

Sobre a formação de professor de português como língua não materna e estrangeira no Brasil: um olhar para a realidade do estado da Paraíba /

Sur la formation des enseignants de portugais comme langue non maternelle et étrangère au Brésil : un regard sur la réalité à l'État de Paraíba

*Josilene Pinheiro-Mariz**

Doutora e Mestre em Estudos linguísticos literários e tradutológicos pela USP. Pós - doutora pela Universidade Paris 8. Vincennes – Saint- Denis, França. Professora da graduação em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na UFCG, Campina Grande - PB, Brasil. Atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para reflexões sobre literaturas "ditas francófonas", africanas e de diáspora; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna (FLE e PLE); intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas/literaturas e ensino de FLE (crianças e adultos), estudos interculturais e ensino.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

*Bianca Souza Vasconcelos***

Mestranda em Letras Português na Universidade Federal (UFCG), Campina Grande, PB, Brasil. Graduada pela mesma universidade. Atualmente, tem interesse em estudos relacionados à intercompreensão de línguas românicas associada à didática de línguas e ensino de PLE e PLAc (crianças e adultos).

 <https://orcid.org/0009-0007-1738-162X>

Recebido em: 23 de mai. de 2024. **Aprovado** em 16 de jun. de 2024.

Como citar este artigo:

VASCONCELOS, B. S.; MARIZ, J. P. Sobre a formação de professor de português como língua não materna e estrangeira no Brasil: um olhar para a realidade do estado da Paraíba. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 3. p. e-2409, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12786297>.

RESUMO

Este artigo está ancorado em um contexto que aponta para uma experiência empírica, pois observa-se que, nas formações em Letras, no estado da Paraíba, independentemente da língua -se estrangeira ou materna- e, sobretudo, na formação em língua portuguesa, parece haver um olhar ínfimo para a formação de professores de português como língua estrangeira. Tais experiências advêm dos contextos em que vivemos seja como professora, e/ ou como estudante. Nasce dessa inquietação, a necessidade de melhor conhecer tal realidade no estado; assim, o nosso objetivo foi averiguar e refletir sobre como se dá a formação de professores de português como língua não materna

*

 jsmariz22@hotmail.com

**

 biasouza.bruno@gmail.com

(PLNM) no estado da Paraíba, uma vez que há diversas instituições em nível federal, estadual e privado em todo o estado, oferecendo formação em Letras. O problema que fundeia estas reflexões constitui-se em: pensar sobre a formação de professores de PLNM em um estado que recebe um número significativo de estrangeiros, sem que tenha em nenhuma de suas instituições de ensino, o curso de Letras com fim de ensinar a língua portuguesa para estrangeiros. Encontramos em Morin (2000), Freire (2001), Philippov (2015) considerações que nos ajudam a refletir sobre a importância de encontrar caminhos que desencapsulem currículos em um contexto que ainda tem discretas ações para o ensino de PLNM. Nossas considerações finais nos impulsionam a afirmar o quanto urge que os nossos currículos sejam mais flexíveis a fim de dar o suporte possível aos estudantes interessados em uma literacia na formação de professores de PLNM.

PALAVRAS-CHAVE: Desencapsulamento dos saberes; currículos; formação de professores de PLNM.

RÉSUMÉ

Cet article s'enracine dans un contexte qui met en lumière une expérience empirique. Il est observé que, dans les formations en Lettres, dans l'état de Paraíba, quelle que soit la langue - étrangère ou maternelle - et surtout dans la formation en langue portugaise, peu d'attention semble être portée à la formation des enseignants de portugais comme langue étrangère. Ces observations découlent des contextes dans lesquels nous vivons, que ce soit en tant qu'enseignants ou étudiants. De cette préoccupation naît la nécessité de mieux connaître cette réalité dans l'état. Ainsi, notre objectif est d'examiner et de réfléchir sur la manière dont se déroule la formation des enseignants de portugais comme langue non maternelle (PLNM) dans l'état de Paraíba, étant donné qu'il existe de nombreuses institutions au niveau fédéral, étatique et privé dans tout l'état, offrant une formation en Lettres. Le problème qui sous-tend ces réflexions consiste à penser à la formation des enseignants de PLNM dans un état qui accueille un nombre significatif d'étrangers, sans qu'aucune de ses institutions d'enseignement ne propose de cours de Lettres visant à enseigner la langue portugaise aux étrangers. De ce fait, nous trouvons chez Morin (2000), Freire (2001), et Philippov (2015) des considérations qui nous aident à réfléchir sur l'importance de trouver des voies qui décloisonnent les programmes dans un contexte où les actions pour l'enseignement du PLNM sont encore discrètes. Nos conclusions nous poussent à affirmer l'urgence de rendre nos programmes plus flexibles afin de fournir le soutien nécessaire aux étudiants intéressés par une formation à l'enseignement du PLNM.

