as peças que dispomos, para que ao fim, possamos juntá-las e testá-las. O meu eu professor já não mais encara o meu eu pesquisador em busca de uma solução. Ele entendeu que é preciso pensarem juntos, contribuindo para a pesquisa e mantendo um diálogo constante, porque somente assim poderão existir em harmonia.

Embora nos últimos dez anos tenha havido um aumento significativo no campo de Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), esse crescimento tem sido mais notável na prática de professores que ensinam a língua. A abertura de editais e programas internacionais de ensino de PLE, como o Programa Leitorado² e o Programa

² Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em 04 jul. 2023.

de professor assistente de Língua Estrangeira da Fulbright³, têm passado a exigir alguns requisitos, entre eles a pesquisa ou formação na área. As pesquisas relacionadas ao PLE também têm crescido, tentando acompanhar esse ritmo. Por exemplo, ao buscar bibliografia sobre formação de professores nessa área em publicações em revistas, livros e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos aproximadamente 150 trabalhos que investigam esse aspecto sob diferentes perspectivas. Por outro lado, ao pesquisarmos sobre o exame Celpe-Bras, o Catálogo lista mais de 90 estudos relacionados a esse tópico. Esses números se tornam ainda mais expressivos quando levamos em consideração a quantidade de artigos acadêmicos e outros tipos de produções acadêmicas sobre o assunto.

No campo de formação inicial de professores de PLE - tema sobre o qual discorro neste trabalho -, as pesquisas recentes têm se debruçado sobre diferentes percursos de formação em contextos acadêmicos e não acadêmicos, focalizando, por exemplo, relações entre as concepções de professores em formação acerca de língua e de ensino de língua com suas práticas (por exemplo, SOUSA, 2017), saberes docentes, desafios de ensinar e experiências colaborativas para aprender a ensinar (por exemplo, GOMÉZ, 2018; CRUZ, 2019; FRANCO, 2022) e práticas e eventos de formação do professor-autor-formador (por exemplo, COSTA, 2018). Não localizei, no entanto, em minha busca, estudos que tenham se dedicado especificamente à análise de currículos de formação de professores de PLE, recorte que proponho neste trabalho.

Ao pesquisar sobre sua própria formação, o professor de PLE pode considerar se sua formação incluiu conhecimentos linguísticos, pedagógicos e interculturais necessários para prepará-lo para a realidade da sala de aula. Pode também refletir sobre o incentivo governamental e a relevância das políticas para a área. Entendendo que o currículo tem um papel fundamental na formação profissional e que é um espaço de disputas e tendo vivenciado uma formação que julguei limitada em relação a teorias e práticas de ensino de PLE, minhas indagações se voltaram para o desenho dos currículos existentes no Brasil para essa formação específica: qual seria o espaço desejável para a prática docente no currículo de formação de professores? E quais conhecimentos específicos são fundamentais para a atuação em PLE?

³ Disponível em: <https://fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/flta-quer-ensinar-portugues-nos-eua/>. Acesso em 04 jul. 2023.

Frente a essas questões, esta pesquisa lançou um olhar sobre os currículos de formação inicial dos professores de PLE que existem atualmente no Brasil, uma análise ainda não realizada na área. Espero que este trabalho possa servir de motivação para refletirmos sobre três aspectos principais: 1) concepções de formação de professores de PLE no país; 2) modelos de currículos existentes; e 3) o perfil de professor que buscamos formar nas licenciaturas de PLE.

A fim de fornecer respostas às minhas inquietações estruturei alguns pontos que são abordados aqui em forma de discussões. O objetivo desta pesquisa é identificar quais competências os currículos de Licenciatura em PLE de quatro Universidades Públicas no Brasil buscam desenvolver no professor em formação. Para identificar essas competências, analiso os quatro currículos, examinando seus projetos político-pedagógicos, as disciplinas e seus respectivos planos de curso, tendo em vista as seguintes perguntas:

- I.** De que maneira a carga horária do currículo é distribuída?
- II.** Quais campos de conhecimento são abordados em cada currículo?
- III.** Quantas disciplinas cada currículo dispõe para a formação específica em PLE? O que essas disciplinas abordam?
- IV.** Qual a concepção de formação adotada pelo currículo de cada universidade?

Para responder a essas questões, organizei este relatório de pesquisa em seis capítulos a partir desta introdução. No capítulo 2, apresento um percurso histórico buscando compreender como a área de PLE se desenvolveu e quais foram os movimentos políticos que contribuíram para o seu desenvolvimento. Como recorte, analiso de maneira mais profunda a década de 90, período em que a internacionalização da Língua Portuguesa começou a receber um foco maior. Ao final, abordo a institucionalização das Licenciaturas em PLE no país e discorro sobre o atual cenário político para a formação dos professores de PLE.

No terceiro capítulo, trato da noção de competência pedagógica. Para essa discussão trago dois autores principais: Perrenoud (2000), para discutir as competências necessárias de um professor, e Almeida Filho (1999), que discorre sobre as competências do professor de língua estrangeira (LE). Além disso, também trato de

outros trabalhos que investigam a formação através de competências e ao final do capítulo apresento minha perspectiva sobre as competências necessárias ao professor de PLE.

O quarto capítulo trata da noção de currículo: o que é um currículo, quem o produz, como e para quais contextos. Depois apresento de que forma os documentos curriculares abordam a formação do professor e finalizo discutindo o currículo proposto pela Resolução CNE/CP N° 2, de dezembro de 2019 (BNC-Formação).

Após essa discussão teórica, abordo, no capítulo 5, o percurso metodológico da pesquisa. Discuto sobre a pesquisa qualitativa documental e narro os procedimentos que adotei para reunir as matrizes curriculares e os planos de ensino das disciplinas dos cursos e para a seleção e a análise dos dados, considerando os projetos político-pedagógicos de cada uma das licenciaturas. No capítulo 6, apresento e discuto os dados gerados, analiso cada currículo com base em sua carga horária, disciplinas ofertadas e perfil profissional que busca formar. Por fim, nas considerações finais, retomo as etapas do trabalho realizado e levanto as contribuições e as limitações da pesquisa, apontando para novas investigações na área.

2 A PERIODIZAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS POLÍTICO-LINGUÍSTICOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ÁREA DE PLE

Neste capítulo traço o percurso histórico de formação da área de PLE no Brasil a fim de compreender seu processo constitutivo. Como pesquisador e professor da área, defendo que reconstruir a história é um movimento necessário e permanente, pois é através dessas narrativas que se pode refletir, não só sobre o estado atual da área, mas também sobre sua historicidade e suas prospecções futuras.

Tendo em mente que o estudo e a descrição do trajeto percorrido pela área de PLE, como campo de ensino e pesquisa, fornecem elementos para compreensão do seu estado atual, decidi por organizar tais informações de forma linear temporal como ponto de partida. Sendo assim, para visualizar esse processo, optei por traçar a periodização da área levando em conta os acontecimentos políticos e político-linguísticos ocorridos a partir dos anos 90 e que influenciaram na criação e expansão da área de PLE como campo de pesquisa e ensino no Brasil.

Para delimitar o que seriam os acontecimentos políticos e político-linguísticos ocorridos, tomei por base dois preceitos, primeiro, Rajagopalan (2013, p. 21), ao estabelecer que uma política linguística consiste em “conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com intuito de conduzir ações concretas de interesse público à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado, ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. Esse conceito dialoga com o que propõe Calvet (2007) ao afirmar que um acontecimento político linguístico nada mais é do que uma análise das situações linguísticas sob o viés de uma prática política.

Ao longo deste capítulo veremos diversas ações do governo brasileiro para implementação de políticas linguísticas na área de PLE. Segundo Calvet (2007, p. 19), “a política linguística parece ter nascido como resposta aos problemas dos países em “vias de desenvolvimento” ou de minoria linguística”, entendendo que, em diferentes momentos históricos, os países precisarão lidar com problemas relacionados à identidade, cultura, economia e desenvolvimento e suas interrelações com a linguagem. Em resumo, as políticas irão servir como uma abordagem científica de situações sociolinguísticas, visando sempre a elaboração de intervenções sobre essas situações e os meios para se fazer essas intervenções (CALVET, 2007, p.19).

Para ilustrar de forma ainda mais clara esse processo, recorro a fala de Silva e Lacerda de Sá (2018, p.171) na qual

[...] podemos pensar metaforicamente na língua como um produto, um bem de consumo – um carro, por exemplo. Há modelos que por décadas conseguem manter-se como o objeto de desejo de muitos mundo afora e, outros, que em pouco tempo se tornam obsoletos, esquecidos e deixam de ser fabricados. Esse movimento ocorre, sobretudo, devido ao modo como os responsáveis pela valorização deste carro mantém seu relacionamento com o público-alvo. Analogamente, podemos dizer que algo parecido ocorre com a língua no que tange sua expansão e alcance. A depender das políticas linguísticas relativas a divulgação e manutenção dessa língua no cenário internacional é que ela continuará a constituir-se objeto de desejo de muitos ou tornar-se-á obsoleta e esquecida. (SILVA e LACERDA DE SÁ, 2018, p.171)

Como prova disso, analisando os dados⁴ do Exame Celpe-Bras, importante instrumento de política linguística que discutirei mais a frente, é possível perceber que o número de examinandos homologados entre os anos de 2013 e 2016 registra uma das maiores taxas desde sua primeira aplicação em 1997. Esse fenômeno pode ser atribuído principalmente à projeção do Brasil no cenário internacional através de eventos como a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016), o que gerou um interesse maior no Brasil e conseqüentemente na língua portuguesa.

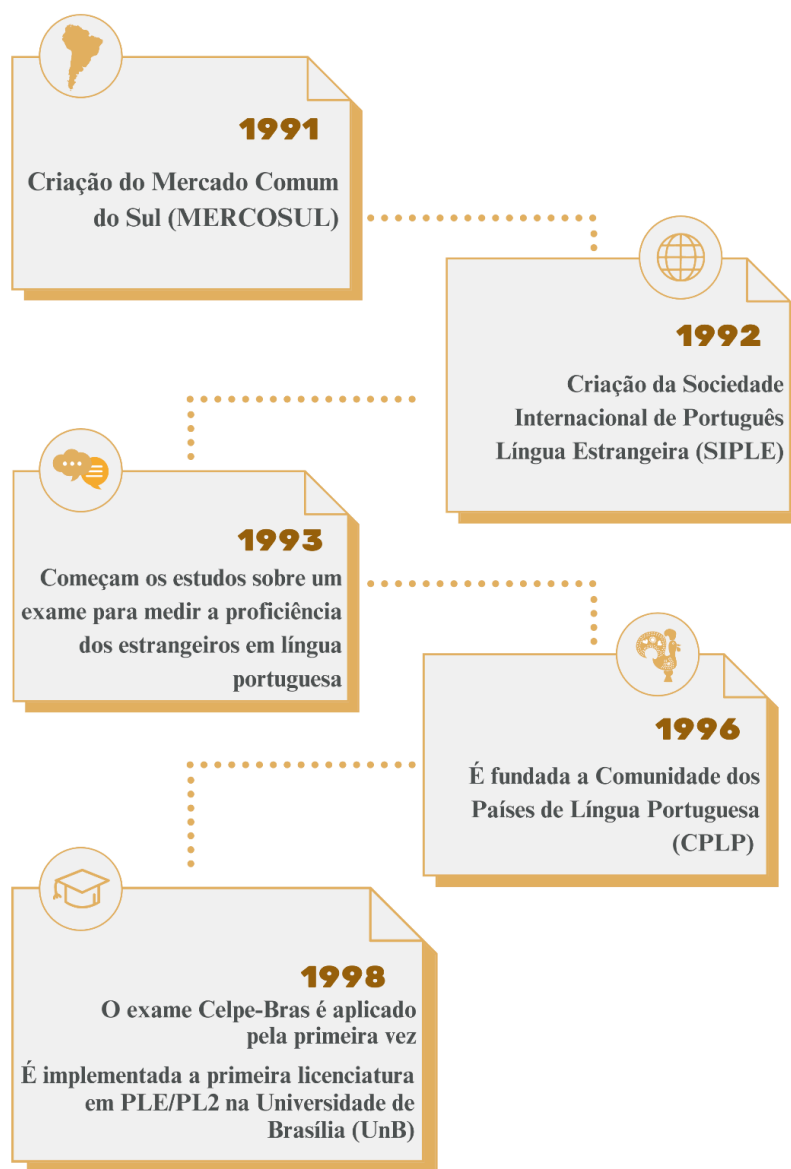
A década de 90 se configura como um período muito relevante para a consolidação da área de PLE no Brasil. Já no final da década de 80 o ensino de PLE vinha se intensificando, e o número de livros didáticos publicados na área expandiu consideravelmente. Segundo Silveira (2021, p. 41) entre 1901 e 1989 foram publicados 12 livros didáticos que focavam no ensino de Português como Língua Estrangeira, sendo 5 deles publicados na década de 80. Além disso, começaram a surgir as primeiras pesquisas acadêmicas na área, a exemplo de Arai (1985) e Caldas (1988). Porém, é no começo dos anos 90 que temos a virada linguística, quando “diversas ações foram realizadas para firmar o PLE como um campo de estudo nas universidades e nos centros de língua” (SILVA e COSTA, 2020, p. 130).

A década de 90 foi o marco na área e deu início a uma consciência profissional referente ao ensino de PLE. Foi nesse período que os estudos teóricos sobre PLE e as primeiras ofertas de disciplinas em instituições de ensino superior começaram a ganhar espaço no Brasil. Silva e Costa (2020) apontam que materiais didáticos como “Avenida Brasil” (LIMA et. al. 1992); “Falar, ler e escrever” (LIMA; IUNES, 1999) e

⁴ Esse e outros dados estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras, elaborado em 2014 e disponível em <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/>

“Bem-Vindo” (PONCE et. al 1999) são publicações relevantes na área e servem de referência até os dias de hoje. Os autores ainda citam trabalhos acadêmicos desse período, a exemplo de pesquisas como Morita (1993), Weiss (1994), e Dell’Isola (1999) (SILVA e COSTA, 2020, p. 130-131). Estava cada vez mais evidente, no campo de ensino de línguas estrangeiras, que a área de PLE era uma realidade, e esse movimento ecoou, principalmente, nas instituições de ensino superior que se viram diante do aumento da demanda por profissionais capacitados para ensinar a língua portuguesa para estrangeiros. A linha de tempo a seguir salienta alguns acontecimentos político-linguísticos que considero importantes e que contribuíram para o desenvolvimento da área de PLE no Brasil.

Figura 1 – Linha do tempo dos movimentos político-linguísticos



Fonte: Elaborada pelo autor.

2.1 OS ACONTECIMENTOS POLÍTICO-ECONÔMICOS E A CRIAÇÃO DO MERCOSUL

A proposta de uma integração latino-americana não é um movimento recente, trata-se, na verdade, de um projeto que vem se desdobrando desde muito antes, mas que sofreu diversos entraves, principalmente por conta do escasso comprometimento dos governos em se empenharem para potencializar essa região. As tentativas políticas remontam desde 1948 quando o Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Esse primeiro movimento proporcionou um ambiente favorável a se pensar futuros caminhos para uma integração latino-americana (MACEDO; FILIPPI, 2021). Porém, foi somente em 1960, com a criação da Associação Latino-Americana de Livre-Comércio (ALALC), que foi dado o primeiro passo rumo à criação de uma América Latina econômica e politicamente integrada, passo esse que

Apesar das boas intenções e dos bons resultados comerciais obtidos no seu início, a ALALC não conseguiu resistir aos seus problemas internos, particularmente em função da diferença do tamanho da economia dos Países-Membros que compunham aquele arranjo integracionista. Aliás, a ALALC não chegou sequer a se formatar efetivamente como um mercado comum, acabando por finalmente dar origem a uma nova versão do Tratado de Montevideu em 1980, com a criação da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), a qual, por sua vez, também não chegou a implementar de fato um mercado comum na região latino-americana, [...] (MACEDO; FILIPPI, 2021, p. 2).

Nunca houve, de fato, um avanço entre os acordos nos países latino-americanos; no entanto, houve avanços entre a Comunidade Andina de Nações (CAN) e também nos blocos menores. Em 1985, Brasil e Argentina passavam por mudanças governamentais que traziam ao poder novos líderes políticos, era o fim de um regime ditatorial e a retomada dos movimentos democráticos. Essa mudança de cenário gerou uma maior aproximação entre esses dois países e seus respectivos presidentes, à época José Sarney e Raúl Alfonsín, que superaram as rivalidades políticas que travavam o crescimento socioeconômico de ambas as nações e reaproximaram as duas economias. Esse movimento deu origem a Declaração de Iguazu, que marca, novamente, a retomada de uma parceria latino-americana.

Esse acordo bilateral começou a gerar frutos e, em 1988, foi implantado o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento (TICE), o qual previa a redução

semestral das tarifas de comércio entre os dois países, assim, Brasil-Argentina dão o primeiro passo para a criação de um livre comércio na América do Sul.

Dessa forma, é possível perceber que “a gênese do Mercosul remete às iniciativas de integração bilateral do Brasil e da Argentina em meados da década de 80, num contexto de agudas crises econômicas e de retomada do sistema democrático de governo no Cone Sul” (GRANATO, 2021, p.11). Em 1991, a Argentina e o Brasil convidam o Uruguai e o Chile para criar uma integração sul-americana. O Chile, porém, visando outros interesses políticos, recusou o convite, dando lugar ao Paraguai. Em março daquele mesmo ano, na cidade de Assunção, capital do Paraguai, os quatro países assinaram o acordo, também conhecido como Tratado de Assunção, para a constituição do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Ambos os países, Brasil e Argentina, criaram a base para o que viria a ser um mercado comum, e embora os países tivessem um foco no desenvolvimento econômico, “não foram deixados de lado outros temas de política governamental que demonstram a amplitude do projeto de integração, bem como da ideia de desenvolvimento desses países, onde o econômico era só um aspecto de um espectro ainda maior” (GRANATO, 2021, p.11). Esse é um aspecto importante a ser mencionado porque será a base para entendermos mais adiante algumas estratégias político-linguísticas adotadas por esses países no que diz respeito ao ensino e internacionalização da língua portuguesa⁵.

A criação do Mercosul desencadeou outros movimentos importantes na relação entre o Brasil e seus países vizinhos, o que fez com que a língua portuguesa passasse a ocupar um papel de maior relevância nesse cenário, ocasionando o fortalecimento de sua internacionalização. Com o Brasil se tornando um potencial parceiro econômico, empresários, consumidores e estrangeiros em geral, a fim de potencializar seus investimentos, começam a investir na aprendizagem da língua desse novo mercado. Esse movimento gera uma demanda por professores de PLE e pelos centros de ensino de língua portuguesa. Temos aí o primeiro acontecimento de política

⁵ Em 2005, por exemplo, através de uma ação bilateral Brasil-Argentina foi criado o Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF) que tem o intuito de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul. Para mais informações, consultar <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira>, acesso em 21 de set. de 2023. Para outros exemplos de ações de difusão e promoção da língua portuguesa, consultar Carvalho; Schlatter (2011); Carvalho (2012); Diniz (2012).

linguística-econômica: o aumento da necessidade de ensinar português para estrangeiros.

2.2 OS ACONTECIMENTOS POLÍTICO-LINGUÍSTICOS E A CRIAÇÃO DA SIPLE

Com a progressão do Brasil no cenário internacional e o aumento da demanda pelo ensino do português, consequência também do boom vivido no final da década de 80, a área de PLE deu os primeiros passos em direção a sua implementação no Brasil, passando a ser concebida como área científica de pesquisa em 1992, durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP). Naquela ocasião, professores, pesquisadores e estudantes da área deram início ao desejo de fundar uma “associação que congregasse os profissionais de PLE e conferisse um estatuto de profissionalização, seriedade e maior divulgação à área”⁶, que foi chamada de Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p.88).

A SIPLE permanece cumprindo sua missão principal de promoção e difusão do PLE e busca constantemente capacitar e atualizar, através de cursos, professores que atuam na área. Destaco aqui os objetivos principais da SIPLE como órgão responsável pela área de PLE⁷:

1º - Incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e como Segunda Língua (PL2); 2º - Promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica em PLE e PL2; 3º - Implementar a troca de informações e contatos profissionais com outras associações interessadas em PLE e PL2; 4º - Promover intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; 5º - Apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2 (FERREIRA, 2011).

As sementes da SIPLE foram fundamentais para congregar professores, e esses encontros não tardaram a dar frutos e a partir de meados da década de 90: “em diversas universidades, houve o fortalecimento de disciplinas já existentes nos cursos de Letras e a criação de novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação stricto-sensu” (DINIZ, 2008, p.62), porém ainda não havia sido criado nenhum curso de graduação em PLE. Em paralelo às políticas públicas que criaram parcerias econômicas

⁶ Informações disponíveis em: <https://assiple.org/sobre-a-siple/>. Acesso em 31 ago. 2022;

⁷ Informações disponíveis em: <https://assiple.org/sobre-a-siple/>. Acesso em 31 ago. 2022.

internacionais, a SIPLE trabalhou na manutenção de políticas linguísticas que buscavam promover e internacionalizar cada vez mais o ensino da PLE.

Tratamos também de nos apresentar oficialmente aos órgãos do Governo Brasileiro, como o MEC, o Itamaraty, o Ministério da Educação e Cultura, e de iniciar contatos com a SBPC e a ALAB, assim como a Fédération International de Professeurs de Langues Vivants na França. Procuramos também manter contatos com universidades estrangeiras como a do México, Portugal, França, Estados Unidos etc, sempre procurando divulgar a Sociedade e apresentá-la a potenciais novos membros. (FERREIRA, 2011)

Como consequência desse e de outros episódios de difusão da área PLE, o número de pesquisas acadêmicas sobre a área passou a crescer substancialmente a partir de 1993 (DINIZ, 2008), e foi nesse mesmo ano que iniciaram os estudos sobre um exame de proficiência de língua portuguesa para os estrangeiros. Havia então um cenário de forte movimentos acadêmicos em prol da pesquisa científica e institucionalização do português como língua estrangeira.

2.3 INICIAM-SE OS ESTUDOS SOBRE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Segundo Nagasawa (2018, p. 20), a iniciativa no Brasil de criação de um exame de proficiência em língua portuguesa tem raízes na década de 70. Entretanto, foi a partir da crescente procura de estrangeiros por cursos de graduação e pós-graduação no Brasil que o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 1993, uma Comissão Técnico-Científica (CTC) para a elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, dando início à elaboração de um teste padronizado - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) - que servisse como instrumento de seleção à candidatura de estrangeiros aos programas de intercâmbio no Brasil, principalmente para aqueles que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁸. Como afirma Bizon (2013), o PEC-G se configura em

[...] um tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, objetivando a

⁸ Em 1999 a partir de uma resolução do MEC, aprovada pelo Conselho de Reitores de Graduação e pela CAPES, foi estabelecido como critério obrigatório o nível intermediário do exame para ingresso dos estudantes ao programa PEC-G, dando aos estudantes “o direito de frequentar gratuitamente um curso em uma universidade pública brasileira, sem passar por exames vestibulares ou pelo ENEM, após apresentar o certificado” (BIZON, 2013, p. 52)

formação de recursos humanos. Para isso, possibilita a cidadãos que já completaram o Ensino Médio ou curso equivalente realizarem seus estudos de graduação em instituições brasileiras de ensino superior, as denominadas IES. (BIZON, 2013, p. 51)

O PEC-G foi criado oficialmente em 1965 e é um exemplo claro de um movimento político realizado pelo Brasil que resultou na internacionalização da língua portuguesa e, anos mais tarde, abriu caminho para a sua instrumentalização⁹. Dezesesseis anos depois, em 1981, foi criado o Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), que segundo DORIGON (2016, p.48), seguia os mesmos moldes do PEC-G, porém destinado aos cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Ambos os programas operam com a intenção de estabelecer e fortalecer canais de cooperação, bem como consolidar relações econômicas, políticas e culturais com nações em desenvolvimento, estratégia que vem sendo traçada desde a criação do MERCOSUL e que propõe uma “política inserida na cooperação Sul-Sul (em oposição à cooperação Norte-Sul), modalidade de cooperação técnica internacional entre países em desenvolvimento que compartilham desafios e experiências semelhantes” (DORIGON, 2016, p.49). Como mencionei no início deste capítulo, o planejamento de políticas linguísticas surge a partir da demanda de determinada comunidade. No caso da criação e institucionalização do Celpe-Bras, essa ação foi fruto tanto de uma política pública de regulação do ingresso de estudantes PEC-G e PEC-PG nas IES brasileiras quanto da projeção do português no cenário internacional advindo de crescentes relações comerciais e acadêmicas do Brasil com outros países.

Composta por professores, pesquisadores e estudiosos da área de PLE com o objetivo de se pensar em um exame que medisse a proficiência dos estudantes em língua portuguesa para participação da vida universitária (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 268), a comissão instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993¹⁰ entendeu que seria necessário propor um exame que “aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil” (SCHLATTER, 2014, s/n). Nagasawa (2018) apresenta o percurso histórico em que se

⁹ Diniz (2008) entende por instrumentalização de uma língua a produção de instrumentos linguísticos dessa língua, como gramáticas, dicionários, livros didáticos etc. Para um maior detalhamento do processo de instrumentalização da língua portuguesa, ver “Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira”, Diniz, 2008.

¹⁰ Mais informações sobre os membros que compuseram a comissão e respectivas informações a respeito, podem ser encontradas no Acervo Celpe-Bras, disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia/> Acesso em 12 de setembro de 2022.

desenrolou a criação do exame, mostrando que, em paralelo ao trabalho de elaboração, houve ações acadêmicas com vistas à divulgação do próprio exame e de pesquisas em PLE, com a participação da Comissão em eventos acadêmicos no Brasil e na Região, como, por exemplo, no Seminário Regional de Definição de estratégias para o Ensino das Línguas Oficiais do MERCOSUL, realizado em Porto Alegre em 1994, e no I Seminário da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE), realizado em Campinas em 1997.

2.4 A COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)

Inseridos em um cenário de intensa globalização e pressionados por um contexto político linguístico internacional no qual os países europeus buscavam cada vez mais promover suas respectivas línguas no cenário global, os países de língua portuguesa se uniram em prol de uma política que beneficiasse e incentivasse a exportação de sua língua oficial e de seus valores culturais.

A criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) se deu em etapas. Inicialmente houve movimentos por parte dos chefes de estados que já notavam, desde a década de 80, a necessidade dessa criação. O primeiro passo rumo a concretização desse desejo foi dado ainda em 89, quando, após uma reunião sediada no Brasil, entre os chefes de estado, ficou instituída a criação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP).

O Instituto Internacional da Língua Portuguesa é um filho que nasceu antes da mãe. A proposta da sua criação, em 1989, foi um importante passo no processo de constituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – a CPLP – ocorrida em julho de 1996, e dentro da qual o IILP foi alojado institucionalmente quando ocorreu, anos mais tarde, a sua instalação (Brasil 1989). O filho, que de certa forma deu origem à mãe, aparece efetivamente, então, no seio da CPLP e por encaminhamentos seus (OLIVEIRA, 2019, p.12).

O IILP foi criado com a missão de “incentivar a difusão e enriquecimento da Língua Portuguesa, potenciando as instituições já criadas ou a criar com esse propósito [...]”¹¹. Além disso, o Instituto tem como objetivos “a planificação e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da Língua Portuguesa como

¹¹

Cf. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5002-3-marco-2004-531097-publicacaooriginal-12838-pe.html> . Acesso em 06 nov. 2023.

veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e o de utilização em fora internacionais”¹².

Com a criação do IILP, a língua portuguesa passou a ser “vista como meio de união e aperfeiçoamento das relações internacionais entre os países [da CPLP] para assim melhor enfrentarem a globalização que se anunciava” (SILVA, 2011, p. 80). Porém, ainda havia uma preocupação muito maior em torno do desenvolvimento socioeconômico, buscando a cooperação econômica e empresarial entre seus países, valorizando as potencialidades existentes e tendo a língua portuguesa como estratégica para a criação e a manutenção desses laços. “A língua em comum seria um importante elemento responsável por aproximar e unir países tão distantes de culturas diferentes para cooperação também na área econômica, mas principalmente na educacional e cultural” (SILVA, 2011, p. 80).

Dessa forma, no dia 17 de julho de 1996, foi criada a CPLP, inicialmente com sete países¹³. De acordo com a Declaração Constitutiva, texto apresentado na Conferência de Chefes de Estado e de Governo ocorrida em julho de 96 em Lisboa, entre os compromissos da CPLP está reafirmar o papel e a importância da língua portuguesa no mundo, abraçando iniciativas futuras para fortalecimento socioeconômico de seus países. A cooperação acordada pelos países versa sobre direitos humanos (cooperação nas políticas de imigração; ações de ajuda humanitária; erradicação do racismo, da discriminação racial e da xenofobia; direitos da mulher e da criança) e sobre ações políticas, econômicas e educacionais. Os compromissos firmados pelos países nesse documento estão baseados em um laço linguístico que busca “encarecer a progressiva afirmação internacional do conjunto dos Países de Língua Portuguesa que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum”¹⁴.

A partir dessas iniciativas políticas na década de 90, é possível perceber que, gradativamente, na década seguinte, o Brasil começa a investir recursos na empreitada de tornar a língua portuguesa brasileira um atrativo internacional. Embora nos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique, tenha havido um movimento

¹² Cf. <https://iilp.cplp.org/2023/01/04/estatutos-do-iilp/>. Acesso em 05 jul. 2023.

¹³ Inicialmente a CPLP era composta por 7 países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, Timor-Leste passou a integrar a Comunidade, tornando-se o oitavo país membro e, em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o nono membro de pleno direito.

¹⁴ Informações disponíveis em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3869>. Acesso em 5 set. 2022.

de privatização de alguns centros de estudos brasileiros, centros esses que funcionavam desde a década de 60, a partir de 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, as políticas linguísticas brasileiras ganharam novos rumos e aprofundaram o diálogo com a CPLP.¹⁵ Atualmente, a promoção e difusão da língua portuguesa brasileira no exterior é responsabilidade do Instituto Guimarães Rosa (IGR) que, além de aplicar o exame Celpe-Bras, também oferece atividades para comunidades brasileiras que vivem em outros países, incluindo cursos de Português como língua de herança para expatriados.¹⁶

Para além de situar a criação da CPLP como importante movimento político no processo de internacionalização e institucionalização da língua portuguesa brasileira, cabe reafirmar a importância da Comunidade para o cenário político linguístico atual. Em entrevista, o então Secretário Executivo da CPLP, Dr. Zacarias Albano da Costa afirmou que é necessário “fomentar a cooperação interuniversitária e de instituições de Investigação, Desenvolvimento e Inovação no espaço da CPLP” (DUARTE, 2022, p. 422) a fim de que a língua portuguesa ganhe mais visibilidade como língua de ciência. Como exemplos de iniciativas que visam essa difusão, em março de 2023, ocorreu o IV Encontro das Agências Reguladoras do Ensino Superior dos Estados-Membros da CPLP, no qual os representantes se reuniram para abordar questões relacionadas à qualidade do ensino superior na Comunidade. Posteriormente, em outubro do mesmo ano, a equipe do Projeto de Estudo sobre os procedimentos de avaliação e regulação do ensino superior nos Estados-Membros da CPLP realizou uma missão em São Tomé e Príncipe. O objetivo da missão foi colaborar com a Direção do Ensino Superior e Ciência de São Tomé e Príncipe na elaboração e implementação de uma estrutura nacional de regulação, avaliação e acreditação do ensino superior. Essa iniciativa busca fortalecer o sistema de garantia de qualidade do ensino superior nos Estados-Membros da Comunidade. Além disso, a CPLP é uma das parceiras no projeto da União Europeia PROCULTURA PALOP-TL. A bolsa PROCULTURA busca realizar a mobilidade científica e acadêmica de estudantes que estejam frequentando licenciatura ou mestrado

¹⁵ Foi nesse período que se deu a criação, no Ministério das Relações Exteriores, da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), que promoveu a difusão da língua portuguesa brasileira e coordenou a Rede Brasil Cultural (RBC) (SANTOS, 2011, p. 95).

¹⁶ Para mais informações, consultar a página do MRE - IGR, disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/instituto-guimaraes-rosa>. Acesso em 15 de março de 2024.

numa instituição de ensino superior dos PALOP ou Timor-Leste, em áreas disciplinares relacionadas com a cultura.

2.5 A PRIMEIRA APLICAÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA LICENCIATURA EM PLE

Durante os anos 90, mais especificamente entre 93 e 96, a medida em que a CPLP ia se desenvolvendo, as pesquisas para a elaboração de um exame de proficiência em língua portuguesa brasileira iam ganhando mais força, porém ainda sujeitas a entraves políticos. Como aponta Nagasawa (2018), nos anos de 95 e 96 os trabalhos para elaboração do exame foram interrompidos. Foi somente em março de 97 que a CTC retomou as atividades e, em abril de 98, o primeiro exame oficial foi aplicado. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi aplicado pela primeira vez para 127 examinandos em cinco universidades brasileiras e três instituições estrangeiras em países membros do MERCOSUL (NAGASAWA, 2018).

Na América Latina, o Celpe-Bras representa uma importante ferramenta que contribui para a mobilidade acadêmica e a integração regional. O Exame desempenha, nesse sentido, um papel relevante na promoção do português como uma das línguas da integração latino-americana, contribuindo para a difusão da ciência e tecnologia e das culturas brasileiras (BRASIL, 2020).

A criação do Celpe-Bras faz pode ser vista, portanto, como uma estratégia político-linguística de difusão da língua portuguesa brasileira e de atribuição de valor político e econômico para a língua e aspectos socioculturais no cenário internacional. Atualmente o exame conta com cerca de 125 postos aplicadores credenciados e já foi aplicado para mais de 120 mil candidatos ao redor do mundo¹⁷.

Importante lembrar que a intenção inicial do exame era certificar os estrangeiros que se candidatavam aos programas brasileiros de intercâmbio, porém com o passar do tempo, o exame passou a ser utilizado para outros fins como, por exemplo, a validação de diploma médico e a naturalização de estrangeiros. Ao longo dos anos o Celpe-Bras serviu também como instrumento direcionador de metodologias no ensino e

¹⁷ Esse e outros dados, tais como pesquisas sobre o exame, manuais, provas aplicadas anteriormente, mudanças ocorridas no exame etc., estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/>. Acesso em 15 de jun. de 2023.

aprendizagem de PLE, orientando a criação de currículos, o desenvolvimento de materiais didáticos e ainda a criação de parâmetros referenciais para formação de profissionais (DORIGON, 2016, p.66).

O ano de 98 marcou a primeira edição do exame Celpe-Bras e também foi o ano de implementação da Licenciatura em Português Brasileiro Segunda Língua (PBSL) na Universidade de Brasília (UnB), se configurando como a primeira licenciatura no país voltada especialmente para a formação de professores de português como segunda língua\língua estrangeira em uma universidade pública brasileira.

Segundo Niederauer et al (2020, p. 20) a licenciatura foi pensada em um cenário de políticas linguísticas e o seu objetivo sempre foi difundir o português como uma língua de comunicação internacional. Ainda, como afirma a autora, a localização geográfica da UnB e contribuiu para que ela fosse pioneira nesse aspecto, sendo vizinha de mais de 120 embaixadas e estando cercada de diversos organismos internacionais. O curso da UnB foi pensado com a ideia de

[...] investir na formação de um profissional com competências diferentes das de professores de português como língua materna [...] assim, o curso foi elaborado visando formar professores para ensinar português a usuários de outras línguas num sentido amplo, aptos a planejar políticas e ações para o ensino de português como L2 a falantes de outras línguas (NIEDERAUER et al 2020, p. 22).

O perfil de ingressos atualmente se configura em três tipos principais: o primeiro tipo é composto de estudantes de outras licenciaturas da própria universidade; já o segundo tipo abrange estudantes que voltaram do intercâmbio ou que vivem em regiões administrativas com notável quantidade de imigrantes e/ou refugiados. Por fim, o último perfil se configura por estrangeiros que vêm para o Brasil realizar a licenciatura e voltam para ensinar português em seus respectivos países (NIEDERAUER et al 2020, p. 24-25).

2.6 AS LICENCIATURAS NA ÁREA DE PLE/PL2 E O CENÁRIO ATUAL DE FORMAÇÃO

Como foco deste trabalho, atualmente há quatro licenciaturas em PLE no Brasil, nas seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Apresento aqui características gerais desses cursos para

entendermos os movimentos internos e externos que as universidades vêm fazendo na área de PLE. São os currículos de formação dessas instituições que analiso em detalhe mais adiante¹⁸.

A contextualização inicial que apresento tem como base a obra *Formação Inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil* (SCARAMUCCI; BIZON, 2020), que trata das ações relacionadas à formação do professor de português como língua estrangeira/segunda língua no Brasil. A coletânea de artigos discorre sobre as quatro licenciaturas já institucionalizadas, e também sobre outras iniciativas de formação de professores de PLE em outras universidades¹⁹ que, ao longo das últimas décadas, construíram centros de referência na área. A UFRGS, por meio do programa de extensão Programa de Português para Estrangeiros e da linha de Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras, vem formando professores desde 1993. No curso de graduação, conta com três disciplinas eletivas específicas de PLE (a primeira delas criada em 2003) e, desde 2018, com o Estágio de Docência em Português como Língua Adicional no quadro de disciplinas obrigatórias para os cursos de licenciatura simples (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020; BULLA; SCHLATTER; SCHOFFEN, 2019). Na UFRJ, a formação se dá através do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, no qual o percurso formativo dos professores engloba ações de docência e de pesquisa na área de PLE/PL2 (ALMEIDA et al, 2020). Na UFPR, os estudantes cursam uma disciplina obrigatória de PLE/PL2 e são convidados a refletirem sobre a área a partir de uma visão multicultural; além disso, há a oportunidade de realizar a prática docente em nível de extensão no Centro de Línguas e Interculturalidade (RUANO et al, 2020). Na UFMG, o curso de Letras conta com disciplinas de PLE/PL2 tanto em nível de graduação como em nível de pós-graduação; além disso, os estudantes podem se engajar em ações relacionadas ao ensino de português para estrangeiros e para surdos (DINIZ; DELL'ISOLA, 2020). Na UFAM, as disciplinas relacionadas ao PLE/PL2 se desdobram na articulação entre

¹⁸ Nelson Viana, em palestra intitulada "Saberes e competências na formação e na atuação de professores de PLE", apresentou uma análise inicial da grade curricular da UNILA, comparando-a com as de duas universidades estrangeiras, para refletir sobre a formação em diferentes contextos. Em resposta ao que foi proposto na fala, este trabalho estuda os currículos das quatro licenciaturas em PLE no Brasil. A palestra de Nelson Viana, proferida em está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lzd5X4WuLU>. Acesso em 27 de nov. de 2023.

¹⁹ Para além dos currículos abordados em Scaramucci e Bizon (2020), vale ressaltar que outras universidades brasileiras, como, por exemplo, PUCRio, PUCPR e Unisinos, também dispõem de práticas de formação e disciplinas de PLE em seus currículos.

teoria e prática pedagógica através da reflexão sobre as diferentes funções sociais características do português na região amazônica (MARINHO et al, 2020).

Como afirmam as autoras Scaramucci e Bizon (2020, p. 12), a existência de diferentes tipos de formação é uma característica positiva para o ensino de PLE, pois responde a necessidades de formação condizentes com a complexidade do cenário²⁰, reafirma a importância de se fortalecer a formação de professores e de ampliar a área de atuação desses profissionais. A seguir, os quatro cursos de licenciatura em PLE cujos currículos são foco deste trabalho.

2.6.1 A UnB dá os primeiros passos

Como mostrei na seção anterior, a Universidade de Brasília deu o primeiro passo para a institucionalização de uma licenciatura em PLE/PL2. A licenciatura nasceu em um cenário de políticas linguísticas que visavam a disseminação do português do Brasil como uma língua para comunicação internacional. Como apontam Niederauer et al (2020, p. 31), a partir da implementação do curso, a universidade tem também ampliado sua atuação em nível de pós-graduação e em projetos locais, nacionais e internacionais, como por exemplo, o envio, em 1999, de alunos da licenciatura em PLE a Timor Leste para atuarem em curso de português para diplomatas timorenses (NIEDERAUER et al 2020, p. 32). Os autores também ressaltam o compromisso da universidade em atender as necessidades de diversos públicos, entre eles, refugiados que estão no Brasil em condições precárias, desenvolvendo, por exemplo, atividades político-pedagógicas que ajudem essas pessoas a saírem da condição de refugiados para a condição de imigrantes. Além disso a universidade atende também à comunidade de surdos e indígenas²¹; para tanto, grupos de pesquisa e projetos de ensino foram criados, fornecendo aos licenciandos a oportunidade de aprenderem e desenvolverem suas competências em diferentes contextos do ensino da língua portuguesa. Para os diferentes contextos, as atividades dos licenciandos incluem ensino da língua portuguesa, pesquisa científica e produção de material didático (NIEDERAUER et al 2020, p. 35).

²⁰ Quando falamos sobre a complexidade do cenários estamos nos referindo às inúmeras demandas que chegam ao professor de PLE. As diferentes formações precisam abordar cenários tais como o Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português para Fins Específicos (diferentes campos de atuação acadêmica e profissional), Português Língua de Herança (PLH), como também crianças aprendizes de Português L2 na escola e ensino de PLE em contexto de imersão versus de não imersão. Todas essas necessidades convergem para se pensar em formações diversas e complexas.

²¹ O termo Português Segunda Língua se direciona, neste caso, a brasileiros que não possuem o português como primeira língua de socialização.

É possível perceber que as ações de formação que vêm sendo realizadas pela UnB são destinadas a públicos distintos, oferecendo aos licenciandos oportunidades de aperfeiçoamento da prática pedagógica e estimulando a desenvolverem pesquisas científicas na área do ensino de português para falantes de outras línguas. De acordo com os autores, alguns entraves ameaçaram a licenciatura em PLE na UnB ao longo das duas últimas décadas. Entre eles, a necessidade de se justificar a importância da criação de um curso como esse, no qual muitos professores afirmavam que uma especialização seria suficiente (NIEDERAUER et al 2020, p. 37).

2.6.2 A UFBA segue os passos da UnB

Se para a UnB a localização geográfica foi um fator importante para reforçar a necessidade da criação da licenciatura em PLE, para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) não foi diferente. Localizada na cidade de Salvador, grande polo turístico brasileiro que recebe diariamente inúmeros turistas e intercambistas, a universidade apresentou, e apresenta até hoje, um papel fundamental na difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira. Em 1999, foi credenciada como posto aplicador do exame para participar da segunda edição do exame Celpe-Bras. Essa ação não se deu de forma isolada, tratava-se, na verdade, de uma continuidade da atuação, desde 1991, do Centro de Ensino de Português para Estrangeiro (CEPE). Apesar de enfrentar problemas relacionados à infraestrutura, a UFBA vinha firmando parcerias com universidades internacionais desde a década de 80, recebendo estudantes de diversas partes do mundo, principalmente África, América do Sul e Caribe. Em 2000, a universidade aprovou a implementação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português “que ampliou as ações de ensino em PLE\PL2, incentivou as pesquisas na área e ainda serviu de base para a criação da licenciatura em português para falantes de outras línguas” (QUEIROZ; SOUZA, 2021, p. 134).

Entretanto, a institucionalização da licenciatura só veio acontecer de fato em 2005. Como aponta Mendes (2020, p.44), a licenciatura foi criada inicialmente como uma dupla habilitação, em português como língua materna e como língua estrangeira. Como objetivo central, o curso de licenciatura na UFBA busca formar um professor intercultural, que compreenda a necessidade em desenvolver práticas educacionais culturalmente sensíveis, se posiciona como agente político nos movimentos de globalização e como promotor da língua portuguesa no mundo (MENDES, 2020, p. 46).

Apesar de contar com um número reduzido de docentes atuando como professores universitários na área de PLE, a UFBA tem se consolidado como um importante espaço de formação de professores de PLE, principalmente no que se refere à formação intercultural. Como apontam Queiroz e Souza (2022), a universidade também oferece oportunidades de prática pedagógica, fazendo com que seus estudantes possam chegar ao mercado de trabalho já com uma experiência profissional. Além disso, o incentivo à pesquisa na área tem crescido, fazendo com que mais trabalhos de mestrado e doutorado sejam desenvolvidos na universidade (MENDES, 2020, p. 47).

2.6.3 A UNILA se consolida como polo de formação

Situada em uma região de Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), a Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila) possui uma característica internacional que se configura desde sua criação.

A UNILA começou a ser estruturada em 2007, pela Comissão de Implantação, com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. [...] O resultado dos trabalhos da Comissão foi um Projeto de Lei propondo a criação da UNILA, uma universidade com vocação internacional, que contribuiria para a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul. [...] E, finalmente, no dia 12 de janeiro de 2010, a Lei nº 12.189 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em cerimônia realizada em Brasília. Estava oficialmente criada a UNILA. (UNILA, 2020)²².

Como aponta Carvalho (2020, p. 63), o Art. 2º da Lei 12.189²³, que dispõe sobre a criação da Unila, descreve como um dos objetivos da universidade o desenvolvimento regional através do intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina (BRASIL, 2010). A Unila possui um forte posicionamento político, uma característica fruto dos movimentos políticos dos anos 80 que culminaram na criação do MERCOSUL. Tanto que, segundo o § 2º da Lei 12.189, os cursos ministrados na universidade são, preferencialmente, áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do MERCOSUL (BRASIL, 2010).

²² Disponível em <<https://portal.unila.edu.br/institucional/historia-unila>>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

²³ A Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/821107/lei-de-criacao-da-unila-lei-12189-10>>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

A ideia de fortalecer a integração linguística na América Latina formando cidadãos bilíngues capazes de construir pontes interculturais e que se engajassem socialmente com o desenvolvimento socioeconômico de seus países se tornou ainda mais palpável em 2014. O curso de Letras-Espanhol e Português como Língua Estrangeira foi criado nesse período e partiu da proposta dos professores das áreas de Letras e Linguística que já atuavam na universidade (CARVALHAL, 2020, p.66).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)²⁴, a licenciatura em Letras Português Língua Estrangeira é sustentada por uma política de integração sociocultural baseada no princípio pedagógico de educação bilíngue e de políticas linguísticas fundamentadas no plurilinguismo. Ainda de acordo com o PPC, a criação e institucionalização da licenciatura se justifica pelo diálogo com as novas configurações das sociedades latino-americanas pautadas, principalmente, pelos movimentos migratórios ocorridos nesse território. Essa estratégia busca suprir uma demanda decorrente de políticas educacionais de integração regional, formando professores em um contexto multicultural e plurilíngue que atuarão frente aos processos de promoção e difusão global das línguas portuguesa e espanhola, concretizando o projeto de integração transregional do continente latino-americano.

É importante destacar que o perfil de egressos nas licenciaturas de Letras foi idealizado tendo como público-alvo principal falantes de português e espanhol, sendo assim, falantes de outras línguas deverão, obrigatoriamente, apresentar certificado de proficiência - CELPE-Bras Avançado, para estudantes hispanofalantes, e Certificado de Espanhol: Língua e Uso (CELU) Avançado, para brasileiros - até o final do primeiro ano na universidade (UNILA, 2020, p. 31). O que se espera dos futuros professores formados pela universidade é que possam “construir diálogos entre saberes fundamentados em princípios éticos, que garantam condições dignas da vida, com justiça social na América Latina e no Caribe;” combatendo ainda toda e qualquer “forma de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças linguísticas, sociais, culturais, nacionais étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual etc.” (CARVALHAL, 2020, p. 64).

²⁴ A versão consultada é o Projeto Pedagógico aprovado pela Resolução COSUEN nº 014 de 08 de Agosto de 2014 e alterado pelo Adendo III da Resolução nº 01 de 28 de Janeiro de 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/arquivos/PPCdeLEPLE2020.pdf>. Acesso em 20 de out de 2022.

2.6.4 A UNICAMP institucionaliza a licenciatura em PLE

Apesar de ter sido a universidade mais recente a institucionalizar a licenciatura em PLE, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) apresenta uma história que se entrelaça com o ensino de PLE desde sua fundação. De acordo com Scaramucci (2013, apud SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 81), para a constituição da universidade, foram buscados, em diferentes partes do mundo, professores e pesquisadores experientes de áreas diversas que aceitassem o desafio de formar uma instituição de excelência na região de Campinas, estado de São Paulo. Esses professores poderiam ministrar as aulas em inglês durante o primeiro ano da universidade, tendo, porém, a obrigação de aprender a língua portuguesa para assim ministrar as aulas a partir do segundo ano. Esse requisito exigido aos professores só poderia ser concretizado mediante o fornecimento das ferramentas necessárias para tal. Dessa forma, foi criado um curso de PLE que desenvolvesse a competência comunicativa dos professores e material didático específico para o ensino da língua antes mesmo da criação do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 81-83).

A Unicamp realizou importantes ações que marcam o início da área de PLE, como a criação da primeira disciplina de PLE em nível de graduação, o projeto Português para Estrangeiros: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira, em 1992, e o primeiro Seminário SIPLE, em 1994. A proposta de criação da licenciatura foi elaborada ainda em 2009 e, como apresentam Scaramucci e Bizon (2020, p. 98), foi aprovada em 2012, quando foi submetida à Congregação do IEL, ficando sua implementação endossada pelo movimento efervescente de internacionalização das universidades brasileiras e pelo cenário político econômico brasileiro que vinha sendo alimentado pela Copa do Mundo em 2014 e pela Olimpíadas em 2016. A licenciatura foi implementada no catálogo de cursos em 2015 e teve suas primeiras disciplinas oferecidas no primeiro semestre de 2017, com o objetivo de formar professores prontos para a observação constante do que acontece ao seu redor, profissionais sensíveis ao atual cenário de complexificação das relações geopolíticas e sociais (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 98-99).

2.7 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE

Apesar da criação das licenciaturas em PLE e das ações de política linguística ocorridos no Brasil ao longo dos anos, um documento oficial que orientasse e oferecesse diretrizes para o ensino de PLE ainda não havia sido proposto. Em 2020, através de uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores, foram lançadas as Propostas Curriculares para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty. O objetivo principal das propostas, de acordo com FUNAG (2020) é “harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior”, visando ainda “preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino”²⁵. Embora disponibilizadas na expectativa de atender um contingente significativo de professores, as propostas foram elaboradas a partir das necessidades das Redes de Ensino do Itamaraty, o que faz com que o material tenha um contexto de uso mais restrito.

Já em relação à formação de professores, não há ainda diretrizes em nível nacional. Segundo Costa (2018)²⁶, pesquisas como Scaramucci (2004) apontam o Celpe-Bras como instrumento norteador para a prática de formação dos professores de PLE, indicando, desse modo, uma formação que se fundamente em um ensino que priorize o uso da língua e não o conhecimento sobre a língua. Ainda que o professor não esteja preparando o aluno para o exame em si, ele o está preparando para utilizar a língua portuguesa em situações reais de uso, ou seja, desenvolvendo nele uma competência comunicativa. Desde uma perspectiva de um potencial efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de PLE, a concepção de linguagem adotada pelo exame estabelece assim parâmetros também para a formação de professores (COSTA, 2018, p. 85).

Por outro lado, a formação de professores também é realizada a partir dos direcionamentos teórico-metodológicos das instituições que oferecem ensino e formação, sejam elas as que têm uma licenciatura de PLE institucionalizada ou as que

²⁵ Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/funag/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/secretaria-de-comunicacao-e-cultura-do-mre-e-funag-publicam-a-versao-digital-da-colecao-propostas-curriculares-para-ensino-de-portugues-no-exterior>. Acesso em 30 out. 2022.

²⁶ Em sua pesquisa, Costa (2018) comenta detalhadamente os estudos que apontam o Celpe-Bras como norteador para a prática de formação do professor de PLE.

têm construído sólidos programas de formação na área²⁷. No Brasil, a construção identitária profissional pode diferir muito de um contexto para o outro. Essas formações irão variar a depender dos projetos de cada universidade, da experiência de seu corpo docente e também de fatores externos como a localização geográfica (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p.12). É importante destacar que essas formações distintas representam uma grande força criativa, pois tem se buscado um processo de formação universitário mais aberto e dinâmico que se potencializa em suas diferenças (MENDES, 2020, p. 61). Ou seja, independente das ricas diferenças entre os processos de formação, concordo com Schlatter et al (2020) quando afirmam que

[...] é necessário criar um ambiente rico em oportunidades para a escuta, o diálogo e a reflexão, onde há o respeito pelos saberes de todos e onde o fazer e o pensar sobre o fazer, a experiência e a pesquisa, a prática e a teoria são movimentos dinâmicos e dialéticos empreendidos por todos que desejam comprometer-se com decisões conscientes e fundamentadas sobre sua atuação no contexto de ensino em que estão inseridos. (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p.115)

²⁷ Conforme dito anteriormente, em Scaramucci e Bizzon (2020), são apresentados os programas da UFRGS, UFPR, UFRJ, UFMG, UFAM.