MOTS-CLÉS : décapsulation des connaissances; programmes d'études; formation des enseignants de PLNM.

1 Introdução

O lugar da língua portuguesa em um âmbito internacional vem tomando contornos diversos. No primeiro decênio dos anos 2000, era muito claro o interesse pela aprendizagem da língua em várias instituições no exterior, alcançando não unicamente a Europa ou a América do Norte. Os continentes asiático e africano também demonstraram imenso interesse pelo português, por inumeráveis razões que vão desde as relações entre pesquisadores internacionais, como laços familiares e ainda uma certa curiosidade pelo Brasil.

Pode-se, portanto, dizer que esses primeiros anos do Século XXI foram fundamentais para se pensar o português como língua internacional; e, a partir desse fomento, nasce a inquietação com a formação de professores que atuem com esse fim. Na América Latina, igualmente, países como Argentina, Chile, México e muitos outros visaram a língua portuguesa como uma importante língua a aprender dadas às questões comerciais, sobretudo relacionadas ao Mercado Comum do

Sul, uma organização intergovernamental regional fundada a partir do Tratado de Assunção em 26 de março de 1991.

Com as mudanças significativas na geopolítica nos anos de 1990, a América Latina começa a sentir os efeitos da iminente globalização mundial. Nesse contexto, o Brasil e a Argentina passam a ver um ao outro como possíveis parceiros comerciais para enfrentar os novos desafios econômicos decorrentes da globalização dos mercados e, assim, surge o MERCOSUL. (Vargas; De Azevedo, 2020, p. 4-5).

Assim, é possível afirmar que, na realidade, o interesse internacional pela língua portuguesa esteve bastante ligado ao interesse pelo Brasil, tanto no Sul, quanto no Norte Global, como um país multicultural e pleno de uma abundante diversidade. Evidentemente, as relações diplomáticas implementadas pelo governo brasileiro confluíam de maneira irrefutável para a difusão e conseqüente interesse pela língua.

Entretanto, a busca pelo português em um âmbito internacional, por certo, revelou que o país não estava preparado para a demanda no que concerne à formação de professores da língua para atuação nesse contexto de ensino. É essa realidade que impulsiona centros de formação de professores de língua, de um modo geral, -Universidades que ofertavam cursos de Letras- a prepararem professores para a atuação nessa frente.

O fato é que algumas universidades do Sul e Sudeste do Brasil iniciaram a oferta da graduação em Português para Estrangeiros¹; e, fora desse eixo, apenas uma instituição, no Nordeste, a Universidade Federal da Bahia. Tal situação apontaria para uma ausência de estrangeiros nas demais regiões? Provavelmente, não! Denuncia, sim, uma relativa diferença que ainda há entre as instituições de regiões diferentes do nosso país. De todo modo, a necessidade de professores existe, mesmo diante da ausência de centros voltados para uma formação adequada de professores de português como língua não materna. Ademais, quando se discute essa questão, discute-se também qual seria a melhor forma de nominar essa demanda, daí, as inúmeras siglas para fazer referência ao ensino de língua portuguesa para públicos que não a têm como língua materna, por essa razão, optamos pela sigla PLNM, pois, como um termo mais amplo,

¹ Neste texto, usamos a sigla PLMN (Português como Língua Não Materna) quando referente a situações mais amplas. No entanto, usamos também PLE (Português como Língua Estrangeira), sempre que for um ensino mais direcionado aos não estrangeiros falantes de português.

alcança também indígenas brasileiros, que não usam a língua portuguesa e surdos, que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

É nesse contexto que as nossas reflexões são aportadas, uma vez que somos oriundas de uma universidade na qual não há uma graduação que forme professores de PLNM; então, como ficam os estudantes de Letras que identificam o interesse por esse viés de ensino da língua e da literatura? Como resolver essa questão com uma certa diligência, dentro das limitações? Por essas razões, nestas reflexões, primeiramente, trazemos uma discussão sobre a importância da formação de professores de PLNM em espaços em que não há graduação na área, havendo uma demanda por parte de interessados que necessitam aprender a língua portuguesa por razões como língua de acolhimento, como no caso dos refugiados ou exilados; ou, como língua estudos/mobilidade, como no caso dos estudantes do Programa de Estudante-Convênio de Graduação e Pós-Graduação (PEC-G/PG), além de outros programas de mobilidade que vêm para a Universidade Federal da Paraíba, para a Universidade Federal de Campina Grande, para a Universidade Estadual da Paraíba e para o Instituto Federal da Paraíba, uma vez que nas instituições deste estado não há nenhum curso de Letras com esse fim.