3 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PLE

Neste capítulo, discuto as competências do professor de língua estrangeira e, mais especificamente, do professor de PLE. Na primeira seção, trato da noção de competência ao longo da história. Em seguida, apresento as competências docentes desenvolvidas por Perrenoud (2000) e Almeida Filho (1999) e também as competências estabelecidas na Base Nacional Comum para Formação - BNC Formação (2019) para a formação do professor em cursos de licenciatura no Brasil. A partir dessas perspectivas, sintetizo as competências que considero necessárias a um professor de PLE.

3.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Em sua pesquisa sobre as competências do professor de PLE em formação, Negri (2014) aborda como o conceito de competências veio se desenvolvendo ao longo da história. A ideia de competências teve sua origem no campo da competência linguística comunicativa e posteriormente foi desenvolvida na área de ensino e aprendizagem de línguas. A competência linguística foi definida por Chomsky, em 1965, como uma dotação genética, própria da espécie humana. O autor defendia que “os homens, independentemente da sua origem cultural, compartilham um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), no qual se constitui uma Gramática Universal” (HSIEN, 2014, p. 13), ou seja, Chomsky defendia uma competência linguística inata ao ser humano: todo indivíduo possui uma pré-disposição para compreender, produzir e utilizar a linguagem.

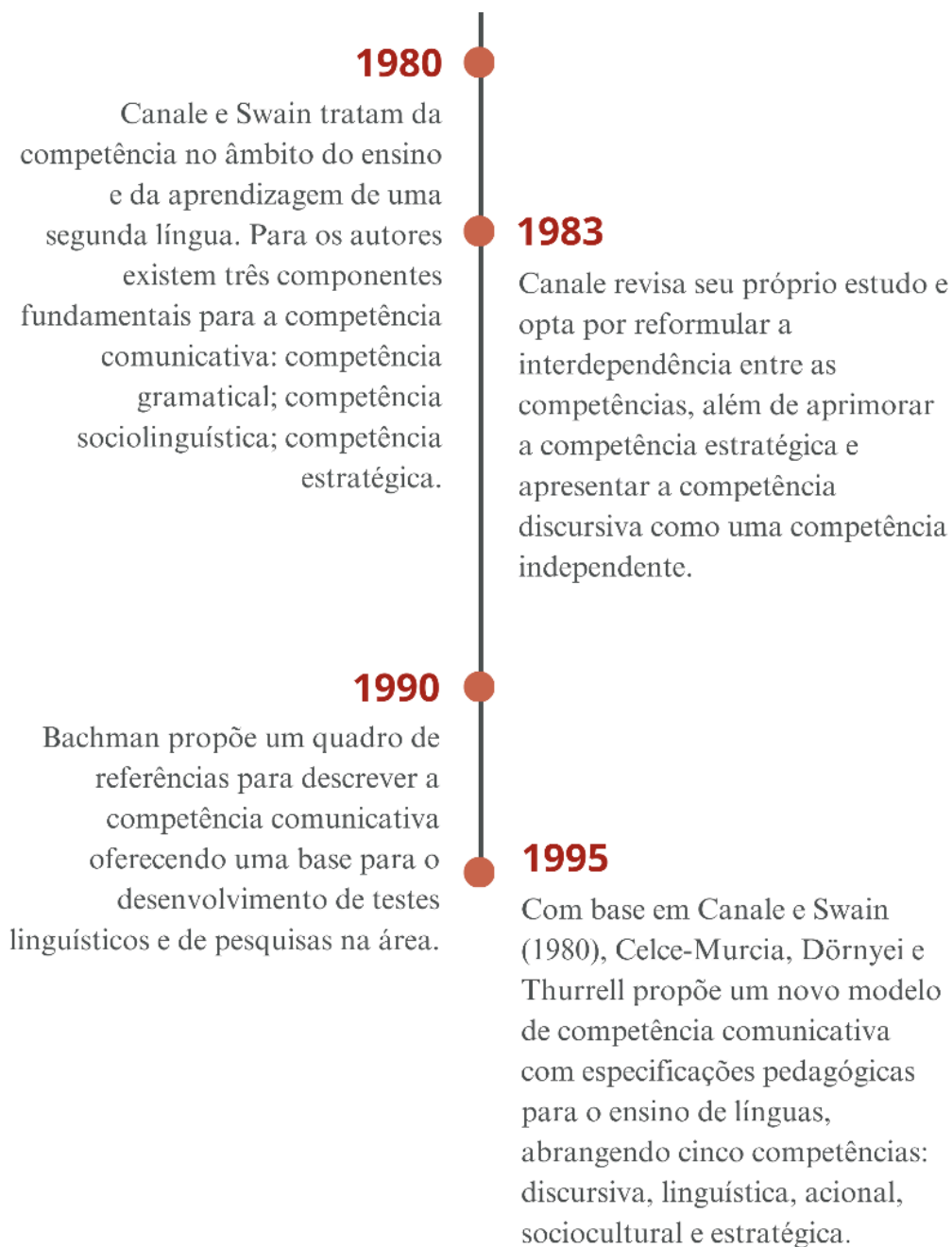
No entanto, sua teoria de competência desconsiderava fatores externos ao indivíduo, dessa forma, seus estudos foram questionados por Hymes (1971/2009, apud HSIEN, 2014, p.13), que alegou que a competência linguística que não leva em consideração fatores extralinguísticos externos e internos do indivíduo não daria conta de resolver impasses linguísticos em uma situação real de uso da língua. “Na teorização de Hymes, a dimensão social é fundamental na própria constituição da competência linguística, na qual se considera a capacidade de agir do indivíduo na sua interação com o contexto” (HSIEN, 2014, p. 13)²⁸.

²⁸ A capacidade de mobilizar a competência linguística para uso em uma determinada situação é definida por Chomsky como desempenho linguístico. O desempenho estaria condicionado a fatores externos e internos do indivíduo, como também poderia sofrer alterações por conta dos fatores extralinguísticos. Ou seja, para o autor, competência linguística e desempenho linguístico são complementares, visto que o desempenho é a capacidade de agir em determinada situação mobilizando a competência linguística.

Após os apontamentos de Hymes (1971), diversos outros linguistas apresentaram suas contribuições para definir competência. Para Hsien (2014, p.6), a definição de competências tem se tornado “cada vez mais divergente e difícil de ser organizada em uma única sistematização conceitual”. A autora busca sistematizar um percurso teórico do conceito começando na área da educação, passando pelo uso do termo na área de ensino e aprendizagem, para, por fim, chegar ao campo das competências do professor de línguas (HSIEN, 2014, p.6). Esse movimento é importante porque mostra como chegamos à ideia de competências na formação de professores. Na imagem abaixo apresento de forma resumida o percurso histórico apresentado pela autora.

Figura 2 – Linha do tempo dos estudos sobre o conceito de competência





Fonte: Adaptado de HSIEN (2014).

Para Hsien (2014, p. 22), o conceito de competência para tratar de formação de professores “herda primordialmente o construto teórico da competência comunicativa [...]. A diferença seria a nova configuração específica, voltada para a atuação profissional do professor de línguas”. Em seu trabalho *Dez Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000) define o termo como a “capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, ou seja, uma ação que, a depender do estímulo que recebe em um determinado contexto, aciona conhecimentos para a prática. Já Almeida Filho (1999) entende as competências como um reflexo do desenvolvimento

profissional e intelectual do professor de língua. Nas seções a seguir tratamos dessas definições de modo mais detalhado.

3.2 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Para Perrenoud (2000, p. 13), as competências para ensinar não são saberes, mas elas mobilizam e orquestram esses recursos (os saberes). O autor aponta que a mobilização de recursos só é pertinente na prática onde cada situação acontece de maneira singular. Isso significa que, para desenvolver suas competências, o professor precisa estar em uma situação real de trabalho, um ambiente onde ele seja estimulado e desafiado. Um professor que possua conhecimento teórico precisará colocá-lo em prática para desenvolver suas competências. Ou seja, “quando o indivíduo possui recursos disponíveis e sabe refletir, mas não teve situação real para se desenvolver, o que ele adquire é apenas uma competência virtual” (HSIEN, 2014, p. 22).

Perrenoud afirma que o exercício da competência passa por operações mentais, permitindo ao professor realizar e/ou adaptar suas ações de acordo com cada situação, seja ela simples ou complexa. No entanto, é necessário lembrar que essas operações mentais só serão possíveis graças ao processo reflexivo que o professor exerce. Se o professor não reflete diante da situação, ainda que tenha recursos e saberes, estará fadado a não desenvolver suas competências. Ainda segundo Perrenoud, quando falamos de competências estamos nos referindo a um movimento que envolve principalmente pensamento e ação. Isso faz com que seja um processo constituído no campo das ideias, de difícil mensuração, mas que não nos impede de buscá-lo.

Quando delineou o modelo de competências para ensinar, Perrenoud não tratou de competências específicas, mas sim de conjuntos de competências. Ou seja, “entre os recursos mobilizados por uma competência maior, encontram-se, em geral, outras competências de alcance mais limitado” (PERRENOUD, 2000, p.14). Isso significa que, “quando falamos de competência, é importante que tratemos do termo no plural, pois dizer que um professor é competente significa, para nós, que esse sujeito construiu competências ao longo do processo de formação e profissionalização” (NEGRI, 2018, p.31). Mais adiante veremos como as competências podem se relacionar entre si e como algumas funcionam a partir de recursos conjuntos com outras.

Para melhor entendermos a família de competências necessárias ao professor, apresento-as no quadro abaixo. Cabe lembrar aqui que Perrenoud (2000) não direciona sua família de competências a um professor específico, mas ao professor como profissional, independente da área de atuação. Dessa forma, espera-se desse profissional, ao longo de sua formação, o desenvolvimento das competências elencadas a seguir.

Quadro 1 – As competências estabelecidas por Perrenoud (2000)

<p>Organizar e dirigir situações de aprendizagem</p>	<p>Conhecer os conteúdos a serem ensinados e saber como traduzi-los em objetivos de aprendizagem; construir e planejar materiais e sequências didáticas; trabalhar a partir das representações dos alunos, ou seja, não ignorar o que os alunos pensam e sabem.</p>
<p>Administrar a progressão das aprendizagens</p>	<p>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem; saber escolher, confeccionar e modular as atividades avaliativas; conhecer e administrar as dificuldades dos alunos ajustadas ao nível e as possibilidades deles; saber constantemente em que momento se encontra cada aluno e administrar o seu percurso de aprendizagem de acordo com isso.</p>
<p>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</p>	<p>Entender e administrar a heterogeneidade da turma; fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; estimular e desenvolver a cooperação entre os alunos e formas de ensino mútuo.</p>
<p>Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho</p>	<p>Usar estratégias para intensificar o desejo de aprender; estimular a participação dos alunos nas decisões escolares; oferecer atividades opcionais de formação; incentivar a definição de um projeto pessoal do aluno.</p>
<p>Trabalhar em equipe</p>	<p>Elaborar projetos em equipe, representações comuns e estimular a cooperação profissional; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; estimular a participação dos colegas de trabalho em atividades conjuntas.</p>
<p>Participar da administração da escola</p>	<p>Participar da elaboração e da negociação de um projeto da instituição; participar da administração de recursos da escola, propor a gestão racional dos equipamentos/recursos, tendo em conta o orçamento disponível.</p>

<p>Informar e envolver os pais</p>	<p>Dirigir reuniões de informação e de debate com os pais; envolver os pais na construção dos saberes e deixá-los sempre cientes do desempenho escolar do filho; mobilizar e conscientizar os pais de que a educação não acontece só na escola; saber informar e envolver os pais a fim de construir uma parceria que potencialize o aprendizado do estudante.</p>
<p>Utilizar novas tecnologias</p>	<p>Estar capacitado e atualizado para utilizar as diversas ferramentas digitais disponíveis; explorar as potencialidades didáticas dos programas e softwares em relação aos objetivos de ensino; utilizar meios digitais que contribuam com o percurso de aprendizagem dos estudantes; inserir e adaptar sua metodologia para ambientes virtuais e espaços digitais quando necessário; entender que a tecnologia é a nossa realidade e que não há como negá-la.</p>
<p>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</p>	<p>Prevenir e lutar contra o racismo, a violência, o preconceito e as discriminações sexuais, étnicas e sociais dentro da escola e fora dela; participar da criação e implementação de regras e normas que busquem uma conduta social adequada entre os estudantes.</p>
<p>Administrar sua própria formação contínua</p>	<p>Saber explicitar suas práticas pedagógicas; refletir sobre seu próprio equilíbrio de competências; gerir a manutenção da própria formação; envolver-se em tarefas numa escala mais ampla ou no nível do Sistema Educativo; negociar um projeto de formação comum com os colegas; abraçar a formação continuada.</p>

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000).

Ao analisarmos a lista de competências, pode-se perceber que se trata de um professor inserido no contexto escolar e atuante em todas as atividades que constituem a esfera educacional e que envolvem apropriar-se de e colocar em prática conhecimentos relacionados a conteúdos específicos de sua área e de metodologias de ensino atualizadas, práticas de planejamento, ensino e avaliação, monitoração da aprendizagem levando em conta as especificidades de cada aluno e seu contexto familiar, gestão escolar, administração de sua própria formação e engajamento coletivo.

No Brasil, a atuação de professores de PLE em escolas ainda é uma prática muito reduzida. Em geral o campo de atuação desse profissional se caracteriza por Centros de Idiomas, Escolas On-line de Línguas, cursos particulares ou prática independente. Ainda que o professor de PLE trabalhe de forma presencial em um Escola de Línguas, dificilmente ele será convidado a participar da administração da escola,

como sugere Perrenoud. Em geral, nós, professores de PLE, estamos habituados a fazer parte de escolas com um sistema mercadológico de regras já preestabelecidas, no qual devemos seguir seus direcionamentos.

Um outro conjunto de competências estabelecido por Perrenoud fala sobre o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. Se analisarmos essa competência pelo ângulo do ensino de PLE para crianças teremos o envolvimento de pais e responsáveis, no entanto, assim como a competência citada acima, essa também se desenvolve em um nicho específico. De todo modo, cada um desses conjuntos deverá ser ajustado ao contexto de atuação do professor, sendo alguns mais outros menos priorizados, de acordo com as demandas de participação dos profissionais naquela instituição específica..

Para Almeida Filho (1999), para se definir as competências do professor de língua estrangeira (LE), é necessário conhecer suas concepções sobre língua, ensino e aprendizagem. Esses três elementos vão caracterizar o professor de LE permitindo que suas abordagens sejam impressas a partir dessas concepções. Em seguida, o autor apresenta as quatro dimensões da operação global de ensino, que são: I) o planejamento do curso (ou currículo); II) o planejamento de material; III) o método e IV) a dimensão da avaliação do andamento do processo.

Almeida Filho entende que esses elementos (concepções e dimensões) atravessam os conjuntos de abordagens que o professor de LE executa em sala. Por abordagem, utilizo a definição traçada pelo próprio Almeida Filho (2009), que diz se tratar do conjunto de ideias, crenças, técnicas e metodologias empregadas pelo professor com as quais se sustenta qualquer ensino de língua. O objetivo de Almeida Filho (1999) é entender de que forma o professor pode explicar suas abordagens em sala de aula e como acontece essa tomada de consciência, ou seja, o professor deve saber explicar o que ensina, como ensina, e por que ensina, e os efeitos que esse ensinar produz em seus estudantes. Para que se possa chegar a esse estado de reflexão, Almeida Filho (1999, p. 14) defende que não bastaria perguntar ao professor qual abordagem ele utiliza, ou então apontar características metodológicas de sua prática. Seria necessário um *processo mais gradual*, no qual o professor dialogasse criticamente consigo mesmo. Um processo que gerasse um estranhamento e colocasse o professor em confronto com sua própria imagem.

O processo gradual ao qual Almeida Filho (1999) se refere tem início na observação e reflexão da prática em sala de aula. Segundo o autor, o primeiro momento em que o professor se depara com o processo de observação e reflexão sobre suas abordagens (e, em muitos casos, as abordagens de outros professores) é ao final da Licenciatura quando é convidado, durante a disciplina de Estágio, a analisar a prática docente. Nesse momento da etapa de formação, os professores em geral possuem competências predominantemente implícitas e/ou intuitivas sobre o ensino de LE. Porém, para que se permita a tomada de consciência por parte do professor de sua abordagem de ensinar, é necessário que ele seja submetido a esse processo de observação e análise. A consciência vem a partir da observação (e aqui acrescento a reflexão) levando a uma ruptura de abordagem.

Até aqui percebemos a importância da observação, análise e reflexão da prática docente, mas então, devemos nos questionar como as competências se manifestam nesse processo. De acordo com Almeida Filho (1999, p. 17), na sala de aula, as competências se apresentam em forma de abordagem, ou seja, é através do conjunto de crenças, ideias, técnicas e métodos que o professor desenvolve suas competências. O autor deixa claro que cada professor possui um combinado específico de competências e elas refletem o trajeto profissional/intelectual do professor de línguas²⁹. Em seu trabalho, Almeida Filho (1999, p. 18) propõe competências que se referem a um ideal do professor de línguas, entretanto, o autor não discorre sobre o processo pelo qual se atinge o desenvolvimento das competências, nem tampouco a dinâmica e a hierarquia que se estabelece entre elas.

Na seção anterior resumi, em um quadro, as competências propostas por Perrenoud (2000) com base nas definições que o autor apresenta para cada competência. Como Almeida Filho (1999) não faz uma descrição específica das competências que menciona, recorri à pesquisa de Santos (2005), que toma por referência os pressupostos de Almeida Filho (1999), Alvarenga (1999) e Sant'Ana (2005) e define as

²⁹ Apesar de afirmar que não se trata de categorizar o professor dentro de um método de ensino, o autor utiliza em sua metodologia duas categorizações de abordagem, a formalista/estruturalista e a comunicativa/interacionista, além disso, ele afirma que “as abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidos pelo contexto concreto onde operam os mestres” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17).

competências propostas inicialmente por Almeida Filho (1999). No quadro abaixo, apresento as competências Almeida Filho (1999) e as descrição de Santos (2005).

Quadro 2 – As competências estabelecidas por Almeida Filho (1999) e descritas por Santos (2005)

<p>COMPETÊNCIA IMPLÍCITA</p>	<p>“[...] corresponde às disposições do professor para ensinar da forma que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor, oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar” (SANTOS, 2005, p. 39).</p>
<p>COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA</p>	<p>“A competência linguístico-comunicativa é o domínio da língua objeto de seu fazer profissional. Constitui-se na competência do professor de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos” (SANTOS, 2005, p. 39).</p>
<p>COMPETÊNCIA TEÓRICA</p>	<p>[...] aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisas de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas. É a base fundamental da competência aplicada” (SANTOS, 2005, p. 39).</p>
<p>COMPETÊNCIA APLICADA</p>	<p>“[...] a capacidade do professor de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (SANTOS, 2005, p. 39).</p>
<p>COMPETÊNCIA PROFISSIONAL</p>	<p>“A competência profissional, que têm raízes em recursos do professor e do meio em que atua, transforma-se em atividades e condutas profissionais adaptadas a contextos singulares. É a atuação do ‘professor profissional’ que promove o ‘encontro’ dos seus recursos com os do meio. [...] Competência profissional, portanto, é uma combinação de recursos, enquanto profissionalismo é uma combinação de competências” (SANTOS, 2005, p. 43, 44).</p>

Fonte: Adaptado de Santos (2005).

Conforme pode-se observar nos quadros apresentados, Perrenoud (2000) trata das competências de professores de todas as áreas de conhecimento. Almeida Filho (1999) foca no professor como profissional de línguas, mencionando a competência linguístico-comunicativa como o conteúdo específico da área e categorizando as demais a partir da origem do conhecimento: implícito (suas experiências e convicções prévias), teórico (seu percurso de estudo), aplicado (a partir da prática) e profissional (relação com o contexto de atuação).

3.3 AS PESQUISAS SOBRE COMPETÊNCIAS

A área de PLE tem produzido pesquisas que analisam a formação do professor de diferentes ângulos. O desenvolvimento das competências tem sido objeto de estudo em algumas dessas pesquisas, em alguns casos como objeto central, em outros como fator secundário. Nesta seção apresento alguns trabalhos que serviram de referencial teórico para esta pesquisa, análise de que forma seus objetivos dialogam com os meus e quais são algumas das contribuições para a área.

O foco principal do trabalho de Consolo e Porto (2011) parte de uma pergunta de pesquisa muito parecida com a que busco discutir aqui, investigar quais competências são necessárias na atualidade para que um professor (de LE) seja considerado um bom profissional. Para isso, os autores iniciam a discussão analisando as competências necessárias a qualquer professor independente da área. Em seguida, partem para uma análise mais específica com foco no professor de LE. Me alinho com os autores na defesa de que, para aperfeiçoar a prática docente, precisamos sempre estar em contato com o desenvolvimento de algumas competências.

Partindo de uma análise focada no campo teórico, Consolo e Porto (2011) mostram que, em linhas gerais, as pesquisas relacionadas ao aperfeiçoamento da prática docente (e que conseqüentemente tratam de competências) possuem elementos em comum como, por exemplo, as características necessárias ao professor, tais como a autonomia, a criatividade, a criticidade e a sensibilidade, pois “quando falamos em formação de professores, prática docente, processo de ensino-aprendizagem, em algum momento nos deparamos com um destes elementos”, afinal “eles abarcam todos os campos envolvidos no ensino: o professor, o aluno e o currículo” (CONSOLO e

PORTO, 2011, p.73). Os autores afirmam que detectar e mapear tais competências é uma tarefa que não pode ser tida como acabada ou fixa, deve ser maleável, necessita de constante atualização pois deve refletir a atuação do professor no seu contexto sócio-histórico.

O trabalho de Ribeiro e Ribeiro (2019) ocupa-se de pesquisar quais são as competências necessárias ao professor de PLE, tendo como pano de fundo a complexidade do sujeito professor e sua relação com o currículo de formação da licenciatura em língua portuguesa. Para tanto, os autores assumem uma perspectiva historiográfica da formação de professores pois acreditam que o processo de implementação da língua portuguesa no Brasil oferece pistas para pensarmos a formação dos professores de PLE. Assim, a pesquisa é dividida em três eixos, o primeiro que trata da concepção de currículo como construção social; o segundo que fala sobre as marcas historiográficas da implantação/imposição da língua portuguesa no Brasil e do seu ensino e difusão; e o último eixo que trata das especificidades e demandas do ensino de português para estrangeiros em suas relações com as competências necessárias ao profissional dessa área.

Quando tratam das competências necessárias ao professor de PLE, Ribeiro e Ribeiro (2019) retomam a discussão, hoje amplamente debatida entre os profissionais da área, sobre uma formação específica para a área de português como língua estrangeira, visto que

[...] uma formação clássica em Letras não atende completamente às necessidades profissionais dos professores de português para estrangeiros. Isso porque em uma sala de aula de português para estrangeiros o professor é chamado a pensar os fenômenos e acontecimentos de sua própria língua em uma perspectiva da qual, em geral, não tomou consciência. É preciso ver a língua “de fora para dentro”, pois não raramente seus alunos lhe farão perguntas que dizem respeito a uma reflexão pouco recorrente em sua formação, tanto em termos gramaticais quanto em termos dos usos da língua em contextos específicos (RIBEIRO e RIBEIRO, 2019, p. 200).

Os autores entendem que o desenvolvimento das competências durante a formação específica irá ajudar os professores a selecionar e refletir sobre os conteúdos didáticos e pedagógicos associados à prática docente. Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 205) apostam em competências didáticas e interculturais ao invés de somente competências relacionadas ao domínio dos conteúdos. Apesar de os autores não adotarem uma teoria específica de competências, eles defendem que “o professor precisa fazer-se pesquisador da própria língua e desenvolver competências que partem da observação,

investigação e estudos de reflexões teóricas que o permitam ultrapassar uma visão predeterminada da língua” (RIBEIRO e RIBEIRO, 2019, p. 202). Ao final, os autores enfatizam a necessidade de estimular a capacidade inovadora dos professores em formação para que possam desenvolver competências de domínio, criação e adaptação de metodologias e dispositivos didáticos.

A pesquisa de Negri (2018) ocupou-se em investigar, através de diferentes concepções de competências, a prática do professor de PLE em formação. Com base na análise de trechos das gravações das aulas, a autora descreveu como as competências dos professores se apresentavam durante sua atuação no processo de ensino. Seu trabalho apresenta um minucioso estudo a respeito das diferentes concepções de competências e destaca a importância da competência reflexiva para a atuação dentro e fora da sala de aula. Negri (2018, p. 57) acredita que essa competência é o diferencial do professor de LE, podendo otimizar seu processo de transformação profissional e pessoal.

É interessante notar na metodologia interpretativista da pesquisa como a autora estimula os participantes a repensarem suas práticas em sala de aula. Em muitos momentos, as competências se apresentam de maneira implícita com diferentes nuances; em outros, porém, fica claro quais são as competências acionadas pelos professores. Negri (2018) consegue relacionar as respostas obtidas pelos participantes com as competências defendidas por Almeida Filho (1999) e Perrenoud (2000), sustentando sua afirmação de que é altamente possível detectar essas competências quando partimos para o campo da reflexão.

A pesquisa de Hsien (2014, p. 32) compreende que “os fenômenos sociais se constroem na e pela interação entre os indivíduos” e, portanto, defende que “a concepção de competência do professor de línguas se origina nas experiências humanas, e sua formulação se embasa em uma conexão entre diversas mentes em interação social”. A autora estuda o perfil de formação de professores de língua inglesa na ilha de Taiwan, através de uma discussão mais específica a respeito das competências desses professores. Ainda que não se trate de um estudo sobre PLE, a pesquisa de Hsien analisa o profissional de LE em um curso de licenciatura em uma universidade pública e serve como base para o que se trabalha nesta pesquisa.

3.4 AS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO

A primeira aparição do uso de competências em documentos oficiais brasileiros ocorreu em 1996, como aponta Loiola (2013).