Sendo assim, as reflexões feitas aqui, dialogam com uma realidade vivida na tensão dos papéis de professora e estudante. Para as discussões, primeiramente, na seção *Currículos: um espaço de interlocução de diferentes saberes: ação, reflexão e práxis do professor*, abordamos a questão da práxis do professor e discorreremos sobre a importância de um currículo no ensino superior que contemple uma formação de novos educadores para além de um desenvolvimento cognitivo e intelectual; mas, pensando também em uma formação integral de caráter subjetivo, objetivo, cultural, político e de afeto.

Na segunda, intitulada *Desencapsulação curricular para quê?*, discorreremos sobre o conceito de currículo e de “desencapsulação” no qual baseamos nossas discussões, apresentando justificativas para se pensar um modelo ou uma estrutura livre do engessamento curricular. Na seção seguinte, *A formação de professor de português (como LM e LE) no Brasil: o caso da Paraíba*, discutimos, a partir de documentos oficiais, a organização dos cursos, os objetivos, o perfil e as áreas de trabalho do profissional de Letras (língua portuguesa materna e estrangeira), no contexto amplo, do Brasil; mas, afunilaremos para o específico, da Paraíba. Por fim, teceremos uma reflexão, considerando se as grades curriculares dos cursos de Letras (língua portuguesa) estão promovendo o plurilinguismo e a multiculturalidade segundo recomendam os

documentos oficiais brasileiros. E encerramos as discussões, problematizando a relação oferta e demanda do ensino do PLMN, diante de uma realidade com poucos cursos de formação de professores para esse fim e uma significativa demanda.

2 Currículos como espaço de interlocução de diferentes saberes: ação, reflexão e práxis do professor

Nasce das angústias e inquietações, a vontade em superar problemas que, em alguma medida, afetam tanto a futura professora de Língua Portuguesa, quanto a professora formadora, autoras deste artigo. Por essa razão, a busca por respostas surge como fruto de inquietações geradas em um sistema com um currículo que não atende à expectativa em resolver dificuldades nessa área e modificar a realidade. Como parte constituinte de um contexto político, sócio-histórico de modelos pedagógicos que compõem a nossa formação enquanto profissionais, cabe-nos ponderar sobre o tema em busca de soluções e para isso, é necessário pensar na práxis do professor, enquanto um dos protagonistas no ensino de qualquer que seja a língua e no currículo que é a base para as formações.

Para pensar a práxis do professor, nos colocamos a seguinte pergunta: qual é a função do Currículo do Ensino Superior no desenvolvimento de habilidades e competências que formarão um professor preparado para o século XXI? O que seria uma prática pedagógica eficiente? Como saber se o professor está direcionando o processo de ensino- aprendizagem de maneira coerente? É pensando nessas perguntas que iniciamos este tópico.

Para buscar respostas a essas indagações, podemos refletir a partir de Paulo Freire (2001) ao argumentar que “[...] se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem” (Freire, 2001, p.17). Com isso, compreendemos que o homem é parte constituinte de reflexão e ação, carecendo desses movimentos para existir, contudo é necessário experimentar o desejo de mudança para a realidade ser alterada, é preciso o homem compreender essa necessidade.

Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona

ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme estabeleçam estas relações o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (Freire, 2001, p. 17-18).

Nesse entendimento, a mudança da realidade só será realizada quando houver reflexão, o que ocorrerá apenas quando o homem entender que a atual realidade precisa de transformações. Do ponto de vista de Freire (2001), o exercício da prática do professor só terá modificações quando este entender que os currículos precisam passar por modificações. Por certo, não se pode definir um modelo do que é ser um bom professor, todavia é possível identificar alguns parâmetros. É importante que o professor, principalmente da área de ciências humanas, tenha como objetivo primordial aumentar o seu acervo cultural, resultando em uma formação acadêmica que atenda a complexidade do mundo, com um olhar mais crítico para a realidade.