No Brasil, dentro da esfera educacional, o termo competência apareceu primeiro com a publicação da LDB de 1996, que incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino. No ano seguinte foram lançados os PCNs, que se detiveram a citar a palavra competência ou competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, porém sem definir o termo ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula. Outra proposta para o ensino por competências está no parecer CNE/CEB nº 29/02 e na resolução CNE/CP nº03/02, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Neste parecer, a competência é vista como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (LOIOLA, 2013, p. 3)

Loiola (2013) refere-se a documentos normativos referentes à Educação Básica brasileira até o ano de 2013. Em 2015, após a publicação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo competência voltou a figurar nesses documentos. O texto da BNCC define dez competências gerais³⁰ que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, definindo o termo competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Concomitantemente à definição das competências que os estudantes devem desenvolver durante o percurso escolar, o Governo Brasileiro também definiu as que seriam necessárias para preparar os professores para trabalharem essas competências. Em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BNC – Formação), que estabelece dez competências gerais que tratam sobre a atuação docente e características profissionais, conforme quadro reproduzido a seguir.

³⁰ Além disso, a BNCC também apresenta as competências específicas que devem ser desenvolvidas pelo estudante em cada área do conhecimento.

Quadro 3 – As competências gerais docentes estabelecidas pela BNC Formação

1	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem <i>colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</i>
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para <i>selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas</i> desafiadoras, coerentes e significativas.
3	<i>Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais</i> , tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	<i>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais</i> de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e <i>disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</i>
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, <i>buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos</i> e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e <i>defender ideias</i> , pontos de vista e decisões comuns, <i>que respeitem e promovam os direitos humanos</i> , a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, <i>com posicionamento ético</i> em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o <i>respeito ao outro e aos direitos humanos</i> , com <i>acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais</i> , seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, <i>sem preconceitos de qualquer natureza</i> , para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, <i>tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários</i> , para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL (2019, p. 13), grifos meus.

Pode-se observar que, no conjunto das competências, existe uma preocupação com a ética do professor como formador. Se analisarmos os grifos das competências 1, 7, 9 e 10, vamos perceber como os princípios éticos foram constantemente enfatizados. Como cidadãos brasileiros pudemos acompanhar nos últimos anos as guerras que foram travadas contra os professores para que se tornassem profissionais neutros e não influenciassem seus estudantes para o pensamento crítico. Promover uma formação ética que respeite os direitos humanos e trabalhe com argumentos desenvolvidos através de fatos e pesquisa científica é, e deverá sempre ser, o nosso norte.

Outro fator que se destaca nas competências gerais é a formação com base em recursos tecnológicos. A pandemia do Coronavírus trouxe inúmeros desafios para as comunidades escolares, entre os quais o uso das tecnologias na educação. Embora a BNC – Formação tenha sido elaborada antes da pandemia, a discussão em torno do tema tornou-se ainda mais urgente. Para nós, professores de PLE, o uso dos recursos tecnológicos é atualmente quase uma forma de sobrevivência. Como pode ser observado nas competências 2 e 5, o uso das tecnologias deve ser desenvolvido de forma que faça parte do processo de ensino e aprendizagem e não como uma alternativa.

As demais competências tratam de interculturalidade (3), formação autônoma (6), concepções de linguagem (4) e emoções (8), sendo que algumas combinam essas questões (9 e 10). Além das competências gerais docentes, a BNC – Formação também apresenta as competências específicas que um professor deve ter, reunidas em três dimensões: Conhecimento profissional; Prática profissional; e Engajamento profissional. De acordo com a BNC – Formação , “as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente” (BRASIL, 2019, p. 2).

Até aqui, discutimos as competências para formação de professores propostas por diferentes autores e pela BNC - Formação e, mesmo que tratando de diferentes contextos de formação, pode-se dizer que há pontos em comum. De forma geral, é possível afirmar que todas as propostas apresentadas aqui salientam o que entendemos ser historicamente pressuposto para um profissional da área de educação: que o professor saiba como elaborar um curso/currículo de ensino que alcance os objetivos propostos, tenha conhecimento aprofundado sobre os conteúdos específicos que serão foco de seu ensino e domine processos/práticas de ensino e de avaliação que garantam a aprendizagem dos estudantes, além de conhecer os princípios éticos e democráticos que regem uma educação para todos.

3.5 UMA PROPOSTA DE COMPETÊNCIAS

Após um período de leituras e reflexões sobre minha prática como professor de PLE, comecei a me perguntar quais seriam as competências específicas necessárias para atuar nessa área. Ao longo desses dois anos de pesquisa tive a oportunidade de apresentar em alguns congressos e seminários aquilo que eu vinha estudando. Um questionamento que frequentemente surgia no público que me assistia era: mas e você que é professor de PLE, quais as competências você desenvolveu?

Durante todo o processo de investigação e busca por referências eu estive preocupado em discutir o que outros autores haviam estudado e proposto sobre o tema, entretanto, mais importante do que reafirmar teorias é lançar um outro olhar sobre elas. Um olhar de alguém que se entende como professor/pesquisador e que atuou nos últimos cinco anos em diferentes contextos de ensino de PLE: professor na modalidade

online; em modalidade presencial com turmas de hispanofalantes e turmas de anglofalantes; professor de português segunda língua dentro e fora do Brasil, em contextos universitários e escolares. Tenho consciência de que a maturidade em poder perceber quais são as competências necessárias à formação inicial de um professor de PLE só me ocorreu depois de dedicar muito tempo realizando comparações entre teorias que fui encontrando e contrastando-as com a minha prática.

Nesta seção apresento as competências que defendo serem necessárias ao professor de PLE em formação. Defino o que são essas competências e teço comentários sobre elas, integrando minha própria experiência com o que é defendido pelos autores acima e pelo que é proposto pelas diretrizes da BNC - Formação. Convém esclarecer que, ao definir o quadro de competências que considero importante estarem presentes em um currículo de formação, deixei de fora a competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1999), pois entendo que ela não constará como conhecimento a ser ensinado, mas sim mobilizado a cada novo conhecimento colocado em debate. Dentro dessa competência estão as experiências prévias sobre o que é “ser professor”, as quais, durante sua formação, o professor poderá aprender a reconhecer e questionar, selecionando o que dessas experiências pode ser relevante para sua prática docente.

O professor, antes de ser professor, foi aluno. Durante toda nossa trajetória de vida tivemos contatos com diferentes modelos de professores, alguns que nos afeiçoamos mais, outros, menos. Essa nossa experiência nos moldou ao ponto de podermos citar as características daquele que consideramos ser um bom professor. Essa experiência vai regular nossas escolhas durante o processo de formação profissional. Não cabe buscar uma formação que proponha um perfil de professor específico. Os professores são diversos e, ainda que submetidos a um mesmo modelo de formação, se tornarão profissionais distintos.

Quadro 4 – Competências a serem trabalhadas em um currículo de formação de professores

COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

É de responsabilidade do professor de PLE saber a língua portuguesa e saber *sobre* a língua portuguesa. É fundamental que esse conhecimento contemple os mais diversos aspectos da comunicação em diferentes modalidades, discussões acerca da língua portuguesa no mundo lusófono; nuances e particularidades de uso da língua portuguesa, bem como suas variações linguísticas e as políticas linguísticas que a sustentam. Também faz parte dessa competência, ter consciência das concepções de língua e linguagem que utilizamos em nosso ensino.

COMPETÊNCIA TEÓRICA

A teoria nos fornece a base para entendermos como funcionam as diferentes abordagens de ensino e o processo de aprendizagem de línguas e poderá proporcionar ao professor um senso investigativo para relacionar a teoria informal (teoria pessoal desenvolvida na análise das aulas) com a teoria formal (teoria estudada e revisada que se apresenta em livros e pesquisas) para resolver determinados impasses em sala de aula. Durante a formação, espera-se que o professor esteja em contato com autores da área, que leia e conheça suas teorias para que possa, a partir disso, produzir as suas próprias e articular o conhecimento teórico com a realidade no ensino.

COMPETÊNCIA APLICADA / PEDAGÓGICA

Essa competência diz respeito ao professor saber explicar sua prática pedagógica: saber o que ensina, de que forma ensina e porque ensina como ensina. Ter consciência dos métodos utilizados, da relação entre teoria e prática, das razões para a escolha de determinados recursos pedagógicos é uma competência que se desenvolve principalmente na prática docente. Na formação inicial, o estágio supervisionado é uma oportunidade de construir um caminho para ensinar de forma consciente.

COMPETÊNCIA REFLEXIVA

É fundamental que o professor constantemente reflita sobre sua prática, pois é esse movimento que o colocará em confronto consigo mesmo. O professor que não reflete sobre a forma que ensina a língua pode seguir repetindo práticas ineficazes. A reflexão sobre a prática tem como ponto de partida o processo de aprendizagem dos nossos estudantes e como o que e como se ensina responde às necessidades e modos de aprender. De que forma estamos abordando a língua portuguesa? Nossas técnicas têm surtido efeito positivo? É necessário que reflitamos sobre a ação e para a ação.

COMPETÊNCIA AVALIATIVA

É necessário que durante o processo de formação o professor conheça e compreenda diferentes abordagens avaliativas para que possa selecionar aquelas que mais se adequam a sua realidade de ensino. Entende-se avaliação da aprendizagem como uma análise sistemática do processo para diagnosticar o que foi aprendido e de que modo seguir com o percurso de ensino. Desde essa perspectiva, é importante que o professor saiba o que está avaliando, como está avaliando e por que está avaliando. No caso do professor de PLE em formação, é importante ainda que esteja familiarizado com as características do exame Celpe-Bras (e outros exames de proficiência que possam ser relevantes para os alunos), seus pressupostos teóricos, a natureza e a finalidade do exame, bem como sua importância para a área de PLE.

COMPETÊNCIA ÉTICA

A ética profissional requer um comportamento respeitoso, sem preconceitos, uma atitude dialógica em relação ao controverso, uma busca por argumentos com base em fatos, respeitando e promovendo os direitos humanos.

COMPETÊNCIA DIGITAL

A competência digital permite nos conectarmos a estudantes que geograficamente não poderíamos acessar. Cabe ao professor de PLE conhecer diferentes ferramentas digitais para que possa utilizar e propor práticas criativas e dinâmicas nessa modalidade.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

O professor de PLE estará em contato com diferentes maneiras de viver, perspectivas e valores. É importante estar preparado para lidar com o encontro de culturas de forma a valorizar as identidades dos estudantes, ser sensível à cultura do outro, sem anular a língua e a cultura do estudante no ensino de outra língua. Nesse contexto diverso, espera-se que o professor atue como mediador e trabalhe para promover o respeito e a empatia.

COMPETÊNCIA CRIACIONAL

Essa competência diz respeito à análise e à criação de materiais didáticos. É importante que o professor esteja preparado para analisar criticamente os materiais disponíveis para o ensino de PLE a fim de selecionar aquilo que pode ser utilizado em suas aulas, adaptar conteúdos e atividades às necessidades e características das realidades dos estudantes, e produzir novos materiais que privilegiem o uso de textos autênticos com propósitos claros e atividades relevantes para seus alunos.

COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

A competência profissional diz respeito a saber gerenciar a própria formação. Esse gerenciamento pode ocorrer de diferentes formas, através da participação em seminários, congressos, cursos e eventos relacionados a área de PLE; através de cursos de pós-graduação e formação continuada; através de trocas de experiência com outros professores etc. É fundamental estar alerta às novas práticas e tendências da profissão e do mercado, pois a competência profissional garante, em certa medida, a sobrevivência do professor de PLE.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Minha convicção de que essas competências são relevantes para uma formação inicial na Licenciatura em Português Língua Estrangeira se justifica na medida em que poderão guiar o professor em formação a compreender seu campo de atuação, se desenvolver como profissional na área, ter uma base sólida para tomar decisões pedagógicas, e despertar uma consciência profissional para que possa se enxergar como indivíduo responsável pelo processo educacional dos seus estudantes.

4 O CURRÍCULO

Neste capítulo abordo duas questões principais; primeiro, discuto as concepções de currículo e apresento aquela com a qual me alinho nesta pesquisa; segundo, por se tratar de uma pesquisa que investiga currículos para a formação dos professores de PLE, entendo que se faz necessário analisarmos como os documentos curriculares brasileiros abordam a formação dos professores, dessa forma, a segunda parte deste capítulo apresenta essa análise.

4.1 A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO

A palavra currículo remonta do latim *currere*, ou seja, caminho, trajetória percorrido, pista de corrida etc., e é graças a essa raiz etimológica que diferentes interpretações foram feitas sobre a concepção do “caminho curricular” ao longo da história. Ao analisar a história do currículo é necessário reafirmar o que apontam Tavano e Almeida,

compreender o currículo a partir de sua historicidade não é alinhar os fatos e os eventos que se sucederam para reconstruir uma narrativa linear que se corporifica em um produto final oficial, e sim superar essas narrativas compondo e contrapondo às contingências dos espaços-tempos de suas propagações, compreendendo-as a partir das continuidades, rupturas e negociações e não como uma evolução progressiva dos ideais e concepções (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 33).

Durante a idade média o currículo se tratava de um programa a ser ensinado, um “percurso pedagógico” que era desenvolvido pelo professor; naquele período, sobretudo nos colégios jesuítas, o currículo chamado *Racio Studiurium* era dividido em dois momentos. O primeiro momento, chamado de *Trivium*, continha disciplinas de ordem instrumental (gramática, retórica e dialética), e é a partir desse currículo trivial que se origina o currículo base. O segundo momento era chamado de *Cuadrivium* e era composto por disciplinas de aplicação como astronomia, geometria, aritmética e música, compondo uma espécie de currículo extra (SILVA, 1999, p. 26). Como aponta Schein,

o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante, e finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHEIN, 1973, apud SCHÖN, 2000, p. 19).

Percebe-se, portanto, que o trajeto percorrido pelo estudante era previamente definido e organizado por “alguém” que julgava essencial determinados conhecimentos. Com o passar do tempo e o conseqüente crescimento do sistema educacional, o currículo passou a ser um instrumento em prol da organização e unificação do conhecimento, buscando garantir que as pessoas tivessem acesso ao mesmo conhecimento, em um percurso comum a todos os aprendizes, um percurso que fosse adotado como único e oficial.

De acordo com Hamilton (1992, apud TAVANO; ALMEIDA, 2018), os movimentos político-sociais que ocorreram no mundo no final do século XVI e começo do século XVII conduziram a uma reforma pedagógica que apresentava uma nova concepção de ensino e aprendizagem que buscava controlar os conteúdos e métodos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Foi nesse período que o termo currículo passou a ser utilizado no campo educacional para manter o controle, não somente dos conteúdos, mas também dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o currículo passou a ser uma prescrição, um documento rígido que considerava o percurso escolar como absoluto e imutável.

Importa notar que o currículo, como instrumento social, cultural e histórico, “pode ser considerado final, mas não finalizado, pois mantém os fluxos de mudança em cada fase de análise e busca de sentidos nas diversas etapas de sua prática” (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 32). A concepção de currículo como documento prescritivo e impassível de mudança começou a perder espaço em meados do século XX, quando as mudanças políticas e econômicas enfrentadas pela sociedade trouxeram à tona um processo de reflexão em todas as áreas. De um documento técnico-prescritivo, passou a significar uma reflexão a respeito de sua utilidade e eficácia. Silva (2006, apud TAVANO; ALMEIDA, 2018) aponta que naquele período houve muitas discussões sobre o que motivava a produção do currículo, a forma como o currículo era produzido e quais as intenções de quem o produzia. Tratava-se de um momento em que os questionamentos se voltavam para o caráter histórico e social do conhecimento escolar. Essa mudança de perspectiva deu ao currículo uma característica mais social/humana que vem, até hoje, sendo trabalhada e aplicada.

Para Grundy (1987), o currículo não pode ser definido como um conceito, mas sim como uma construção cultural, “não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de

organizar um conjunto de práticas educacionais humanas” (GRUNDY, 1987, p. 5, apud KRAEMER, 2012, p. 45). Partindo dessa reflexão, Kraemer aponta que

[...] o currículo é uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e também na relação com o seu contexto de implementação. Deste modo, definir o que é um currículo vai depender do contexto em que este se situa e das pessoas que nele intervêm, em um jogo de forças e interesses a sua volta (KRAEMER, 2012, p. 45).

Nesse sentido, é possível afirmar que o currículo jamais poderá ser neutro, universal e imóvel. Se deixarmos de entender o currículo como instrumento e passarmos a analisá-lo como um processo, perceberemos como os acontecimentos históricos possuem grande poder de influência nesse percurso: o currículo é uma construção que acontece nas relações históricas e sociais dentro de determinados contextos. Desse modo, o currículo será sempre um território contestado (SILVA, 1995), pois tudo que se apresenta dentro dele será uma opção política resultante de embates sociais entre os diversos atores que participam em sua elaboração, dos valores que atribuem a diferentes conhecimentos em um dado momento histórico.

Ao estudar os currículos de ciência, Goodson (1997) percebeu que ao longo da história esses currículos foram se modificando e contemplando saberes diferentes que acompanharam a evolução da ciência. O autor foi um dos defensores da hipótese de que os conhecimentos que compõem o currículo resultam de embates e lutas políticas. Nesse sentido, em cada época a escola privilegiava determinados conhecimentos buscando formar determinado sujeito. Para Goodson (1997), o currículo é, portanto, uma tradição inventada, uma construção social elaborada por pessoas a partir de seus pontos de vista.

Com base no exposto, pode-se dizer que o currículo é uma proposta e uma aposta: um projeto de um percurso de conhecimentos valorizados em determinado momento histórico a ser trilhado pelo estudante em busca de um desenvolvimento buscando determinadas mudanças social e politicamente interessadas a partir das demandas sociais e econômicas do contexto em que está sendo produzido. Ao entender que existe uma relação direta entre o espaço escolar e as práticas curriculares, Santos, Moreira e Gandin (2018) defendem que o território onde está localizada a instituição de ensino é parte fundamental da construção e do desenvolvimento do currículo. Sem estabelecer uma relação determinista entre território e o trabalho educacional, os autores entendem que é fundamental conhecer as características locais para compreender como

elas se interrelacionam com o currículo em ação em uma determinada instituição. Isso porque o trabalho educacional gira em torno de um currículo que é construído nas ações dos participantes negociadas e renegociadas nas relações sociais levando em conta as condições complexas de cada contexto.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO

Quando discutimos um currículo, em primeiro lugar é preciso definir em que instância se encontra esse currículo. Trata-se de um currículo específico de uma determinada instituição? Trata-se de um currículo nacional? Universitário ou escolar? Quando pensamos em um currículo universitário, como discutido neste trabalho, entende-se que ele atende a comunidade de uma determinada área de conhecimento, no nosso caso pessoas que buscam uma formação para serem professores de PLE.

Quando falamos sobre o(s) sujeito(s) que elabora(m) esses currículos, em um cenário ideal, se espera que sejam eles próprios professores da área e que tenham como base perspectivas pós-críticas (SILVA, 1999), isto é, a construção de um currículo que, para além de almejar um sujeito reflexivo e crítico sobre a sociedade em que vive e que tenha acesso a repertórios teóricos e culturais diversos, leve em conta as culturas locais e o que é desenvolvido nas salas de aula por todos os agentes envolvidos (SILVA, 1999). Nesse sentido, currículo passa a ser também o que é teorizado a partir das vozes e dos percursos de aprendizagem dos estudantes que estão submetidos ao currículo.

Pensar nos sujeitos que elaboram o currículo é pensar em um processo de diálogo e observação entre quem ensina e quem aprende. Como já vimos, o currículo é uma construção social feita por pessoas a partir dos seus pontos de vista. Nesse sentido, é importante que o professor de PLE em formação tenha espaço para manifestar a sua experiência com o currículo da licenciatura³¹, um espaço onde quem elabora o currículo possa estabelecer um maior grau de escuta a esses estudantes. O professor que elabora um currículo democrático deve buscar entender, junto com os professores em formação,

³¹ Durante minha pesquisa tive a oportunidade de conversar, ainda que de maneira informal, com alguns licenciados da UNILA sobre a experiência deles com o currículo da Universidade. Eles relataram que em muitos momentos havia um espaço para diálogo, mas isso só foi possível pelo fato de serem a primeira turma. Naquele período a Universidade estava “testando” como seria desenhado o currículo da licenciatura em PL2 e muitas das contribuições feitas pelos estudantes foram ouvidas. Prova disso é o fato da Matriz Curricular ter passado por algumas alterações e sua nova versão figurarem disciplinas obrigatórias que antes eram optativas e vice-versa.

como eles aprendem o que aprendem e de que forma esse aprendizado impacta em sua formação.

Desde uma perspectiva pós-crítica, que pressupõe lidar com a fluidez e as incertezas das realidades que vivenciamos, Ball (1994) caracterizou três contextos em que operam as políticas públicas de currículo, como apresentado na figura abaixo: contexto de influência; contexto de produção; contexto de prática.

Figura 3 – Ciclo de contextos de produção do currículo



Fonte: Adaptado de Ball (1994).

a) Contexto de influência

É importante considerar que as pessoas que irão elaborar os currículos são sujeitos da cultura e estão à mercê de produções discursivas de vários tipos. Essas pessoas possuem um repertório histórico e são influenciadas por determinadas visões sobre o que vem a ser um currículo, qual conteúdo deve estar presente nele e para qual público ele se direciona. A exemplo do perfil de professor que as universidades tratadas no primeiro capítulo buscam formar, cada uma possui um currículo agenciado por uma determinada visão, por exemplo, no caso da UFBA por uma visão de interculturalidade, na UNILA, por uma visão política latino-americana. Isso nos mostra que o contexto de influência de um currículo é multifacetado, ele está subjetivado pelas pessoas que vão produzi-lo.

b) Contexto de produção

No contexto de produção, as pessoas subjetivadas pelo contexto de influência irão iniciar a produção do currículo, essa produção parte de documentos orientadores, teorias curriculares e de outros currículos como modelo. Após realizada uma primeira versão, o currículo deverá se tornar público a fim de que a comunidade acadêmica e os docentes possam consultá-lo, realizar análises e discussões para por fim torná-lo oficial. Se pensarmos que, em um futuro próximo, outras universidades terão a possibilidade de implementar um currículo de licenciatura voltado para o ensino de Português Língua Estrangeira, podemos imaginar que os currículos que existem atualmente servirão de objeto de análise para se pensar como construir um currículo que se desenvolva na realidade local da universidade.

c) Contexto de práticas

O contexto de práticas é o local onde o currículo é desenvolvido. Nesse contexto, os professores são coautores do currículo ao interpretá-lo na sala de aula. É somente no contexto de prática que será possível perceber os pontos positivos e negativos de um currículo, pois ainda que ele tenha passado por uma análise, não é possível prever completamente como serão os resultados ao desenvolvê-lo com o público-alvo.

Se pensarmos a partir do ciclo de políticas de Ball (1994), é possível prever um cenário em que a produção e o desenvolvimento do currículo seja produtiva, que parta das preocupações e dos anseios do meio em que está inserido, tanto para quem ensina como para quem aprende, e que também seja dialogado e construído de modo a possibilitar a escuta ativa de todos os que vivenciarão esse currículo. Para isso é necessário que entendamos quais lugares esses currículos estão ocupando e a serviço de quem eles estão trabalhando.

Partindo dessa reflexão geral sobre currículo e tendo em vista que esta pesquisa trata de currículos de Licenciatura em PLE, na próxima seção discuto de que maneira os documentos normativos para a Educação Básica brasileiros abordam a formação inicial do professor.

4.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Nesta seção abordo como a formação inicial de professores tem sido tratada em documentos normativos brasileiros. Início trazendo o que está na Constituição Federal (BRASIL, 1988) sobre o direito à educação, e discorro sobre o que está estipulado para a formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para, depois, apresentar a resolução específica vigente para a formação de professores: Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).³²

- **A Constituição Federal**

No topo do ordenamento jurídico temos a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, que assegura diversas garantias constitucionais, entre elas o acesso à educação. Além disso, é através da Constituição que outros documentos, como alguns dos que veremos a seguir, ganham respaldo para serem criados e instaurados. De acordo com o Art. 205 da Constituição, a educação é direito de todos e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O artigo nos mostra que a educação é, por efeito, um sistema multilateral que pode e deve receber contribuições da sociedade. A própria Constituição nos assegura que a educação não é um processo ditatorial e neutro, mas sim um percurso semeado de singularidades que espelham e refratam os valores culturais de uma nação.

- **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**

Atendendo o que rege a Constituição de 88, a Lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³³, que dispõem sobre os princípios, as estruturas e as organizações da educação brasileira. De acordo com a LDB, Art. 61 *parágrafo único*, a formação dos profissionais da educação deverá ter como base “a

³² Cabe observar que, embora professores de PLE muitas vezes atuem em contextos diferentes da rede escolar, a formação nas universidades analisadas prevê também essa atuação, o que poderá ocorrer, por exemplo, em escolas indígenas, escolas bilíngues para surdos e em comunidades de imigração.

³³ A versão da LDB consultada é a atualizada em março de 2017, disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> acesso em 06 de março de 2023.

presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, ou seja, desde 1996 que a ideia de competências vem sendo apresentada no processo de formação de professores, alicerçada por princípios que relacionam os conhecimentos científicos e sociais.

Além disso, a LDB também estabelece que a formação de professores deverá passar pela “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Art. 61, Parágrafo Único); mais adiante, no Art. 65., a LDB propõe que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Um último ponto a destacar na LDB, no que concerne a formação de professores, está na atualização feita na lei em 2017, na qual o § 8º do Art. 62 afirma que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Essa atualização foi feita a partir da publicação da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), no intuito de assegurar que a BNCC seria documento fundante para uma formação de um perfil de professor que atuasse com esse currículo específico na Educação Básica.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e 1998³⁴ reconhecem a complexidade da prática educativa e buscam *auxiliar* o professor “na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica”, em outras palavras, trata-se de um documento de natureza não obrigatória, mas sim referencial (orientador) que pode ser utilizado “com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento” (BRASIL, 1997, p. 9). Os PCN se caracterizam como uma proposta de natureza aberta e flexível, “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 13).

³⁴ Os PCN de 1997 referem-se ao ensino de 1ª a 4ª série, já os PCN publicados em 1998 se destinam a 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Uma primeira versão dos PCN foi elaborada em 1995 e deu início aos debates sobre os conteúdos presentes nos Parâmetros até que chegássemos à versão de 97.