À luz de Morin (2000), pode-se dizer que refletir e discorrer sobre a importância, o significado e os objetivos do ato de educar é uma pauta indispensável e, sobretudo, interminável. Por esse motivo, é preciso que continuamente seja retomada em novos horizontes de compreensão, pelas diversas áreas do conhecimento, especialmente no âmbito das humanidades. Sob a perspectiva do sociólogo e filósofo francês, para que a sociedade e a escola se transformem e comecem a operar de maneira articulada, faz-se necessário, primeiramente, passar por um período de remodelação, uma vez que a mudança de qualquer realidade possui relação intrínseca com a capacidade de reorganização, visto que tudo aquilo que não possui essa capacidade acaba por se desintegrar.

Diante dessa realidade, a reforma educacional parte desse princípio com o objetivo de instaurar uma nova maneira de pensar, funcionando como uma espécie de mutação do antigo paradigma de ensino. Ainda segundo Morin (2000), o conhecimento é complexo. Dessa maneira, olhar para a educação como partes fragmentadas impede compreender a sua totalidade, pois para ele: “A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. (Morin, 2000, p. 14).

Dessa maneira, os conhecimentos gerados pelas matérias escolares apresentam-se fechados, instituídos por currículos engessados, ainda que proporcionem avanços científicos,

impedem o verdadeiro entendimento dos problemas do mundo. Por essa ótica, é necessário um conhecimento pertinente e transdisciplinar, que contemple os diferentes saberes escolares sem dissociá-los, que situe e religue as informações e o conhecimento ao seu contexto, fomentando uma visão mais complexa de mundo, assim como é o conhecimento humano. Morin (2000) defende, primeiramente, a ideia de uma reforma do pensamento para, em seguida, haver reformar a escola, corroborando, dessa forma, a ideia de Freire (2001), ao afirmar que a mudança só ocorrerá quando houver reflexão da prática. Nesse ponto, entendemos que a reconstrução do pensamento passa por uma mudança de mentalidade e isso é, sem dúvida, uma problemática que requer paciência e um longo tempo de dedicação para que as transformações aconteçam.

De acordo com Philippov et al. (2015), é possível acreditar que um bom professor é aquele que possui “apreço pelo conhecimento, desejo de investigar, pensamento aberto para o novo, comprometimento com a aprendizagem de seus estudantes, responsabilidade e intencionalidade em suas ações, que seja problematizador da realidade” (Philippov et al., 2015, p. 176), de modo que um bom professor é aquele que, acima de tudo, deseja que seu estudante aprenda verdadeiramente. Contudo, geralmente, esses elementos não são assuntos que compõem o currículo acadêmico do Ensino Superior dos cursos de graduações. Com isso, precisamos substituir a visão de grade curricular, com tantos conteúdos por uma perspectiva libertadora, na qual exista uma rede de relações com o mundo em movimento. As mudanças no currículo carecem muito mais de uma nova postura frente à prática do que de novos conteúdos.

A educação e o ensino superior necessitam de educadores ávidos e sedentos por novos saberes, desejanter de caminhar lado a lado com seus aprendizes, sendo mediadores de todo o processo educacional e, conseqüentemente, abertos a aprender com os seus alunos, abandonando a antiga prática de meros transmissores do conhecimento, para ser uma das partes envolvidas nesse processo, sobretudo político, da aprendizagem. Precisamos ter futuros professores que desejem ser criativos, empáticos, responsivos; que conheçam e respeitem a língua/cultura do outro; que entendam a importância do plurilinguismo e de um currículo que permita ao futuro professor orientar os seus estudantes, sobretudo, quando se está no âmbito de ensino de línguas estrangeiras, por meio da formação inicial e continuada, para assim esse profissional possa se sentir pronto para exercer a profissão para a qual se prepara.

3 Desencapsulação curricular para quê?

O engessamento entre a aprendizagem no contexto educacional e a descontinuidade fora desse contexto é denominado por Engeström (2002) como encapsulamento escolar. Podemos entender encapsulamento como uma separação entre a vivência no âmbito escolar com o restante da vida cotidiana, como se fossem dois objetos distintos e, portanto, separáveis. Engeström (2002) discute o conceito de encapsulamento, associado ao aprendizado escolar, em relação ao restante da experiência do dia a dia, afirmando que para os estudantes “a Lua e o Sol da sala de aula não tem nenhuma relação com a Lua e o Sol que eles podem ver diariamente no céu” (Engeström, 2002, p. 180), assim, o conteúdo das fases da Lua, embora seja parte dos conteúdos escolares, distanciam-se da forma de apresentação e discussão na aprendizagem, dissociando-se, portanto, da vida cotidiana do estudante.