No que tange a formação de professores, os PCN sugerem que a elaboração de novos programas de formação inicial docente esteja vinculada à implementação dos Parâmetros. Além disso, afirma que a busca pela qualidade educacional impõe a necessidade de investimentos frente a formação inicial e continuada dos professores. Esses investimentos se dão em forma de políticas públicas como melhoria salarial, plano de carreira, disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos. Apesar de não apresentar diretrizes específicas sobre como estruturar a formação de professores, os PCN reforçam que, para uma formação docente consistente,

[...] é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 25).

- **As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) se diferem dos PCNs porque regem o planejamento, a articulação e a organização curricular das escolas e apresentam metas e objetivos a serem alcançados em cada etapa da educação básica. As DCN têm origem no Art. 9º da LDB, o qual afirma ser incumbência da União “*estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*” (BRASIL, 2013, p. 12, *grifo meu*).

Além de assegurar os conteúdos curriculares para a formação educacional básica, as DCN também “orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação” (BRASIL, 2013, p.83). Desde a perspectiva de uma política de Estado, o documento traz os desafios para a formação de professores apontando as alternativas que foram destacadas no Decreto nº 6.755/2009, que estabelece objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores, entre os quais destaco “Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (BRASIL, 2013, p.172-173).

- **A Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) tem sua origem no Art. 26 da LDB, o qual afirma que a Educação Básica Brasileira deve ter uma base comum curricular. O documento tem como objetivo principal referenciar a construção dos currículos da Educação Básica nos estados e municípios. Derivando dos documentos apresentados anteriormente, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. No que tange a formação dos professores, a BNCC aponta que deseja “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores [...] para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p.8).

- **A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instaurada através da Resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2019³⁵, substitui a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A BNC-Formação definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica tendo como referência a implantação da BNCC.

De acordo com o Art. 2º da BNC-Formação, “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica”, ou seja, a BNC-Formação traz as competências profissionais que todos os professores devem desenvolver para tornarem-se capazes de colocar em prática as competências estabelecidas pela BNCC. Essa foi uma das estratégias que o Poder Público adotou para a implementação da Base nas escolas: instituir um currículo de formação de professores que fosse pautado nos princípios da BNCC.

³⁵ Optamos por utilizar nesta pesquisa a BNC Formação de 2019 por se tratar de um documento que reflete o atual cenário de Formação de professores no Brasil. No entanto, cabe ressaltar que a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, é o primeiro documento governamental que aborda, no Art. 5, Parágrafo Único, uma formação de professores com base na ação-reflexão-ação.

Ao longo das minhas leituras para esta pesquisa, pude perceber que, para alguns pesquisadores, a BNC-Formação é uma tentativa de padronizar o currículo sob uma lógica do mercado financeiro e das políticas neoliberais (CARVALHO; SILVA; SANTOS, 2021). Outros enfatizam que os novos direcionamentos apresentados na BNC-Formação centralizam a formação em torno da BNCC de modo a tratá-la como algo natural, não havendo espaço para qualquer questionamento (XIMENES; MELO;, 2023; STEINBACH; MARTINS, 2022). Desde essa perspectiva, a BNC-Formação reduz o professor de um ser pensante para o ser técnico que reproduz determinado discurso. Embora concorde com tais críticas, não podemos fechar os olhos para o fato de que a BNC-Formação é, atualmente, o único³⁶ documento oficial vigente sobre a formação inicial dos professores da Educação Básica. Para esta pesquisa não busco tecer análises sobre o impacto do documento na formação dos professores (ver, por exemplo, NOGUEIRA; BORGES, 2021), mas sim, utilizá-lo como instrumento de análise para pensarmos a formação do professor de Português Língua Estrangeira.

A fim de organizar e garantir a implementação da Resolução Nº 2 de 2019, o Ministério da Educação estipulou um prazo de dois anos, a partir da data da publicação, para que as Instituições de Ensino Superior (IES) implementassem as novas diretrizes. Ou seja, até o final de 2021, as IES deveriam estar com os currículos de licenciatura reformados pela nova resolução. Entretanto, no início de 2020 o mundo se viu diante de um cenário pandêmico que abalou todas as estruturas da educação. Dessa forma, no segundo semestre de 2021 o MEC anunciou a prorrogação do prazo para implementação do novo currículo, dando as IES a data limite até o final de 2022 para que os currículos fossem reformulados de acordo com a nova Resolução³⁷.

Apesar das manifestações contrárias a esse modelo de formação, como apresentado anteriormente, o MEC optou por implementar a Resolução. Em Nota Oficial³⁸, divulgada em setembro de 2022, o Ministério mostrou estar ciente das questões levantadas pelas IES públicas e privadas e afirmou que vem trabalhando na proposição de alterações na Resolução. Também informou que o prazo para

³⁶ Em 2020 foi publicada a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020). Este documento trata das diretrizes nacionais curriculares para formação continuada de professores atuantes em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

³⁷ O Art. 28 da Resolução de 2019 garante aos licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 a seguridade e o direito de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

³⁸ Comunicado disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em 26 jan. 2023.

implementação da Resolução seria dilatado, tendo as IES até dezembro de 2023 para cumprir o que está previsto no documento.

A BNC-Formação é um documento normativo, válido sobre força de lei. A formação do professor de PLE está sujeita a esse documento e, conseqüentemente, as Universidades devem reorganizar seus currículos para atenderem a essa norma. Defendo que a maneira mais eficiente de se organizar um novo currículo é transformando as orientações sobre competências em disciplinas e experiências de formação, a fim de complementar o perfil profissional que a Universidade busca formar. Quando falamos sobre um novo modelo de formação de professores, considero importante reafirmar o que propõem Schlatter, Bulla e Costa ao apontar que

A formação de professores [...] pressupõe debates coletivos para compreender as potencialidades e responsabilidades da educação linguística e da atuação como professor em contextos específicos e também na interlocução com os pares. *É função de uma proposta curricular promover desafios e debates que suscitem reflexões sobre valores políticos e ideológicos, sentidos historicamente associados a diferentes discursos e possibilidades de intervir de modo ético, autoral e criativo.* (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 500, grifo meu)

4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE

A formação do professor de PLE não ocorre sozinha, ela acontece dentro de uma formação mais geral. Quando se busca formar um professor de PLE não estamos formando um profissional restrito à essa área; estamos formando um professor de Língua Portuguesa que, durante sua formação, irá se especializar majoritariamente nas particularidades do ensino dessa língua para falantes de outras línguas.

No capítulo I afirmei que o Brasil não possui nenhum documento que direcione a formação específica de professores de PLE; como mencionei, a formação tem sido feita com base nos direcionamentos teórico-metodológicos de cada universidade. Defendo que é importante direcionar um olhar mais sensível à formação do professor de PLE. Não considero a criação de um currículo como construção de um documento imutável, mas sim como oportunidades de discussão e de tomada de decisões que possam trazer para a área mais benefícios, como o aumento nos níveis de institucionalização dos cursos e conseqüentemente mais oportunidades para os professores da área para atuarem no ensino superior.

Em entrevista para edição temática da Revista Virtual de Estudos da Linguagem sobre Português Língua Adicional, Schlatter (2020) (ver também: SCHLATTER, 2013) elenca conhecimentos fundamentais para a formação docente e também experiências que promovam a reflexão coletiva e continuada sobre:

- a) o que move o mundo contemporâneo, as políticas educacionais, as questões problemáticas, os valores e intencionalidades em jogo e os modos de interferir;
- b) o contexto em que se atua: os atores e interlocutores, seus interesses, propósitos, limitações, potencialidades e metas de aprendizagem;
- c) relações possíveis entre metas de aprendizagem e o desenvolvimento de projetos conjuntos de formação para responder, local e situadamente, às demandas sociais observadas;
- d) recursos teórico-práticos necessários e significativos para o planejamento do ensino e de sua própria formação;
- e) as práticas construídas com vistas à sistematização e ao registro do que foi aprendido na interlocução com colegas (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 500);

e destaca alguns títulos de disciplinas que acredita serem importantes para um currículo de formação de professores de PLA.

- Observatório de práticas de ensino e de educação linguística
 - Identidades de professor-autor e professor-autor-formador
 - Língua e sociedade
 - Português no mundo lusófono e relações com outras línguas
 - Valor econômico da língua portuguesa e políticas linguísticas de PLA
 - Educação linguística e participação social
 - Literaturas e culturas em língua portuguesa
 - Letramentos, gêneros de discurso e o planejamento de programas de ensino
 - Projetos de aprendizagem e o planejamento de programas de ensino
 - Variação linguística e o planejamento de unidades didáticas
 - Literaturas e o planejamento de unidades didáticas
 - Práticas de avaliação da aprendizagem
 - Aprendizagem com base na experiência e práticas de docência compartilhada
 - Português para fins específicos
 - Metodologias e práticas de ensino a distância
- (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 500-501).

Ao analisar os conhecimentos e os títulos elencados, pude perceber como dialogam com as competências que propus no capítulo anterior. Quando a autora menciona uma disciplina com o título "*Metodologias e práticas de ensino a distância*", podemos assumir que se trata de uma proposta na qual o professor aprenda como utilizar diferentes ferramentas digitais e como desenvolvê-las em aulas online, logo, estamos tratando da aprendizagem de uma competência digital. Ao apontar uma disciplina como "*Identidades de professor-autor e professor-autor-formador*", a autora se refere à construção do professor-autor,

[...] a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 15-16),

e ao desenvolvimento de sua atuação como professor-autor-formador, isto é, responsabilizar-se pelo registro do repertório construído para compartilhá-lo com seus pares (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 28; ver também SCHLATTER; GARCEZ, 2017; COSTA, 2018; SCHLATTER; COSTA, 2020). A prática como ponto de partida para o processo de formação e também da capacidade do professor em pensar/gerenciar seu próprio percurso de formação remetem às competências reflexiva e profissional.

Essa comparação me faz pensar que nós, professores/pesquisadores de PLE, estamos trilhando um caminho conjunto quando levantamos debates sobre o currículo para nossa formação, como bem apontou Schlatter, “a área de PLA tem se desenvolvido tanto em número de pessoas que nela atuam profissionalmente, desenvolvem pesquisa e produzem materiais didáticos, quanto em abrangência de oportunidades de atuação [...]” (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 494). Esse crescimento da área é o que nos deixa esperançosos com a perspectiva de um futuro mais próspero e de uma maior projeção do ensino de PLE, tanto nacional quanto internacional.

Como dizem Ribeiro e Ribeiro (2019) sobre a formação de professores de PLE,

Assim, é preciso aprender a recomeçar, a reinventar-se como professor, buscando desenvolver competências relativas não somente ao domínio do conteúdo, mas competências didáticas e interculturais. A atuação como professor de português para estrangeiros não somente exige um redimensionamento dos currículos de formação, mas provoca mudanças efetivas da prática docente e reflexões sobre ela, uma vez que os professores são convocados a repensar suas relações com o conteúdo e com as formas como os aprendizes lidam com esses conteúdos em suas dimensões linguísticas e culturais (RIBEIRO; RIBEIRO, 2019, p. 205).

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada na pesquisa, discorro acerca dos princípios da pesquisa documental qualitativa e narro as decisões acerca do percurso metodológico desenvolvido. Além disso, retomo os objetivos e perguntas que guiaram esta investigação e apresento de que forma os dados foram gerados e analisados.

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA DOCUMENTAL

Para pensar a metodologia desta pesquisa, nos apoiamos na fala de Goldenberg (1999, p. 14) ao afirmar que “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Desde o começo do percurso de mestrado, nosso objetivo foi analisar os currículos de licenciatura com a intenção de verificar quais competências buscam desenvolver no professor de PLE em formação. Esse objetivo demandou, portanto, uma metodologia qualitativa documental.

No método qualitativo, o pesquisador busca interpretar um fenômeno que observa em determinado contexto, buscando indícios de como aquele fenômeno se constitui, sem necessariamente haver uma hipótese pré-concebida sobre aquele objeto de investigação (VILELA, 2011). Há diferentes abordagens que podem ser desenvolvidas na pesquisa qualitativa, tais como a documental, a etnográfica, a naturalística, a fenomenológica, a interpretativa, entre outras. Para cada uma dessas abordagens haverá um procedimento diferente no percurso de geração de dados. Para Manson (1996), a pesquisa qualitativa se baseia na interpretação e os métodos de geração de dados devem ser flexíveis ao contexto social em que são produzidos.

A pesquisa com abordagem documental busca investigar informações presentes em documentos a partir das questões levantadas pelo pesquisador. Entendemos esses documentos não só como um material escrito que pode ser usado como objeto de investigação, mas sim, como uma fonte de informações contextualizadas que surge em um determinado contexto e fornece pistas sobre esse mesmo contexto, como é o caso dos currículos aqui analisados. Nesta pesquisa o tipo de documento utilizado é de natureza oficial, produzido por órgãos do Poder Público e de universidades, com efeito de ordem jurídica, e de livre acesso. Após reapresentar os objetivos, a seguir, apresento

quais os documentos que foram foco de análise e como procedi para gerar e analisar os dados.

5.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar quais competências os currículos de Licenciatura em PLE das quatro Universidades Públicas que oferecem essa formação buscam desenvolver no professor em formação. Para isso, desenvolvi as seguintes etapas do trabalho, cujos resultados apresentei nos capítulos anteriores:

- ✓ traçar o percurso histórico da área de PLE que levou à criação das licenciaturas em PLE;
- ✓ definir as competências a serem desenvolvidas na formação inicial do professor de PLE, com base na reflexão teórica e na experiência prática;
- ✓ definir o que se entende por um currículo e seu contexto de produção;
- ✓ sintetizar o que dizem os documentos normativos brasileiros sobre a formação do professor.

A partir desse percurso, iniciei a busca pelos currículos focalizados neste trabalho, tendo em vista os seguintes objetivos específicos:

- ✓ analisar como se organizam os currículos de Licenciatura em PLE em relação a: distribuição da carga horária, número e conteúdos das disciplinas;
- ✓ comparar os currículos em relação às competências a serem desenvolvidas para descrever o perfil ou os perfis de professores que os currículos buscam formar.

5.3 CURRÍCULOS ANALISADOS

Conforme mencionamos no capítulo 1, somente quatro universidades brasileiras oferecem a Licenciatura em PLE, seja ela uma dupla habilitação ou licenciatura plena. O quadro a seguir apresenta as quatro universidades, especificando onde estão localizadas, o ano em que começaram a ofertar o curso, o tipo de licenciatura que oferecem, o número total de carga horária para integralização do curso e o ano do documento curricular analisado.

Quadro 5 - Documentos curriculares de formação de professores de PLE analisados

	Local	Ano de Início da oferta	Licenciatura dupla ou simples	Número total da carga horária	Ano do documento curricular ³⁹
UnB	Brasília / Distrito Federal	1998	Licenciatura simples	2.820	2015
UFBA	Salvador / Bahia	2005	Licenciatura dupla	3.532	2019
UNILA	Foz do Iguaçu / Paraná	2014	Licenciatura dupla	4.913	2018
Unicamp	Campinas / São Paulo	2017	Licenciatura dupla	4.485	2019

5.4 PERCURSO METODOLÓGICO E SELEÇÃO DE DADOS

Por conhecermos como se configura um currículo de Licenciatura e discutirmos sobre as informações que esse apresenta, chegamos à conclusão de que esses documentos não forneciam dados suficientes para a pesquisa. Como aponta Cellard (2008, p.298), o pesquisador que deseja realizar uma investigação documental precisa esgotar todas as pistas capazes de oferecer informações relevantes à pesquisa. A matriz curricular dos cursos fornece um corpus inicial de como cada currículo se configura, informações sobre a carga horária, título das disciplinas e período do curso em que estão previstas.

Para que a investigação fornecesse dados concretos e suficientes para responder às nossas perguntas de pesquisa, nossa investigação precisaria ir mais fundo, portanto, seria necessário analisar, além dos currículos, os planos de ensino de cada disciplina, em suas respectivas licenciaturas. O plano de ensino da disciplina se refere às ementas, isto é, a um resumo ou uma apresentação daquilo que será estudado dentro daquela disciplina: devem constar objetivos, procedimentos metodológicos, avaliações, referenciais teóricos, tudo aquilo que se refere ao planejamento de ensino para aquele

³⁹ Conforme mostram os anos dos documentos analisados, os currículos são anteriores à Resolução Nº 2 de 2019 (BNC-Formação). Já os planos de curso consultados foram sempre os mais recentes disponíveis, visto que algumas disciplinas eram ofertadas semestre sim e semestre não.

período. Nos planos, também consta um cronograma de desenvolvimento dos conteúdos propostos (no anexo apresento a reprodução de um plano de ensino como exemplo dos que foram analisados nesta pesquisa). A partir disso, foram estabelecidos dois objetos principais de análise: 1) a matriz curricular vigente da Licenciatura em PLE; 2) os planos de ensino das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo.

O primeiro passo foi buscar cada currículo em sua respectiva instituição. Entre todos eles, o currículo da UNILA é o que apresenta um acesso mais rápido e democrático. Na própria página da Universidade⁴⁰ é possível encontrar tanto a Matriz Curricular quanto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), entretanto, apesar do currículo estar disponível para acesso público, os planos de ensino são de acesso restrito. Sendo assim, com o auxílio de uma professora da Instituição, contactamos o coordenador do curso através de e-mail, informamos sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida e sinalizamos as disciplinas que gostaríamos de analisar. Prontamente fomos atendidos e recebemos todos os planos de curso que havíamos solicitado. Dessa forma, os dados referentes à UNILA constaram da grade curricular do curso (10 semestres) e dos planos de ensino de todas as disciplinas, totalizando 51.

Acessar o currículo e os planos de ensino da Licenciatura da UFBA parecia uma tarefa mais simples do que realmente se sucedeu. Por ter sido aluno da universidade, possuía acesso ao sistema, o que facilitaria conseguir o material necessário. A matriz curricular da Licenciatura em PLE está disponível publicamente na página do colegiado⁴¹, e os planos de curso podem ser acessados pelo próprio aluno no sistema da universidade, porém, ao consultá-los, foi possível constatar que os planos não eram atualizados no site e muitos deles estavam em branco, sem qualquer informação adicionada. Frente a isso, me dirigi pessoalmente até o colegiado da UFBA e solicitei os planos de todas as disciplinas na secretaria da instituição, e dois dias depois recebi todo o material impresso. Assim, os dados referentes à UFBA incluíram a grade curricular do curso (9 semestres) e os planos de ensino de todas as disciplinas, totalizando 46.

Para ter acesso à Matriz Curricular da UNICAMP, o contato foi feito através de e-mail com uma professora da área. Recebemos então o link que nos direcionou ao

⁴⁰ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/ppc>. Acesso em 10 jan. 2023.

⁴¹ Disponível em: <https://colegiadosdeletras.ufba.br/402/grade-curricular>. Acesso em 15 jan. 2023;

catálogo⁴² de todos os cursos da graduação da universidade, onde pude ter acesso à grade curricular e a todos os planos de ensino devidamente atualizados. Os dados referentes à UNICAMP, portanto, incluíram a grade curricular do curso (10 semestres) e os planos de ensino de todas as disciplinas, totalizando 66.

Por fim, o acesso ao currículo da UnB se mostrou o mais trabalhoso. Ao entrar em contato com a secretaria e o colegiado do curso, recebemos alguns links que deveriam nos direcionar até a página solicitada, infelizmente nenhum dos links funcionava. Novamente contactamos a instituição por e-mail informando o ocorrido e recebemos outro link que, no entanto, exigia um cadastro na Universidade. Outra vez retornamos o contato com a UnB, que dessa vez não nos deu retorno. Após algumas tentativas frustradas de comunicação optamos por contactar alguns professores que pudessem nos ajudar. Dessa forma, recebemos o link do Departamento de Linguística da Universidade⁴³, que disponibiliza os detalhes da estrutura curricular da Licenciatura em PBSL e todos os planos de curso atualizados. Os dados referentes à UnB reuniram, assim, a grade curricular do curso (10 semestres⁴⁴) e os planos de ensino de todas as disciplinas obrigatórias, totalizando 28.

Após reunir toda a documentação necessária para a pesquisa⁴⁵, organizamos todo material em quatro planilhas, na qual cada planilha correspondia a uma universidade, para isso foi utilizado o software de planilha Microsoft Excel. Na próxima seção veremos como foram analisados os dados.

5.5 ANÁLISE DE DADOS

Conforme dito acima, para a análise dos dados, elaborei uma planilha Excel na qual anotei as seguintes informações: título da disciplina, campo de estudo em que ela se encontra, natureza da disciplina (se é obrigatória ou optativa) e distribuição da carga

⁴² Disponível em:

<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2023/cursos/7g/curriculo.html>. Acesso em 20 jan. 2023.

⁴³ Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=414848. Acesso em 20 março 2023.

⁴⁴ Na UnB o curso pode ser concluído em no mínimo 6 semestres.

⁴⁵ Conforme descrito, o acesso aos documentos foi mais custoso do que esperado. Em alguns casos, além das tentativas por e-mail também foram feitas tentativas por telefone, e agradeço aos professores e funcionários que me auxiliaram no percurso. Considerando que documentos como esses são públicos e que devem estar disponíveis para quaisquer pessoas interessadas acessá-los, saliento a importância de serem disponibilizados nas páginas das universidades em espaço de fácil localização e consulta amigável.

horária. Para classificar as disciplinas em seus respectivos campos de estudo⁴⁶ foi necessário analisar em detalhes os planos de ensino a fim de poder decidir a qual campo cada uma delas pertencia. Como nem sempre o título das disciplinas fornecia pistas suficientes para categorizá-las, foi preciso analisar quais referenciais teóricos eram utilizados e quais aspectos esses textos abordam, por exemplo, no plano de ensino da disciplina de “Organização da Educação Brasileira” há textos que abordam as políticas linguísticas, as leis que regem o sistema educacional brasileiro e movimentos políticos na educação, dessa forma, a disciplina foi agrupada no campo de Políticas Linguísticas.

Essa tarefa nem sempre foi fácil, em alguns casos o referencial teórico se mostrava amplo e abrangia diferentes campos, a exemplo da disciplina “A língua portuguesa no Brasil” ofertada pela UFBA. Pelo título da disciplina é possível imaginar diferentes campos para inseri-la, porém, ao analisar seu plano de ensino e referenciais teóricos, identifiquei que trata-se de uma abordagem sobre a constituição sócio-histórica do português brasileiro, do estudo de sua formação histórica e atual situação frente às demais variedades da língua portuguesa no mundo. Também consultei os professores responsáveis por ministrar essa disciplina na Universidade para garantir uma classificação mais acertada. Por fim, criei a categoria História da Língua, que abrangeu não só essa disciplina, mas também outras: “Introdução ao estudo da Língua Portuguesa” e “A Língua Portuguesa no domínio da România”. Sempre que tive dúvidas, comparei os planos de ensino e, quando necessário e possível, consultei colegas para confirmar ou ajustar minha análise.

Para classificar a carga horária e a natureza das disciplinas em optativas ou obrigatórias, segui as informações disponíveis nos currículos, completando as colunas com os respectivos dados. A figura a seguir ilustra a organização dos dados no Excel.

⁴⁶ Para determinar os campos de estudo, optamos primeiramente pela principal divisão entre linguística e literatura. Por serem as grandes áreas na formação de professores, entendemos que categorizar as disciplinas dentro desses campos seria o caminho mais seguro dentro da pesquisa. Os demais campos foram sendo definidos a partir das análises dos currículos, como descrito nesta mesma página.

Figura 4 - Processo de categorização dos dados no Excel

DISCIPLINA	CAMPO	NATUREZA	CH TEORICA	CH PRÁTICA
FONÉTICA E FONOLOGIA DO PLE	LINGUISTICA	OB	30	
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PSL	LINGUISTICA	OB	60	
LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA	LINGUA	OB	30	30
FUNDAMENTOS DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORANEA	LITERATURA	OB	60	
FONÉTICA E FONOLOGIA COMPARADAS DE LÍNGUAS MODERNAS	LINGUISTICA	OB	30	30
ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS DO ENSINO DE PBSL	ENSINO DE LE	OB	60	
FUNDAMENTOS DE AQUISIÇÃO DE PRIMEIRA E DE SEGUNDA LÍNGUA	LINGUISTICA	OB	60	
FUNDAMENTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	ÉTICA	OB	60	30
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL	LINGUISTICA	OB	30	30
LEXICOLOGIA, SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA CONTRASTIVAS	LINGUISTICA	OB	30	30
MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	LINGUISTICA	OB	30	
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	POLÍTICA	OB	45	15
POLÍTICA DO IDIOMA	POLÍTICA	OB	60	
SINTAXE DO PORTUGUÊS	LINGUÍSTICA	OB	60	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	ÉTICA	OB	60	
PAVORAMA DA LITERATURA BRASILEIRA	LITERATURA	OB	60	
INTRODUÇÃO AOS MULTIMEIOS	TECNOLOGIA	OB	30	30
MORFOSSINTAXE CONTRASTIVA DE LÍNGUAS MODERNAS	LINGUISTICA	OB	60	
DIDÁTICA FUNDAMENTAL	DIDÁTICA	OB	30	30
ESTUDO DAS GRAMÁTICAS DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO	LINGUISTICA	OB	30	30
LABORATÓRIO: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE LEITURA E DE REDAÇ	ENSINO DE LE	OB	30	30
HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE PBSL	HISTÓRIA DA LÍNGUA	OB	60	
LEXICOGRAFIA E ESTRATÉGIAS DE USO DE DICIONÁRIOS	LINGUÍSTICA	OB	15	15
LABORATÓRIO: ESTRATÉGIAS DE USO DA GRAMÁTICA	LINGUÍSTICA	OB	60	30
TÓPICOS ATUAIS: PROBLEMAS INTERCULTURAIS	CULTURAL	OB	30	30
ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 EM PORTUGUÊS	ESTÁGIO	OB	90	120
PROJETO DE CURSO : ELABORAÇÃO DE MULTIMEIOS	ENSINO DE LE	OB	30	60
ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2 EM PORTUGUÊS	ESTÁGIO	OB	90	120

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados foram organizados dessa forma tendo em vista responder às seguintes questões:

- De que maneira a carga horária do currículo é distribuída?
- Quais campos de conhecimento são abordados em cada currículo?
- Quantas disciplinas cada currículo dispõe para a formação específica em PLE? O que essas disciplinas abordam?

Considero que, ao responder essas perguntas, poderei refletir sobre a concepção de formação do professor de PLE subjacente a cada uma das diferentes propostas curriculares indicando quais os conhecimentos e as competências valorizadas e de que modo reflete o que está previsto na legislação vigente.

6. OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM PLE

Neste capítulo descrevo como se constituem os currículos de formação analisados, na seguinte ordem: UNICAMP, UNILA, UFBA e UnB. Apresento como se constituem os currículos em relação à distribuição da carga horária, aos campos de conhecimento que cada currículo desenvolve e ao perfil de professor que busca formar. Em seguida, teço algumas considerações sobre pontos específicos observados. Após a apresentação dos dados, retomo os objetivos da pesquisa e as competências do professor, para refletir sobre a formação do professor de PLE de acordo com os resultados apresentados.

6.1 O CURRÍCULO DA UNICAMP

O currículo da Licenciatura em Letras – Português como Segunda Língua / Língua Estrangeira da Unicamp é reconhecido pelo Decreto Federal nº 81812 de 23/06/1978 e renovado pela Portaria CEE/GP nº 451 de 05/12/2018. Trata-se de uma licenciatura dupla, ou seja, habilita o estudante a lecionar em PLE e em mais uma língua estrangeira: Espanhol, Francês, Italiano ou Alemão. De acordo com as informações presentes na página da Unicamp, “para graduar-se neste curso, o aluno deverá obter o total de 299 créditos, correspondentes a 4485 horas de atividades supervisionadas”⁴⁷. O currículo é composto por 66 (sessenta e seis) disciplinas que se distribuem da seguinte forma:

Figura 5 – Distribuição das disciplinas no currículo da UNICAMP



Fonte: elaborado pelo autor.

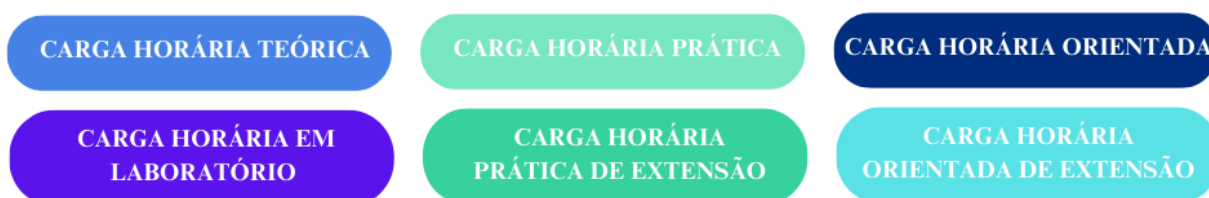
O ciclo comum é definido como o ciclo básico das licenciaturas em línguas, ele é composto por disciplinas que devem ser cursadas por todos os estudantes independente da língua que escolheram. São consideradas disciplinas específicas aquelas que focam na habilitação do curso escolhido, nesse caso, disciplinas que tratam

⁴⁷ Disponível em <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2023/cursos/7g/index.html>. Acesso em 23 de Março de 2023.

do Português como Segunda Língua⁴⁸. Cabe aqui destacar a diferença entre disciplinas eletivas e optativas no currículo da Universidade. As disciplinas eletivas fazem parte de um leque de opções que o estudante pode optar para preencher os requisitos dos créditos acadêmicos, ou seja, dentro do campo de teoria literária o estudante deverá eleger quais disciplinas (de um banco de alternativas) deseja cursar para completar os créditos exigidos. Já as disciplinas optativas são aquelas de livre escolha do estudante, com base em seus interesses acadêmicos e objetivos profissionais.

A licenciatura em PLE da Unicamp organiza a carga horária em seis diferentes setores, a saber:

Figura 6 – Organização da carga horária no currículo da UNICAMP



Fonte: elaborado pelo autor.

Por carga horária teórica a Unicamp entende as atividades semanais presenciais nas quais professores e alunos expõem e discutem conteúdos organizados sistematicamente. Já por carga horária de laboratório são consideradas atividades que envolvem efetivamente alunos e professores no desenvolvimento prático dos conteúdos, inseridos em um ambiente projetado e adequado para esse fim, nesse caso, a sala de aula pode ser considerada o laboratório. Como carga horária prática são entendidas as atividades de campo junto à comunidade, relativas à observação e ao desenvolvimento de projetos, métodos e técnicas de pesquisa. A carga horária orientada engloba as atividades realizadas pelo estudante sob orientação/supervisão do docente.

Quando analisamos os planos de ensino das disciplinas constatamos que cada uma indica de que modo distribui a carga horária nesses setores. No exemplo a seguir, podemos perceber que a disciplina de “*Laboratório de Ensino em Literatura*” apresenta carga horária em quatro setores distintos: 30 horas de Laboratório; 30 horas de Atividades Orientadas; 30 horas de Atividades Orientadas de Extensão; 30 horas de Prática de Extensão.

⁴⁸ Disponível em: https://www2.iel.unicamp.br/lic_ple/disciplinas/. Acesso em 24 de março de 2023.

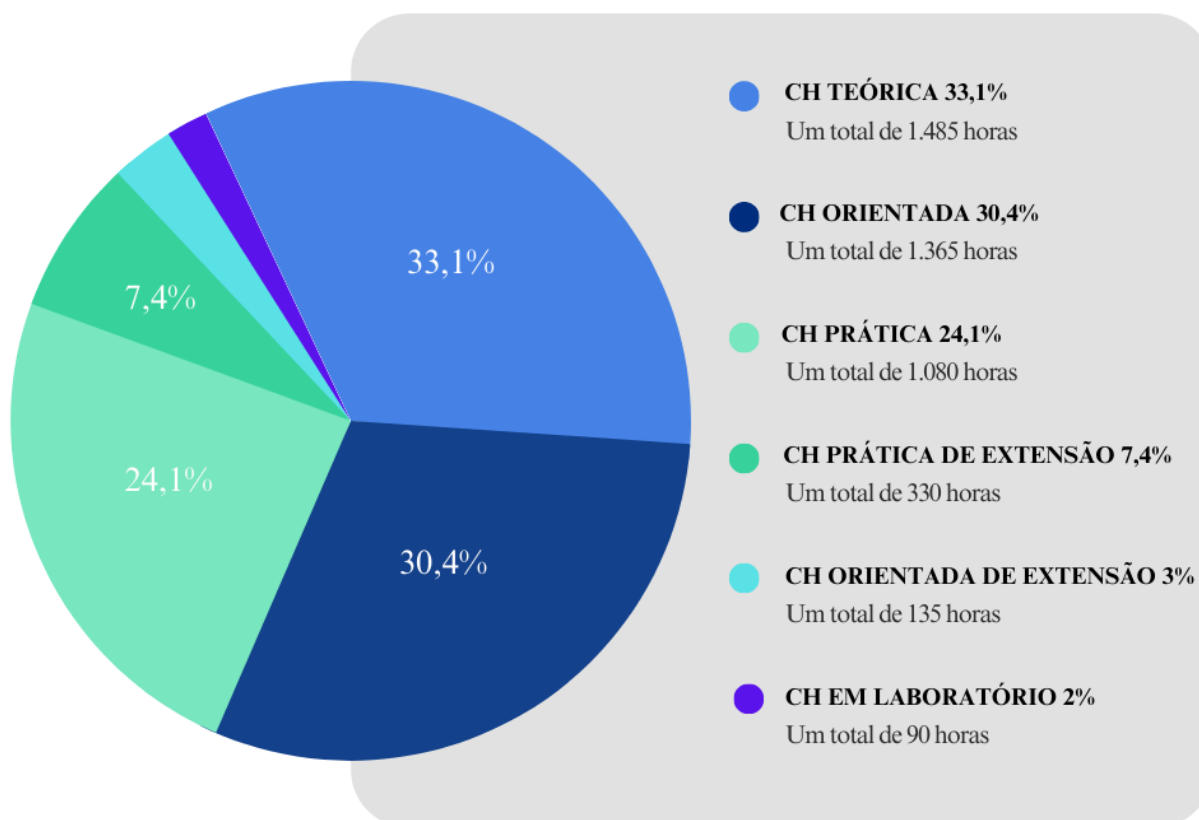
Figura 7 - Exemplo de Plano de Ensino analisado na pesquisa

TL406 - Laboratório de Ensino em Literatura
Coordenadoria
Comissão de Graduação do Curso de Estudos Literários
Carga Horária
Total de Horas de Atividades Teóricas: 0
Total de Horas de Atividades Práticas: 0
Total de Horas de Laboratório: 30
Total de Horas de Atividades Orientadas: 30
Total de Horas de Atividades à Distância: 0
Total de Horas de Atividades Orientadas de Extensão: 30
Total de Horas de Atividades Práticas de Extensão: 30
Número de Semanas: 15
Total de Horas/Aula Semanais: 8
Total de Horas/Aula Realizadas em Sala de Aula: 60
Total de Créditos: 8

Fonte: Plano de ensino disponível em unicamp.br/catalogo2023, acesso em 25 de março de 2023

Partindo dessa informação, analisamos a distribuição da carga horária e categorizamos o currículo da seguinte forma:

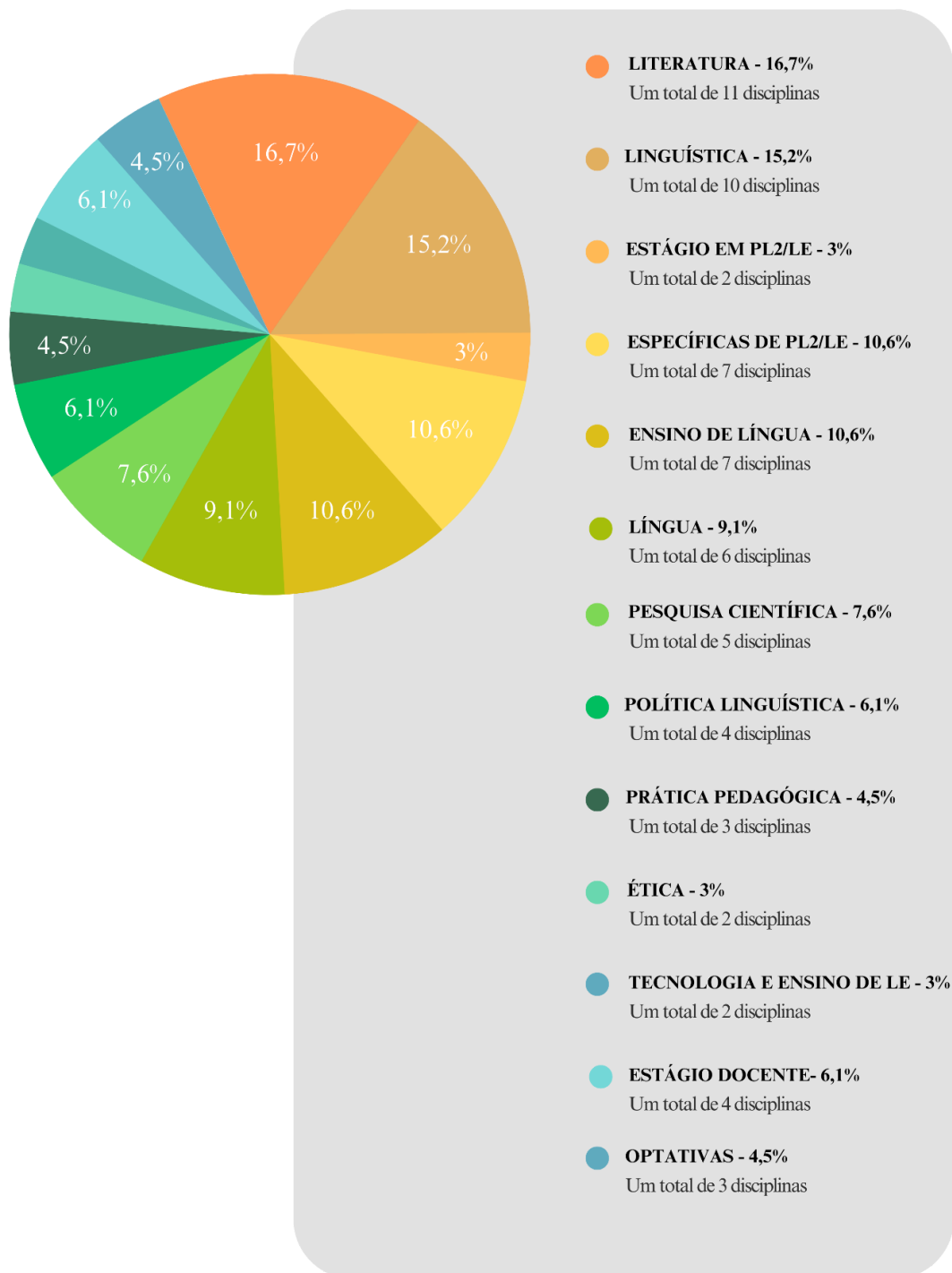
Figura 8 - Distribuição da carga horária das disciplinas da Unicamp



Fonte: elaborado pelo autor.

É possível notar que existe um equilíbrio entre teoria (33,1%) e prática (24% + 7,4% + 2%) na formação do professor, mas além disso, chama atenção o fato da licenciatura oferecer uma parcela significativa em horas orientadas (30,4% + 3%). A figura a seguir apresenta o número de disciplinas por campos de conhecimento.

Figura 9 - Distribuição por campos de estudo das disciplinas da Unicamp



Fonte: elaborado pelo autor

Como mostra a figura, o curso oferece um equilíbrio entre as disciplinas de Literatura e Linguística: as disciplinas de Literatura incluem títulos como “*Literatura e Ensino*”, que trata da abordagem da literatura como conteúdo escolar, “*Seminários em Ensino de Literatura*”, que constrói debates acerca do ensino de literaturas da Língua Portuguesa, e também cinco disciplinas que tratam de “*Temas e Questões da Literatura Brasileira*”. No campo da Linguística, além das disciplinas tradicionais de fonética, sintaxe, morfologia, o currículo conta com “*Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua*”, “*Introdução às Ciências da Linguagem*” e “*Neurolinguística e Ensino de Língua*”, que abrangem estudos desde os aspectos estruturais da aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita até as relações entre linguagem e cognição.

As disciplinas que envolvem especificamente o ensino de línguas trazem títulos como “*Leitura e Escrita: Teoria e Prática*”, “*Linguagem e Significação no Ensino de Língua Portuguesa*”, “*Texto, Discurso e Ensino de Língua*” e “*Letramento*”. Nesse campo, são propostas discussões e análises acerca de materiais de ensino, textos da legislação educacional e textos que circulam no ambiente escolar. No currículo da Licenciatura da Unicamp é possível notar que há um forte direcionamento dos estudantes para a prática científica. São quatro ciclos de pesquisas orientados por professores mais experientes para que, por fim, o estudante possa produzir sua monografia baseada nas pesquisas que desenvolveu ao longo dos semestres.

O currículo também oferta disciplinas de História da Língua, porém estas são de natureza optativa. Apesar de oferecer disciplinas que tratam sobre as diferenças linguísticas culturais no Brasil, a relação entre língua e diversidade e a literatura e cultura brasileira, a Licenciatura não oferece disciplinas que tratam especificamente de estudos culturais ou interculturalidade, entretanto o professor em formação pode optar por uma disciplina desta natureza se escolher realizá-la de maneira optativa em outro curso de graduação.

Em relação a essas disciplinas optativas, destaco que uma certa flexibilidade na escolha permite ao professor exercer sua autonomia em relação à escolha de saberes adicionais que ele considera importante em sua formação.

Como disciplinas específicas, o currículo oferece sete disciplinas. Em “*Introdução aos estudos de Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira*” é abordada a história do ensino de PLE e a pesquisa nesse campo de atuação profissional.

Ao longo deste capítulo veremos que essa disciplina é fundamental e comum a todos os currículos, tendo como objetivo ambientar o professor em formação à área. Além disso, há também uma disciplina voltada para a produção e avaliação de materiais didáticos no ensino de PLE, “*Produção e Avaliação de Materiais para o Ensino de Português como L2/LE*”, que propõe refletir sobre os materiais didáticos impressos e digitais, bem como o impacto das tecnologias na elaboração de novos materiais, uma competência necessária ao professor em formação. Apesar de o número de materiais didáticos produzidos na área ter avançado nos últimos anos, isso não significa que o professor não precise se preocupar com esse quesito, pelo contrário, o professor de PLE deve estar atento para poder analisar criticamente todo e qualquer material disponível no mercado, além disso, esse profissional deve ser capaz de produzir, de maneira criativa, seus próprios materiais.

A disciplina “*Atividades complementares de extensão em PLE*” se apresenta com uma proposta rica para desenvolver atividades de extensão na área que são avaliadas pela coordenação do curso. É uma forma de estimular o professor em formação a se desenvolver em um ambiente autêntico, experimentando os desafios da prática profissional e sendo orientado por um professor mais experiente. Já na disciplina “*A sala de aula de PLE*” vamos encontrar uma série de competências dentro de uma única proposta; são alguns dos objetivos da disciplina: I) Refletir sobre a aquisição da LE; II) Refletir sobre metodologias e abordagens no ensino de LE; III) Questões relacionadas à avaliação em PLE; IV) A formação do professor de PLE. Existe aqui uma série de discussões importantes ao professor de PLE em formação, principalmente no que tange a avaliação dos falantes de LE. Pela abrangência e importância dessas discussões, defendo que essa disciplina poderia ser desmembrada em várias, aumentando, assim, a carga horária do curso para as questões específicas de PLE. As demais disciplinas se dividem entre os Estágios Supervisionados e Políticas Linguísticas.

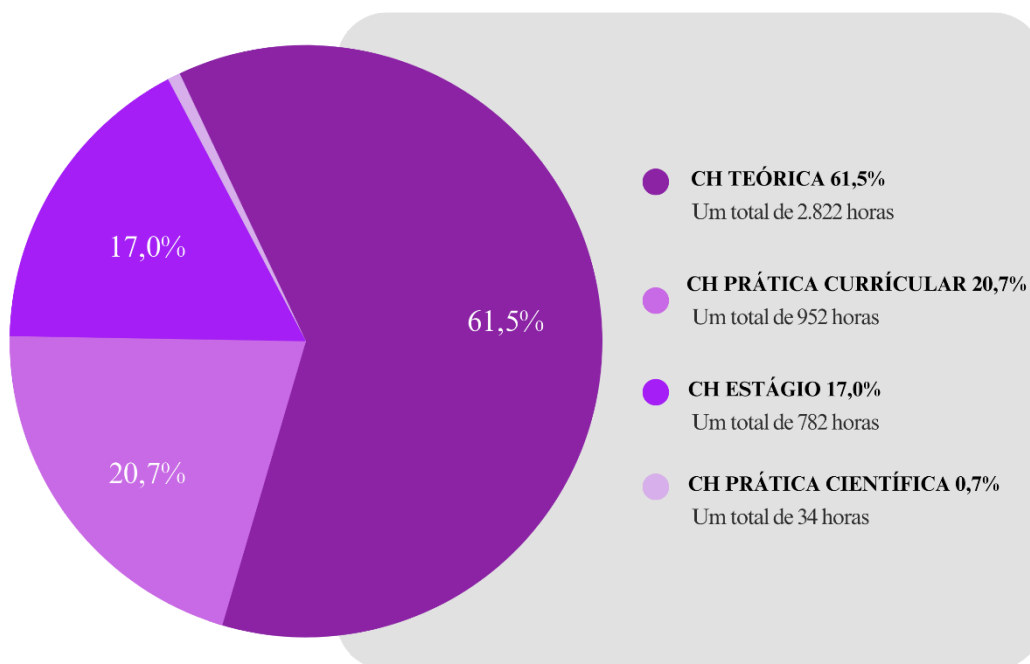
6.2 O CURRÍCULO DA UNILA

O curso de licenciatura na UNILA tem como objetivo formar professores de Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras/Adicionais e também professores de Poéticas Latino-americanas. Como discutimos no capítulo 1, a UNILA possui uma

característica política que busca desenvolver em seus estudantes “a formação de cidadãos com relevante competência acadêmico-científica e profissional, que possam contribuir para o avanço da integração latino-americana e caribenha” (UNILA, p. 5, 2020).

A licenciatura é regida e orientada pelos Pareceres CNE/CES N° 492/2001 e N°1.363/2001, e pelas Resoluções CNE/CES N° 18/2002 e CNE/CP N°1/2011 e trata-se de uma licenciatura dupla que visa formar professores de espanhol língua estrangeira e de português língua estrangeira com foco nas línguas-culturas e literaturas latino-americanas. De acordo com a matriz curricular, o estudante deve cumprir 51 disciplinas obrigatórias, sendo duas de natureza optativa. Abaixo podemos analisar de que forma a UNILA categoriza sua carga horária e como essa de distribui.

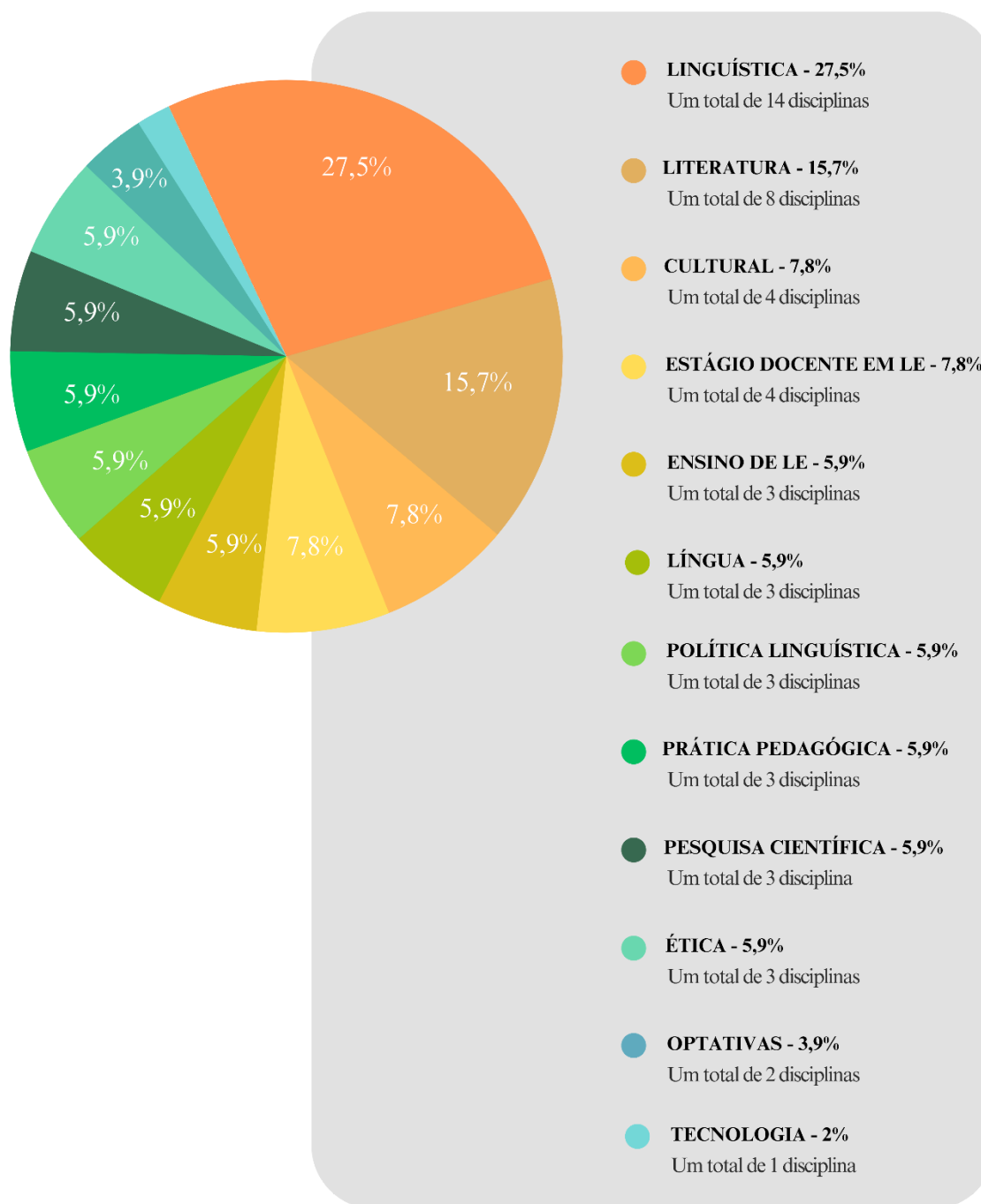
Figura 10 - Distribuição da carga horária das disciplinas da UNILA



Fonte: elaborado pelo autor

Ainda que somadas as horas práticas com as horas de estágio (1734 horas = 37,7%), o currículo seguiria com uma carga horária teórica bastante expressiva (2822 horas = 61%). A figura a seguir apresenta o número de disciplinas em cada campo do conhecimento.

Figura 11 - Distribuição por campos de estudo das disciplinas da UNILA



Fonte: elaborado pelo autor

Conforme mostra a figura, o currículo da licenciatura da UNILA apresenta ampla variedade em relação aos campos de estudo. No campo das Políticas Linguísticas estão disciplinas como “*Políticas Educacionais*”, “*Políticas Linguísticas*” e

“*Educação Inclusiva*”, de forma geral esse campo trata dos gestos de intervenção sobre as línguas e seus efeitos na constituição histórica dos grupos sociais, além de abordar as políticas e a documentação relativas ao ensino de línguas. No campo da Literatura o currículo conta com sete disciplinas nomeadas “*Poéticas Latino-Americanas*” que se dividem em sete etapas ao longo do curso e focam nas manifestações literárias latino-americanas ao longo dos séculos e outras expressões artísticas produzidas nas confluências e divergências de povos e culturas da América Latina e em suas interlocuções transcontinentais. O campo de tecnologia conta com a disciplina obrigatória de “*Linguagens Digitais*”, que aborda quais ferramentas podem ser empregadas em sala de aula e apresenta reflexões sobre as diferentes formas da linguagem em contextos digitais. Além disso, a Licenciatura possui como disciplina obrigatória “*Laboratório de Língua e Cultura Guarani*”, na qual os estudantes recebem aulas introdutórias de língua e cultura guarani e são estimulados a desenvolver suas competências comunicativas nesse idioma.

No campo de Língua, estão classificadas as disciplinas de “*Português e Espanhol Adicional*” e “*LIBRAS*”. A UNILA oferece a disciplina de LIBRAS além do ciclo introdutório; no catálogo de disciplinas optativas constam “*LIBRAS II, III e IV*”. Já no campo das disciplinas de Ensino de Língua Estrangeira, há a oferta de “*Ensino de Língua Estrangeira para Crianças*”, “*Letramentos*” e “*Avaliação em Língua Estrangeira*”, todas de natureza obrigatória. Como complemento, a Licenciatura oferece como optativa a disciplina “*Avaliação e Exames de Proficiência em Línguas Adicionais*”, que trata da avaliação da aprendizagem em contextos de ensino e da avaliação em larga escala em exames como Celpe-Bras e CELU.

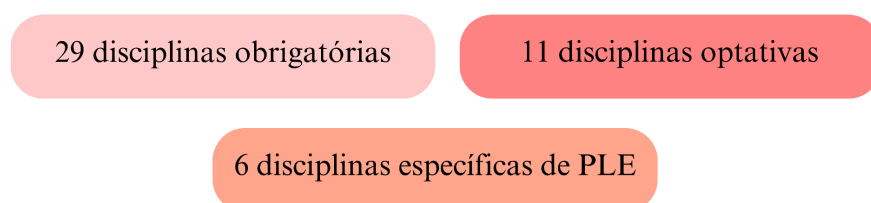
O leque de optativas dispõe de 45 disciplinas que abrangem diferentes áreas. Dentro desse catálogo foi possível identificar sete disciplinas de Literatura que cobrem desde “*Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*” até a “*Historiografia Literária Hispano-Americana*”. Além disso, existem disciplinas que focam no ensino para crianças como “*Ensino de Línguas para Crianças*” e “*Literatura Infanto-juvenil*”, fator importante, já que muitos estudantes da UNILA realizam os estágios em escolas de fronteira. Cabe destacar ainda a oferta de disciplinas como “*Dispositivos Portáteis nas Aulas de Idioma*”, que propõe refletir sobre o uso desses aparelhos no ensino de línguas, e também “*Interculturalidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas*”, que aborda os fatores sociais, étnicos, políticos e culturais na aprendizagem.

Tendo em vista o leque de disciplinas optativas apresentadas, o currículo abre a possibilidade de o estudante interagir com discussões essenciais à sua formação, buscando colocar em prática, desse modo, o modelo de professor que a universidade almeja formar: um professor capaz de construir diálogos dentro da América Latina e Caribe, combatendo preconceitos e discriminações linguísticas, sociais e culturais (BRASIL, 2020).

6.3 O CURRÍCULO DA UFBA

O currículo em PLE da UFBA é reconhecido pelo Decreto Federal nº10664 de 20/10/1942, renovado pela Portaria nº286 de 21/12/2012. Trata-se de uma licenciatura dupla Língua Portuguesa e uma língua estrangeira, dentre as seguintes opções: alemão, italiano, francês, espanhol, inglês e a portuguesa como língua estrangeira⁴⁹. Para conclusão do curso o estudante deverá cumprir uma carga horária total de 3.532 horas. O currículo é composto por 46 (quarenta e seis) disciplinas que são distribuídas da seguinte forma:

Figura 12 - Distribuição das disciplinas no currículo da UFBA



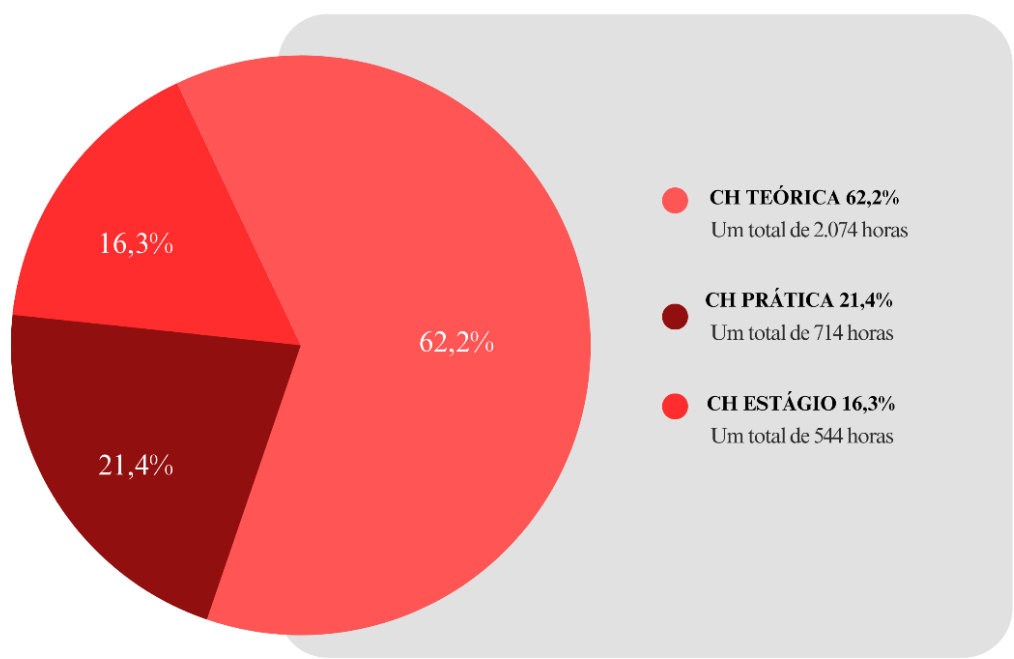
Fonte: elaborado pelo autor

Como mostra a figura a seguir, a UFBA organiza sua carga horária em três diferentes setores: 1) carga horária teórica; 2) carga horária prática; 3) carga horária de estágio. De acordo com a análise feita no plano de curso das disciplinas da UFBA, foi possível perceber que, das 46 disciplinas analisadas, somente uma é caracterizada como teórico-prática, as demais são discriminadas como 100% teórica ou 100% prática. A disciplina teórico-prática a qual me refiro é “LIBRAS I – Língua Brasileira de Sinais Nível I”⁵⁰.

⁴⁹ Dados disponíveis em <https://colegiadosdeletras.ufba.br/402/grade-curricular>, acesso em 10 de fevereiro de 2024.

⁵⁰ A UFBA oferece somente uma disciplina de LIBRAS.

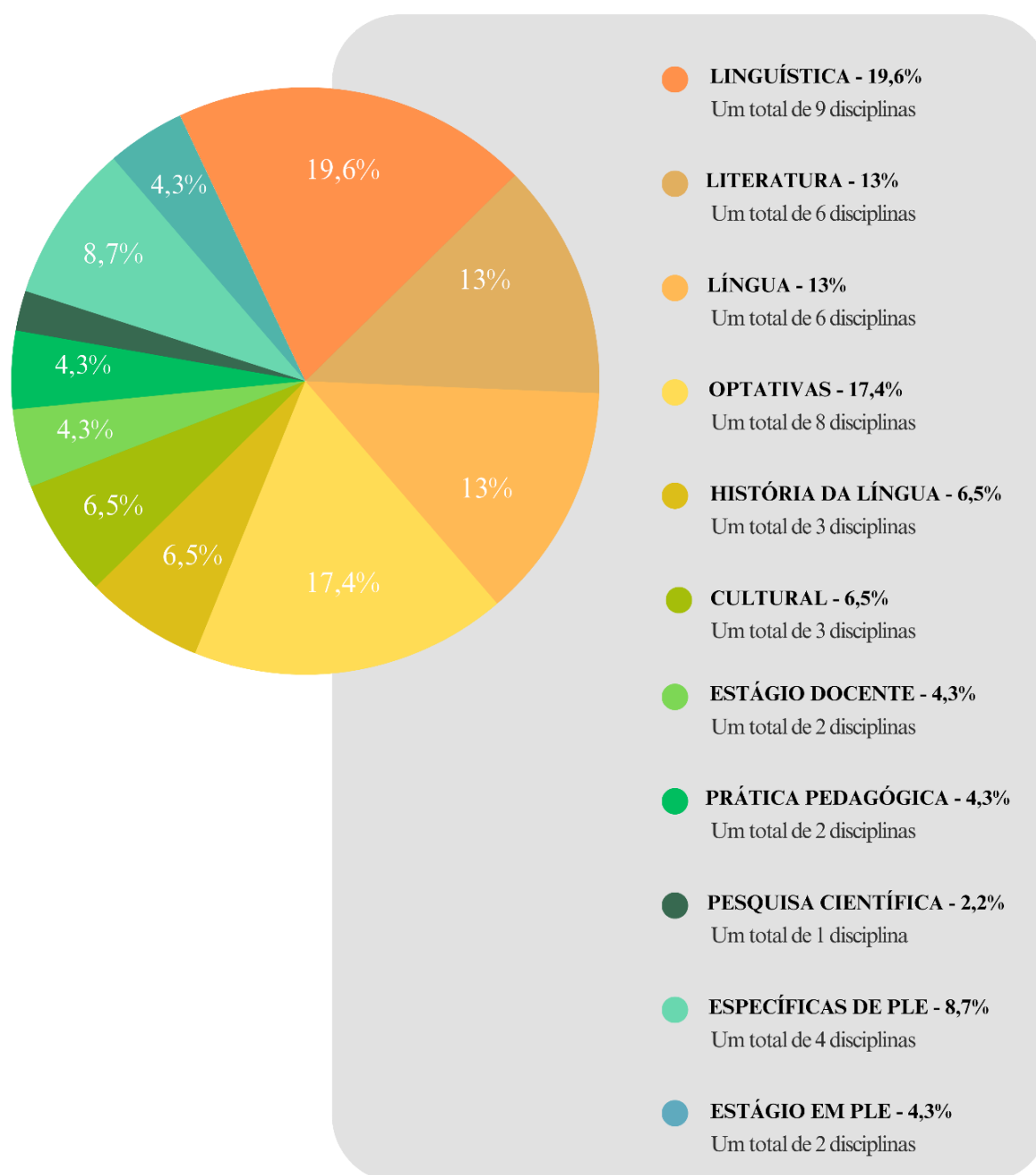
Figura 13 - Distribuição da carga horária das disciplinas da UFBA



Fonte: elaborado pelo autor.

A figura a seguir mostra as disciplinas distribuídas por campos de conhecimento.

Figura 14 - Distribuição por campos de estudo das disciplinas da UFBA



Fonte: elaborado pelo autor.

Em sua maioria as disciplinas da UFBA são descritas como somente teóricas ou somente práticas. Considerando a proposta curricular de formar professores interculturais (MENDES, 2020), há três disciplinas específicas sobre cultura e, ao

analisar os planos de curso, foi possível observar que a interculturalidade consta como tema também em 4 disciplinas de literatura.

Além das disciplinas de teoria literária, o campo da literatura é composto por disciplinas que focam no estudo da literatura brasileira, portuguesa, clássica e contemporânea. Já no campo de História da Língua, as disciplinas focalizam a formação da Língua Portuguesa. A UFBA não determina a natureza da carga horária optativa que o professor em formação deve escolher. Isso significa que, das 544 horas de disciplinas optativas que o estudante deve realizar, ele tem total liberdade para escolher. Há, entretanto, três disciplinas optativas que devem obrigatoriamente ser de Língua Estrangeira, nesse caso o estudante pode escolher qual Língua Estrangeira ele deseja cursar.

O currículo da Licenciatura da UFBA se destaca pela flexibilidade: o professor em formação tem autonomia para direcionar seu percurso acadêmico da maneira que lhe parecer mais proveitosa, um professor de PLE que deseje aprender mais sobre aspectos da Língua Portuguesa, por exemplo, poderá selecionar as disciplinas que abordam essas reflexões. As disciplinas específicas de PLE são seis, quatro teóricas e dois estágios. Na disciplina “*Avaliação da Proficiência do Falante de PLE*”, os estudantes podem refletir sobre o que significa avaliar e como avaliar, têm a oportunidade de conhecerem o Celpe-Bras e participarem de uma simulação do exame. Além da disciplina introdutória de PLE, “*Introdução aos Estudos de Português como Língua Estrangeira*”, comum a todos os currículos, a Licenciatura conta também com uma disciplina voltada para a produção de textos em PLE, “*A produção de Textos no Ensino de Português Língua Estrangeira*”, ou seja, quais metodologias utilizar em sala de aula para auxiliar os aprendizes a se manifestarem através da produção de diferentes textos. Outra disciplina presente no currículo aborda a leitura no ensino de PLE, “*A Leitura no Ensino de Português Língua Estrangeira*”, objetivando que o professor em formação conheça e utilize estratégias que envolvam o ensino e o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

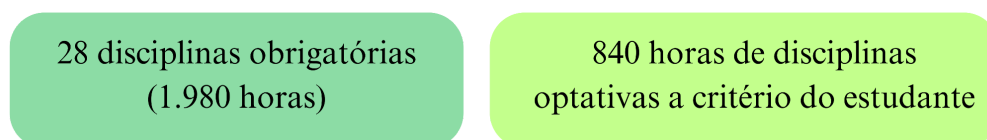
Por fim, os dois estágios de PLE são divididos da seguinte forma; no primeiro estágio, os professores em formação devem assistir às aulas de PLE que são ofertadas aos estudantes do PEC-G. No primeiro estágio, o estudante é convidado a assistir às aulas de maneira a refletir sobre as abordagens utilizadas no ensino e na avaliação. No segundo estágio, o professor em formação atua de duas formas distintas: primeiro, como

monitor dos estudantes que acompanhou ao longo do semestre anterior, oferecendo tutorias semanais para auxiliar no aprendizado da língua e na preparação para o Celpe-Bras; segundo, no ensino de PLE em plataformas online, para se familiarizar com o ambiente e as ferramentas necessárias a essa modalidade.

6.4 O CURRÍCULO DA UNB

A Licenciatura Letras – Português do Brasil como Segunda Língua da UnB se trata de uma licenciatura plena⁵¹. Para conclusão do curso o estudante deverá cumprir uma carga horária total de 2.820 horas. São ofertadas 28 disciplinas obrigatórias que o estudante deve cursar ao longo de 10 semestres letivos. Ao realizar essas disciplinas o estudante cumprirá 1.980 horas do currículo, restando então 840 horas. Essas 840 horas são optativas e devem ser distribuídas a critério do estudante, ou seja, a UnB não determina quantas disciplinas optativas devem ser feitas, mas sim, a quantidade de horas que devem ser cumpridas⁵².

Figura 15 - Distribuição das disciplinas do currículo da UnB



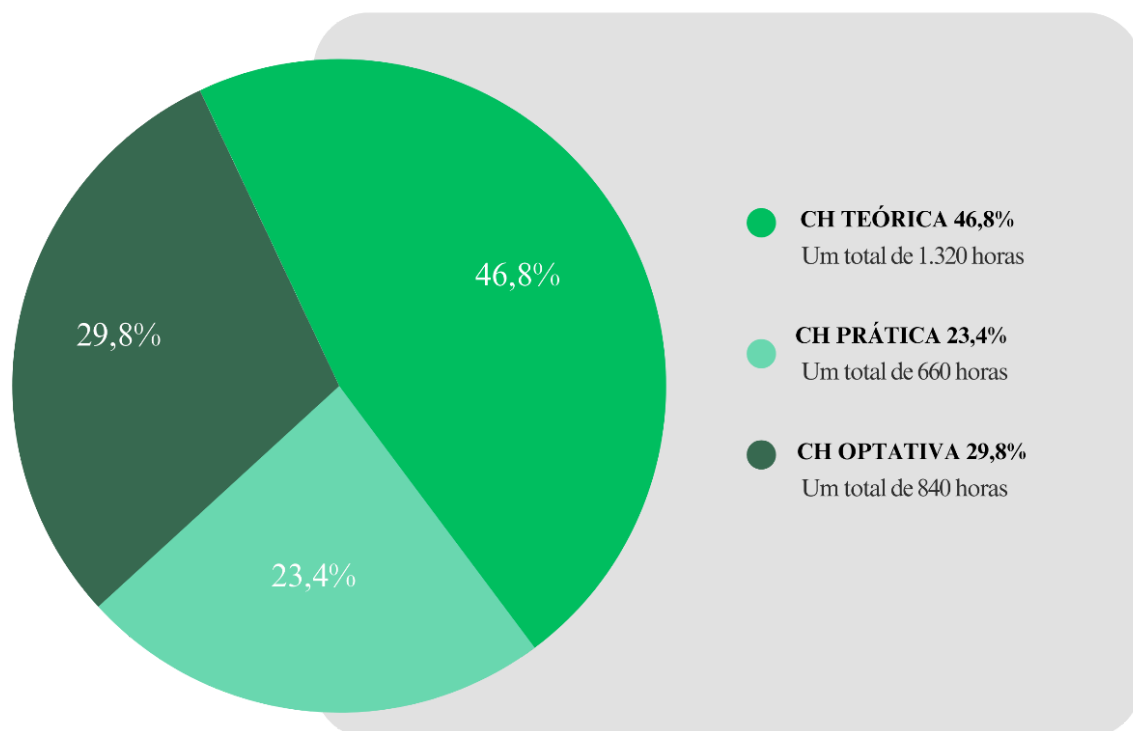
Fonte: Elaborado pelo autor.

A UnB distribui a carga horária curricular em três diferentes setores, são eles: Carga Horária Teórica; Carga Horária Prática e Carga Horária Extensionista. Embora o currículo apresente essa categorização, não foi encontrada Carga Horária Extensionista em nenhuma das disciplinas obrigatórias, somente nas optativas. A figura a seguir mostra a distribuição da carga horária.

⁵¹ Infelizmente, durante a pesquisa, não foi possível encontrar quais Decretos foram responsáveis pela criação da Licenciatura.

⁵² A carga horária das disciplinas varia entre 30, 60, 75 e 90 horas.

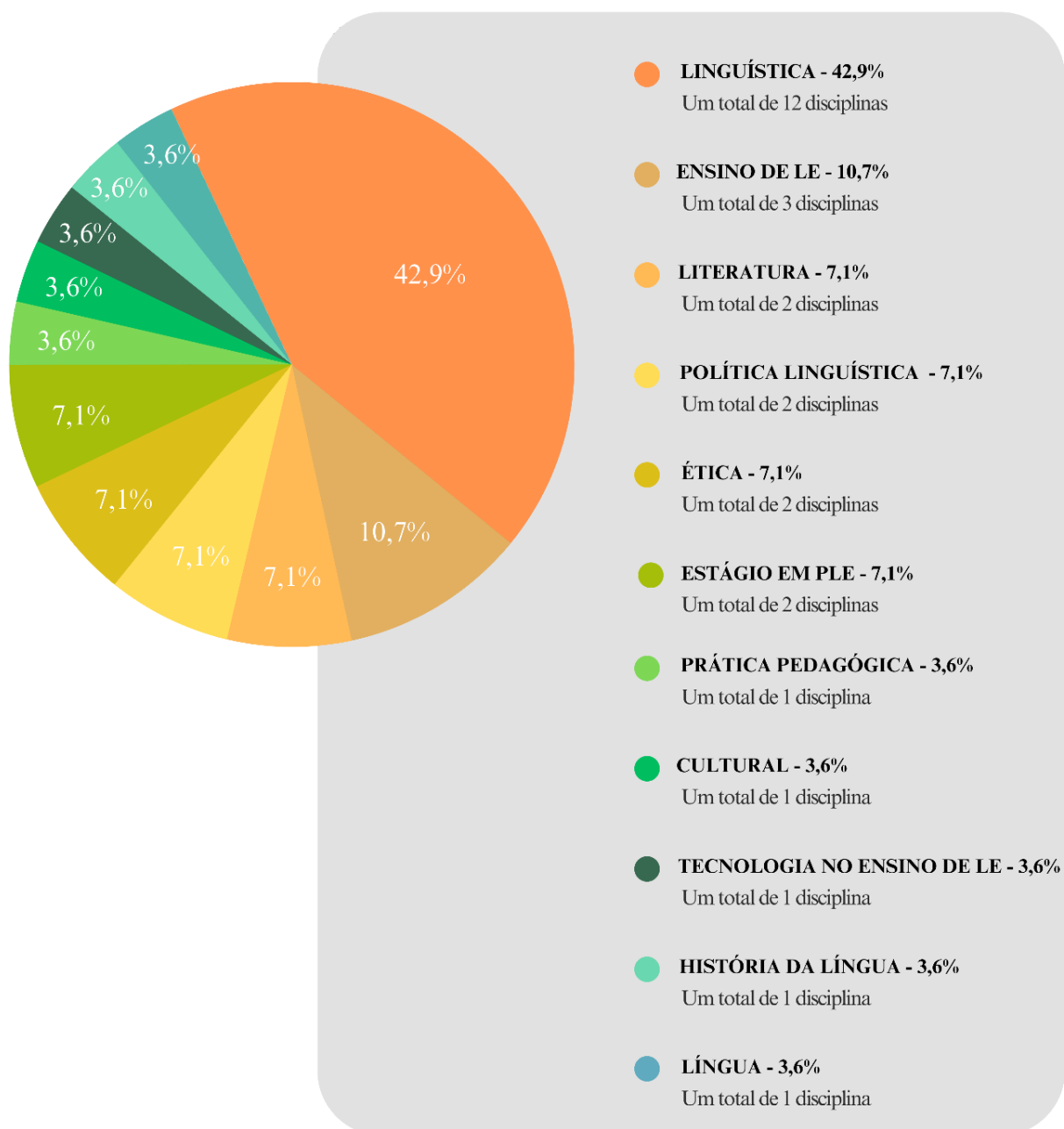
Figura 16 - Distribuição da Carga Horária das disciplinas da UnB



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima figura veremos como se configura o currículo da UnB no que se refere aos campos de conhecimento das disciplinas obrigatórias.

Figura 17 - Distribuição por campos de estudo das disciplinas da UnB



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como mostra a figura acima, o currículo da UnB possui uma quantidade expressiva de disciplinas relacionadas ao campo linguístico; não havendo um equilíbrio entre linguística e literatura. As duas disciplinas de Literatura que são ofertadas como obrigatórias no currículo são “*Fundamentos da Literatura Brasileira Contemporânea*” e “*Panorama da Literatura Brasileira*”, que, de modo geral, abordam as tendências e

características básicas da literatura brasileira contemporânea, bem como o tratamento dado aos problemas sociais pela literatura e as implicações da literatura para a formação da cultura brasileira. Já o vasto campo da Linguística conta com disciplinas que abordam a sintaxe, fonética, sociolinguística, linguística aplicada e estudo de gramática; vale ressaltar que as disciplinas de *Linguística Aplicada* e *Fonética e Fonologia* são direcionadas ao ensino de português brasileiro como segunda língua (PBSL).

No campo da tecnologia, o currículo conta com uma disciplina introdutória, “*Introdução aos Multimeios*”, que trata do papel da tecnologia no ensino de línguas e a preparação de material didático para o meio digital. Já no campo de ensino de línguas, encontramos a disciplina “*Abordagens, métodos e técnicas do ensino de PBSL*” na qual o estudante tem contato com discussões sobre a tecnologia no ensino de línguas e de que forma as técnicas e abordagens podem ser desenvolvidas nesse contexto. Já ao final do curso, na disciplina de “*Projeto de curso: elaboração de multimeios*” são propostos dois objetivos principais: a) elaboração de materiais didáticos e b) produção de artigos, ensaios e monografias a respeito do ensino de PSL.

No campo da história da língua, a disciplina “*História da Língua Portuguesa e Ensino de PBSL*” aborda desde a formação da Língua Portuguesa na Ibéria e os contatos do português com outras línguas românicas até os aspectos históricos e a situação atual da ortografia do português. Por se tratar de uma Licenciatura simples, não é exigido do estudante que ele curse uma disciplina de Língua Estrangeira, no entanto, dentro do catálogo de optativas há um grande leque de opções. O currículo da UnB apresenta uma grande variedade de línguas estrangeiras optativas, de modo geral, a grade optativa do currículo aborda fortemente questões de tradução, cultura, literatura e prática de língua. Entre as disciplinas de línguas estrangeiras, há opções como japonês, neerlandês, chinês, francês, polonês, inglês, romeno, grego, latim, entre outras. Além disso, o currículo também oferece disciplinas que se relacionam com tais línguas, a exemplo do francês, há disciplinas de Literatura Francesa, Civilização Francesa, Prática de Tradução Francês-Português, História da Língua Francesa, Prática do Francês Oral e Escrito.

Analisando ainda o leque de ofertas optativas, foram encontradas duas disciplinas intituladas como “*Português para Estrangeiros I e II*”, aparentemente direcionadas a estudantes estrangeiros. De acordo com os seus respectivos planos de ensino, são disciplinas com carga horária 100% prática, a primeira com o foco em

estruturas básicas da língua, tempos verbais e pronomes e a segunda, cultura brasileira e estruturas mais complexas da língua. Ademais, o currículo oferta um total de 10 disciplinas de literatura brasileira, com foco em historiografia, principais movimentos literários e literatura contemporânea. Além da disciplina de “*Sociolinguística do Português no Brasil*”, que se ocupa das variedades regionais e das características sociolinguísticas da comunidade de fala brasileira, há também três disciplinas de cultura brasileira, abordando a construção da identidade nacional e temas como cultura, cidadania e direitos humanos no Brasil.

O currículo da UnB oferece ao professor mais de uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Embora seja exigida somente a disciplina introdutória, o currículo ainda oferta Libras em nível básico, intermediário e avançado. Entendo que isso se deve à proposta curricular da instituição, que busca formar professores de Português como Segunda Língua. De modo geral, o currículo da UnB parece propor um percurso que busca dar uma visão introdutória ao professor em formação sobre diversos temas que poderão ser relevantes para sua atuação e, a depender de sua escolha profissional, aprofundados em uma formação continuada.

6.5 QUATRO PERFIS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE PLE

Buscando analisar quais competências os currículos da licenciatura em PLE buscam desenvolver nos professores em formação, retomo aqui as competências que organizei como essenciais no capítulo 3, listadas a seguir, para refletir sobre os perfis dos professores de PLE que se pode depreender a partir do currículo proposto.

- Competência Sociolinguística
- Competência Teórica
- Competência Aplicada / Pedagógica
- Competência Reflexiva
- Competência Avaliativa
- Competência Ética
- Competência Digital
- Competência Intercultural
- Competência Criacional
- Competência Profissional

Conforme pudemos verificar nos dados apresentados anteriormente, todos os currículos vigentes, mesmo que com diferentes intensidades, abrangem as competências Teórica, Sociolinguística e Aplicada / Pedagógica. Por outro lado, nem todos os

currículos explicitam, na lista de disciplinas ou nos planos de curso, as competências Avaliativa, Ética, Intercultural e Criacional. Nos planos de curso analisados, não foram encontradas menções explícitas às competências Profissional (gerenciar a sua própria formação) ou Reflexiva (refletir sobre sua própria prática), mas entendo que essas são competências que sejam base para quaisquer disciplinas de prática de ensino que busque formar profissionais críticos e autores do seu fazer pedagógico.

As diferentes intensidades mencionadas acima dizem respeito ao que foi possível verificar nos títulos e nos planos de ensino das disciplinas. Não é possível afirmar, contudo, que um currículo prioriza competências que outro não prioriza. Como abordado anteriormente, algumas competências podem figurar como conteúdo de disciplinas sem que isso esteja explicitado no nome, a exemplo da disciplina *A sala de aula de PLE* da Unicamp, que aborda diversos temas da atuação profissional, entre eles a avaliação em PLE. No entanto, é importante lembrar que, ao propor uma disciplina específica sobre avaliação e com carga horária específica, a instituição atribui valor a esse conteúdo, como é o caso do currículo da UFBA, que possui uma disciplina específica de avaliação (*Avaliação da Proficiência do Falante de PLE*), fazendo com que seu currículo se destaque em meio aos outros nesse aspecto.

Com relação às perguntas específicas desta pesquisa notamos que cada currículo distribui sua carga horária de maneira distinta, obedecendo a natureza das disciplinas que o compõem, porém, é unânime que todos oferecem uma maior carga horária teórica que prática, como exigido pelos documentos curriculares. Com relação aos campos de conhecimento de cada percurso curricular há uma gama de particularidades que os caracterizam. Em alguns casos, como a Unicamp e a UNILA, os currículos são menos flexíveis. Em outros casos, como na UFBA, o currículo é mais flexível e permite o estudante explorar diferentes campos, porém sem muito espaço para disciplinas específicas; já um currículo como o da UnB apresenta um panorama geral em cada campo, deixando o aprofundamento em algum deles a cargo do estudante.

Um fator comum a todos os currículos foi a predominância da linguística como campo de estudo; todos os currículos mostraram possuir um grande número de disciplinas desenvolvidas no campo dos estudos linguísticos, se comparado ao campo literário. Um aspecto que chamou atenção foi o fato de alguns currículos não apresentarem nenhuma disciplina sequer sobre ética, políticas linguísticas, produção de

material didático e avaliação em LE, e que, portanto, não contemplam as competências Ética, Sociolinguística, Criacional e Avaliativa de modo satisfatório.

Me preocupa a escassez de discussões sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas. Ao analisar os planos de curso pude notar objetivos apenas introdutórios, sem um aprofundamento investigativo e prático. Para a atuação do professor de PLE hoje, é fundamental que o currículo possa oferecer subsídios que desenvolvam essa competência com vistas a entender como gerenciar as ferramentas digitais a favor do ensino. Por outro lado, a abordagem dada às disciplinas obrigatórias de ensino de língua (pelo menos três disciplinas obrigatórias em cada um dos currículos) apresentam objetivos claros que tratam da aprendizagem de estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

No quadro abaixo podemos notar o perfil de profissional de PLE a partir da análise curricular e quais competências são e quais não são priorizadas em cada Universidade.

Quadro 6 - Perfil do profissional em PLE a partir da análise curricular

Universidade	Unicamp	Unila	UFBA	UnB
Licenciatura	Dupla	Dupla	Dupla	Simple
Competências priorizadas	Competências Teórica, Sociolinguística, Aplicada / Pedagógica, Ética, Criacional e Digital	Competências Teórica, Sociolinguística, Aplicada / Pedagógica, Ética, Avaliativa, Cultural e Digital	Competências Teórica, Sociolinguística, Aplicada / Pedagógica, Cultural, Avaliativa e Intercultural	Competências Teórica, Sociolinguística, Aplicada / Pedagógica, Ética, Criacional e Digital
Competências não priorizadas no currículo	Competências Intercultural e Avaliativa	Competência Criacional	Competências Criacional, Ética e Digital	Competências Intercultural e Avaliativa
Perfil do professor de PLE com base na análise curricular	Professor ciente das mudanças geopolíticas atuais, e que entende o ensino	Professor intercultural que possa atuar na América	Professor intercultural, voltado para o ensino de português	Professor voltado para o ensino de português como língua

	do português dentro desse contexto não só como língua estrangeira, mas também como segunda língua.	Latina e no Caribe, tendo o ensino do português e do espanhol como principal ferramenta.	como língua estrangeira, ou seja, a língua como produto cultural para não brasileiros.	internacional não só na intermediação de políticas e ensino de português para refugiados, mas também como segunda língua para públicos surdos e indígenas.
Perfil do professor de PLE conforme descrito no projeto político pedagógico da universidade	Um perfil de professor capaz de ensinar língua portuguesa oral e escrita, incluindo literatura, com reflexão avançada sobre a linguagem, considerando sua estrutura e funcionamento, bem como as variações históricas, sociais e culturais. Deve ser capaz de propor e usar metodologias criativas no ensino de linguagem. (Unicamp, 2019, p.4)	Um perfil de professor crítico e consciente da sociedade, das relações de identidade e dos problemas da América Latina. Dominará o espanhol e o português, entenderá suas estruturas e variantes sociais. Refletirá sobre linguagem, usará novas tecnologias e verá sua formação como um processo contínuo e autônomo. (UNILA, 2020, p.31)	Um perfil de professor que apresenta o domínio de noções gramaticais e o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas. Além disso, deve ter um conhecimento ativo e crítico de um amplo repertório cultural e literário, compreendendo a língua portuguesa em seus contextos culturais e intertextuais. (UFBA, 2004, p.9)	Um perfil de professor que tenha uma visão crítica e analítica da linguagem em suas várias dimensões e domine o uso do português tanto oral quanto escrito para primeira e segunda língua. Também é importante que ele tenha uma visão crítica das perspectivas teóricas em linguística e literatura que fundamentam sua formação profissional. (UNB, 2018, p.14)

Fonte: elaborado pelo autor

Como vimos neste capítulo, cada instituição busca, com base em suas características e currículos, formar um perfil diferente de professor. Ao longo dessa

análise foi possível perceber que os perfis almejados se relacionam com alguns dos aspectos que propõe a BNC Formação. Quando os currículos das Universidades ofertam disciplinas como "*Aquisição da Linguagem*" e "*Ciência da Linguagem*", eles buscam desenvolver no professor a competência Psico/Sociolinguística para que esses professores tenham conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, e possam pensar em estratégias e recursos pedagógicos necessários ao ensino de línguas (BRASIL, 2019, p. 15). Em disciplinas de Ensino de Língua tais como "*Abordagens, Métodos e Técnicas de Ensino do Português Brasileiro Segunda Língua*" e "*Laboratório: resolução de problemas de leitura e redação*", o objetivo principal é desenvolver a competência Aplicada / Pedagógica, ou seja, propiciar ao professor em formação oportunidade de aprender a sequenciar conteúdos curriculares e mobilizar diferentes estratégias e recursos de ensino que promovam a aprendizagem dos estudantes respeitando seus diferentes percursos e etapas (BRASIL, 2019, p. 17).

Dependendo das necessidades do contexto de ensino e dos propósitos de aprendizagem dos estudantes, algumas competências se tornarão mais relevantes que outras. De qualquer forma, é importante que o currículo estruture a discussão sobre possíveis contextos de atuação tendo em vista uma prática de adaptação de objetivos de ensino e de materiais didáticos diante dos múltiplos cenários de ensino e aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar quais competências os currículos de Licenciatura em PLE das quatro Universidades Públicas que oferecem essa formação buscam desenvolver no professor em formação. Iniciei descrevendo o cenário político-linguístico dos anos 90 que serviu de base para o fortalecimento da área de PLE no Brasil e no mundo. Vimos que a projeção da língua portuguesa no cenário internacional se deu em etapas e foi o reflexo de movimentos políticos que aconteceram dentro e fora das IES, culminando na criação das Licenciaturas em Português Língua Estrangeira. Vimos também como o conceito de competências passou por diferentes correntes teóricas até ser desenvolvido na área do ensino de línguas e quais são as competências que se espera de professores em geral e de professores de PLE. Além disso, discutimos o que é um currículo e como os Documentos Curriculares brasileiros abordam a formação de professores.

Investiguei como cada currículo analisado se configura, quais e quantas disciplinas eles apresentam, como distribuem sua carga horária e quais áreas de conhecimento priorizam, traçando, desse modo, um panorama que nos permitiu inferir diferentes perfis de professor de PLE. Cientes de que esses currículos passam por constantes mudanças, meu objetivo foi mostrar como vem sendo proposta a formação do professor de PLE que dispomos atualmente no Brasil. Como vimos, cada universidade adota uma proposta curricular que atende as demandas do seu contexto, sejam elas linguísticas, políticas, econômicas ou culturais. É preciso lembrar, no entanto, que a formação universitária não depende unicamente do currículo. Apesar de essa ser a bússola norteadora durante a formação, outras experiências, dentro e fora da universidade, farão com que o professor se forme como profissional.

Sigo acreditando que toda pesquisa parte de um desejo pessoal de querer saber, e encontrei ao longo desse percurso as respostas para as minhas perguntas. Entendi que os currículos são e devem ser diferentes porque assim é o processo de formação. Entendi também que um conjunto de disciplinas, por mais bem pensado que seja, não dá conta sozinho de formar um professor. Nós, professores, nos formamos em nossas experiências ao longo da prática, no diálogo com os nossos pares, no desenrolar das aulas e, principalmente, no momento em que refletimos sobre nossas ações.

Ao longo desta pesquisa pude notar que o currículo de licenciatura da UFBA, aquele ao qual eu atribuía muitas queixas, não se mostrava tão diferente dos outros. Pude então refletir sobre o verdadeiro significado da insatisfação que me cabia e perceber que a experiência é que molda a formação. Ainda que fosse um currículo completo, sem uma experiência reflexiva sobre ele, nada adiantaria. Meu desejo é que outros professores pensem sobre suas licenciaturas e possam realizar pesquisas mais locais, que foquem em analisar a experiência dos indivíduos dentro do percurso curricular de formação e assim desenvolvam mais e mais estratégias de como potencializar suas formações.

Como disse no início desta dissertação, este trabalho partiu de uma inquietação pessoal sobre minha própria formação acadêmica, e foi isso que me instigou a compreender o campo de formação inicial para professores de PLE, tendo em vista que as licenciaturas existentes no país são bastante recentes e que não encontrei na literatura trabalhos que tratassem sobre os currículos desses cursos. Entendo que esta investigação é o início de um percurso de reflexão necessário sobre a elaboração de propostas curriculares para a formação do professor de PLE. É importante que sigamos pensando sobre quem participa da construção dos currículos, quais são as demandas que hoje temos para o ensino de PLE no Brasil e até que ponto a construção e os ajustes curriculares podem/devem envolver o público alvo das licenciaturas existentes e de novas licenciaturas que poderão surgir.

Nesse sentido, para a continuidade da reflexão iniciada aqui, é importante o desenvolvimento de estudos documentais e etnográficos que busquem conhecer a construção desses e de novos currículos de PLE como também dos currículos em ação, com a escuta dos diferentes atores que compõem esses processos. Por exemplo, um aspecto que poderia aprofundar a discussão feita aqui é como as propostas curriculares entendem a progressão de competências. O meu foco neste estudo foi compreender o leque de competências consideradas fundamentais para a formação de professores de PLE, e não me debrucei sobre a ordenação e os pré-requisitos das disciplinas ofertadas. Vejo como importante que estudos futuros busquem mapear possíveis entendimentos sobre trajetórias de desenvolvimento das competências e como diferentes percursos prospectam benefícios para o processo de formação do professor de PLE. Para isso, é fundamental ouvir tanto os elaboradores dos currículos como também os professores em formação.

O combustível principal deste trabalho foi o desejo de que ele possa contribuir com os debates acerca da formação do professor de PLE através do viés curricular. A proposta de refletir sobre as competências do professor de PLE pode - e deve - ser um empreendimento conjunto entre profissionais da educação levando em conta os diferentes contextos de ensino e os perfis que se deseja ou precisa alcançar para propiciar um desenvolvimento profissional atualizado, reflexivo, ético, criativo e crítico. Espero que este trabalho possa instigar professores de PLE a pesquisarem sobre seus currículos de formação como também amplie o debate sobre a criação de novas licenciaturas em Instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA, Patrícia M. C.; SANTOS, Danúsia T.; DUARTE, Andrea L. B.; MELLO, Ana Catarina M. R. Ações de política de formação de professores em PLE na Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 137-160.

ALVARENGA, Magali Barçante. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. 1999. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.

ARAI, N.A. **Fluência na aquisição do PLE**. 1985. f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

BALL, Stephen John. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BIZON, Ana. Cecília. C. (2013). **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013.

BULLA, Gabriela S.; SCHLATTER, Margarete; SCHOFFEN, Juliana R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, Gabriela S.; UFLACKER, Cristina M.; SCHLATTER, Margarete (Orgs.) **Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Lei nº. 12.189 de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a Criação da Universidade da Integração Latino Americana - UNILA e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CE Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CALDAS, V. M. C. **A competência comunicativa em livros didáticos de PE: uma avaliação**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. (Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. A Licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 63-77.

CARVALHO, O. F; SILVA. G. M; SANTOS, J. L. O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tensões, disputas e perspectivas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2012.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, RS. N. 42 (jun. 2011), p. 260-284, 2011.

CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, Cristina Francisca de Carvalho. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, 2011.

COSTA, Everton Vargas. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um**

estudo interpretativo sobre aprender a ensinar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2018.

CRUZ, Sara Oliveira da. **Fiz um blog, e daí? Uma experiência sobre o ensino e a formação inicial de professores de português como língua estrangeira/segunda língua em perspectiva intercultural e crítica.** 263 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DELL'ISOLA, Regina L. P. **O contexto e a compreensão lexical na leitura em Português Língua Estrangeira.** 1999. f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** Tese Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2012.

DINIZ, Leandro R. A.; DELL'ISOLA, Regina L. P. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil.** Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p.181-210.

DORIGON, Thomas. **O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DUARTE, Isabel Margarida. Entrevista com Zacarias da Costa, Secretário Executivo da CPLP. **Caderno Seminal**, n. 42, 2022.

FERREIRA, Itacira. **SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.** Reminiscências da SIPLE crônicas da primeira gestão. 2011. Disponível em: <https://assiple.org/sobre-a-siple/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FRANCO, Gabriela Rossatto. **Affordances do teletandem para a formação de professores de português língua estrangeira** : contribuições da mediação por uma abordagem avaliativa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

GARCEZ, Pedro; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** (Vol. 1, No. 1, pp. 13-36). Blucher Open Access. 2017

- GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Educa e autor, 1997.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Record, 3a ed., 1999.
- GÓMEZ, Marina Ayumi Izaki. **Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- GRANATO, Leonardo. (2021). Os trinta anos do Mercosul: apontamentos para um balanço. **Austral**: revista brasileira de estratégia e relações internacionais. Porto Alegre. Vol. 10, n. 19 (jan./jun. 2021), p. 9-29.
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis**. Editora Routledge, 1987.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**. v. 6, p. 33-52, 1992.
- HSIEN, Tsai Yun. **Os ensinamentos de Confúcio e a formação contemporânea de professores de língua inglesa em Taiwan**: relações entre variáveis socioculturais e competências. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- HYMES, Dell H. On Communicative Competence. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p.74-104, 2009. Trad. Marilda M. S. Franco; Maria E. S. Ferreira.
- KRAEMER, Fernanda Farenzena. **Português Língua Adicional**: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LIMA, Emma E.; IUNES, Samira A. **Falar, ler, escrever português**. São Paulo: EPU, 1999.
- LIMA, Emma Eberlein; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; BERGWELER, Cristian Gonzalez; IUNES, Samira Abirad. **Avenida Brasil**. São Paulo: EPU, 1992.
- LOIOLA, Léia de Melo. **Breve histórico do termo competência**. Universidade de Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2013.
Disponível em:
<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>. Acesso em 16 nov. 2022.
- MACEDO, Marcos Vinicius Aguiar; FILIPPI, Eduardo Ernesto. A CEPAL e os primeiros blocos de integração regional no cenário latinoamericano: ALALC E ALADI. **Fórum Internacional Ecoinovar** (10.: 2021: Online). Anais. Santa Maria: UFSM, 2021.
- MANSON, Jennifer. **Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 1996.

MENDES, Edleise. A Licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 41-62.

MORITA, Marisa K. **Diálogo a distância no processo de aquisição da oralidade em LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 1993.

NAGASAWA, Ellen Yurika. **Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

NEGRI, Marcia Fanti. **Competências do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

NIEDERAUER, Marcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo; MAIA-PIRES, Flávia; VINECKÝ, Verônica. A Licenciatura em PLE e o programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 19-40.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP: aspectos da gestão de uma organização político-linguística original. **Linha D'Água**, v. 32, n. 2, p. 11-36, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2000.

PONCE, Maria Harumi et al. **Bem-Vindo!**: A língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: SBS, 1999.

QUEIROZ, Nathan; SOUZA, Iracema Luiza de. Os direcionamentos teórico-metodológicos para formação inicial do professor de PLE na Universidade Federal da Bahia UFBA. **Entretextos**, 21(3Esp.), 131-150. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: LOPES, L. P. da M. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 6. p. 143-161.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Competências do professor de português para estrangeiros: a formação em foco. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, v. 21, n. 2, 2019.

RUANO, Bruna P.; OLMO, Francisco J. C.; ALMEIDA, Mariza R. A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: percursos e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 161-180

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Desafios do Trabalho Escolar e do Currículo na Escola Pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem fronteiras: revista para uma educação crítica e emancipatória**. Vol. 18, n. 3 (set./dez. 2018), p. 760-784, 2018.

SANTOS, Pedro Saraiva dos. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2005.

SANT'ANA, Juscelino Silva da. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2005.

SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. O PLE na UNICAMP: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 79-112.

SCHEIN, Edgar. **Professional Education**. Nova York: McGraw-Hill, 1973.

SCHLATTER, Margarete. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. In: **Um pouco de história**. Acervo Celpe-Bras, 2014.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela S.; COSTA, Everton Vargas. A identidade do professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes na UFRGS. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p.115-136.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. **Calidoscópico**, 2020, 18.2.

SILVA, Diego Barbosa da. **De Flor do Lácio à Língua Global**: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dissertação de Mestrado em Letras - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2011.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

SILVA, Kleber Aparecido; LACERDA DE SÁ, Rubens. (Falta de) Políticas de ensino e de aprendizagens de português para falantes de outras línguas: uma interface entre o real e o ideal. In: **Português Língua Estrangeira em Contextos Universitários**: experiências de ensino e de formação docente. Marta Lúcia Kfoury Kaneoya (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Tomáz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de identidade Uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA Thamis Larissa. **Português como língua adicional e saúde**: análise de materiais didáticos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2021.

SOUSA, Soraia da Silva. **A escrita nas crenças de professores de Língua Portuguesa em formação**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

STEINBACH, G.; MARTINS, R. E. M. W. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. **Revista Polyphonia, Goiânia**, v. 33, n. 1, p. 106–123, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74597>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TAVANO, Patrícia Texeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. (2018). Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, 11(1), 29-44. 2018.

UFBA. **Projeto de Reformulação Curricular dos cursos de Letras**. Salvador, 2004. Disponível em: https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/parte_i_0.pdf. Acesso em fevereiro de 2024.

UNB. **Projeto Político Pedagógico de Curso**. Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira e Português como Segunda Língua (LSB-PSL). Brasília. 2018

UNICAMP. **Curso de Licenciatura em Letras**: projeto pedagógico. Campinas, 2019. Disponível em:

https://www.iel.unicamp.br/arquivos/graduacao/Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Licenciatura_em_Letras_UNICAMP-2019.pdf. Acesso em fevereiro de 2024.

UNILA. **Projeto Pedagógico Do Curso De Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras**. Foz do Iguaçu-PR, 2020. Disponível em:

<https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/nde/PPCLEPLE2018.1Apensao.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

VILELA, Guanis de Barros. **A pesquisa qualitativa**. 2011. Disponível em:

https://www.academia.edu/897663/A_PESQUISA_QUALITATIVA. Acesso em: 05 fev. 2023.

XIMENES, P. D. A. S., & MELO, G. F. (2023). BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, **103**, 739-763.

WEISS, Denise. B. **Ensino do artigo em cursos de português para japoneses**. 1994. f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ANEXOS

Exemplo de Plano de Ensino Utilizado na Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
Lei Federal 12.189 de 12/01/2010. DOU de 13/01/2010, Seção 1, p. 1.



PLANO DE ENSINO

CURSO	
LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	

ANO / PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR				TURMA		
2022.2	LEP0119 - LINGUAGEM EM CONTEXTO SOCIAL				01		
CH Total	68	CH Teórica	51	CH Prática	17	Cr total	4
Pré-Requisitos							
Co-Requisitos							
Professores	SAMARYS LYNETTE CRUZ BAEZ						

EMENTA	
Variação e mudança linguística. Dialetoлогия luso- e hispano-americana. Representações, atitudes linguísticas e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Aspectos básicos da comunicação intercultural. Sociolinguística aplicada ao ensino de línguas adicionais. Como componente curricular, entende-se a prática nesta disciplina como a articulação crítica entre teoria e aplicação, contribuindo assim para a formação do professor enquanto educador.	

OBJETIVOS	
Refletirá analítica e criticamente sobre a mudança linguística na sociedade latino-americana e caribenha, bem como suas implicações nas relações interculturais de identidade e alteridade, relativas ao uso da linguagem e ao ensino de línguas.	
Articulará os novos conhecimentos dialetológicos, culturais e sociolinguísticos de modo inter/transdisciplinar, para a análise crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; movimentos necessários para sua inserção na sociedade como futuro docente que compreende sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.	
Fará uso eficaz tanto do espanhol quanto do português de modo oral e escrito, através das novas tecnologias, nas atividades de sala de aula e avaliação, para refletir sobre sua estrutura, seu funcionamento, suas variantes e suas manifestações sociais, e as implicações disso tudo no ensino de línguas.	
Refletirá, de modo inter/tras sobre todas as formas discursivas de preconceito que marginam as comunidades de imigrantes, refugiados e apátridas fora e dentro das instituições oficiais de ensino no contexto brasileiro em diálogo com outros contextos de América Latina e o Caribe.	

METODOLOGIA	
A metodologia será centrada no intercâmbio dialógico entre a professora e os estudantes. Este acontecerá nas aulas, nas avaliações escritas e orais, teóricas e práticas, realizadas como forma de avaliação.	



ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO

Os alunos terão a disponibilidade da professora, com marcação prévia, para dialogar sobre qualquer dúvida ou inquietação em relação à aula, os temas abordados, as avaliações, as referências etc. Estes momentos poderão ser tanto presenciais quanto virtuais, dependendo da situação de cada estudante.

As atividades de recuperação serão acordadas conforme a necessidade e as situações que surjam.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação do aprendizado será realizada a partir da participação ativa em sala de aula; às vezes haverá atividades específicas para serem realizadas na sala de aula, em outros momentos a professora anotarà quem participou das discussões feitas. Também haverá provas, que poderão ser orais ou escritas; a realização de uma prova didática para avaliar a aplicação prática das discussões teóricas na aula, conforme requerido no PPC do curso; seminários ou trabalhos escritos sobre temas diversos. Não serão aceitos trabalhos entregues fora das datas estabelecidas pela professora, a não ser que o/a estudante apresente atestado de saúde.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1	08/02/2023 - 07/06/2023	Conteúdo programático do semestre
2	15/02/2023 - 01/03/2023	A língua e a linguagem como objeto de estudo: concepções
3	15/02/2023	Evento ILAACH: Estratégias de enfrentamento para a inclusão na universidade sob a perspectiva dos estudantes da UNILA

AVALIAÇÕES

1	28/02/2023 - 19h	Tarefas
2	15/03/2023 - 19h	Avaliação I
3	05/04/2023 - 19h	Avaliação II
4	12/04/2023 - 19h	Participação na aula
5	04/05/2023 - 19h	Avaliação III
6	07/06/2023 - 19h	Prova Didática

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica

- Vygotsky, L.S.. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes. 1987.
- VASCONCELOS, S. I. C. C.. **Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna**. Pedro e João. 2019.



- VAQUERO DE RAMÍREZ, María T. **El español de América II: Morfosintaxis y léxico: Volume 2.** 4. ed. Madrid: Arco Libros, 2011. 68 p. (Cuadernos de lengua española, 29) ISBN: 9788476351864.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, María T. **El español de América I: Pronunciación: Volume 1.** 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2003. 68 p. (Cuadernos de lengua española, 28) ISBN: 8476351852.
- SILVA-CORVALÁN, C.. **Sociolingüística y pragmática del español.** Georgetown University Press. 2001.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Edufba. 2012.
- BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Org). **Introdução à linguística: Domínios e fronteira - volume 1.** 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2014. 309 p. ISBN: 9788524918612.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. (Org.). **Produção textual na universidade.** Parábola Editorial. 2010.
- MARTELOTTA, M. E. et. al.. **Manual de linguística. Sociolinguística.** Contexto. 2017.
- LOPO-RAMOS, A. **Língua adicional um conceito "guarda-chuva".** 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/32129>.
- LOPES, R.; DE SALLÉS, J.; PALLÚ, N.. **Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais.** 2018.
- **O ensino e as diferentes instâncias da linguagem.** Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/o-ensino-e-as-diferentes-instancias-de-uso-da-linguagem/#.Wv7nlmY2J4.facebook>.
- Cerutti-Rizzatti, M. E.. **Introdução à linguística aplicada.** LLE/CCE/UFSC. 2008.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas: Mercado de Letras, 1997. 288 p. ISBN: 8585725362.
- ABREU-E-LIMA, D. M. et. al. (Org.). **Idiomas sem fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização. Materiais didáticos para o desenvolvimento de competência intercultural em língua espanhola: possibilidades e desafios no contexto do IsF.** Editora UFMG. 2021.
- FIORIN, José Luiz (Org). **Introdução à linguística: objetos teóricos - volume 1.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 227 p. ISBN: 9788572441926.

Bibliografia Complementar

Autenticado em 08/03/2023 16:18
SAMARYS LYNETTE CRUZ BAEZ
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
3309677

Aprovado em 15/03/2023 15:29
CARLOS HENRIQUE LOPES DE ALMEIDA
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
1328338

Aprovado pelo colegiado em 15/03/2023
O cronograma de atividades e as datas das avaliações poderão ser alteradas, em casos excepcionais,
com o prévio aviso aos discentes.

Emitido em 05 de Junho de 2023

Este documento dispensa qualquer assinatura manual. Para confirmar sua autenticidade e consistência, acesse <https://sig.unila.edu.br/sigaa/documentos> e utilize o identificador 6735023 e o código 83c9378a2a para consultá-lo.