Nessa mesma perspectiva, encontramos em Philippov et al. (2015), a definição de encapsulamento escolar como o conhecimento preso em uma capsula, restrito a um compartimento individualizado que impede a relação com outros conhecimentos. Isto é, na medida em que o aprendizado é recontextualizado na escola, como disciplina de uma grade curricular, perdem-se vários de seus sentidos, servindo muitas vezes para responder a questões que dizem respeito apenas aquela capsula (disciplina) escolar. Consequentemente, a noção de um sistema educacional engessado afirma-se na ausência de mediação entre os conhecimentos e as práticas dos conteúdos escolares e os conhecimentos e as práticas do mundo real e cotidiano. Para superarmos esse engessamento precisamos repensar a retirada dos conhecimentos dessa cápsula que limita e, por vezes, sufoca os educadores e os educandos para uma realidade que liberta de todas essas amarras.

Assim, torna-se indispensável discutir o conceito de currículo, posto que compreendemos currículo como um modelo, uma série de subtemas e práticas, dentre as quais se encontra a prática pedagógica que determinada instituição assume, desempenhando uma função formadora através de seus conteúdos e do seu formato. Quando pensamos sobre o currículo enquanto modelo fixo, muito provavelmente a imagem que nos vem à mente é a relação de conteúdos técnicos, intelectuais, eruditos ou cultos; entretanto, a função educadora de uma instituição não se limita a esses pontos, já que um bom currículo é aquele que além de contemplar o conhecimento técnico, pretende refletir sobre a estrutura socializadora, formativa e cultural do ensino.

Ponderar sobre as discussões referentes ao currículo em nível de educação superior em cursos de licenciatura é uma forma de recuperar o pensamento que as instituições precisam assumir frente aos aspectos linguísticos e, sobretudo, multiculturais, considerando-se que o ensino deve ser facilitador em uma perspectiva mais ampla da cultura à qual está ligada a língua de ensino. Corroborando essa perspectiva, alguns documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, trazem significativas reflexões sobre tal aspecto. A BNCC (2018) defende a relevância dos educadores em formação (re)conhecerem e valorizarem “as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística” (Brasil, 2018, p.68):

[...] a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2017, p.68).

Os educadores em formação, por serem preparados nesse sistema engessado, acabam fragmentando os conhecimentos em dois contextos opostos: os contextos escolares e os contextos cotidianos, sem estabelecer relações entre eles, promovendo, dessa forma, aprendizados que só fazem sentido dentro de cada contexto específico, ou seja, dentro de uma cápsula. Nesse sentido, para se combater ao encapsulamento nos cursos de formação em Letras é imprescindível adotar medidas nos modelos institucionais que enriqueçam o ensino-aprendizagem de outras línguas/culturas, estimulem reflexões sobre a aquisição e a prática do ensino de línguas estrangeiras (LE) para o estudante de Letras; e, sob a nossa ótica, em especial, na língua portuguesa, é imprescindível que esses profissionais sintam-se preparados, ao final da sua formação, para ministrar aulas de português para estrangeiros.

Nesse contexto, Liberali (2009) defende que é necessário pensar a linguagem como “um instrumento de transformação da atividade mental de pensar sobre o fazer” (Liberali, 2009, p.10), ou seja, há aqui uma reflexão sobre a prática, de modo que é imprescindível refletirmos sobre a importância de se ter um currículo que contemple, além dos saberes científicos e técnicos, questões inerentes aos aspectos sociais, culturais e políticos que acontecem no mundo, trazendo-os, estes fatos exteriores à sala de aula, para o contexto educacional. Ancoradas, ainda, no

pensamento de Liberali (2009), asseguramos que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em diversos contextos da vida, sejam eles históricos, políticos, sociais e culturais, esse último, entretanto, evidenciam o professor e ao aluno, juntos, como protagonistas da aprendizagem.

Dessa maneira, entendemos ser necessário pautar nossas discussões pensando nos contextos reais e nas verdadeiras necessidades dos alunos. Um currículo que promova a reflexão e que possibilite problematizar e transformar de maneira crítica o ensino em uma educação libertadora, segundo Freire (1967):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90).

O que foi observado pelo patrono da educação brasileira ainda nos anos de 1960, é que parecia existirem educadores ingênuos e acrílicos no nosso país. O pedagogo afirmava que a educação só ocorreria de maneira efetiva quando os homens se tornassem conscientes da sua transitividade, utilizando a crítica como principal ferramenta do pensamento ou pelo menos um senso de maior racionalidade. Para Freire (1967), a democracia e a educação democrática têm como pressuposto acreditar na capacidade do homem, através do diálogo, das discussões dos seus problemas, da comunidade em que está inserido, dos problemas do seu país e do mundo e das relações do trabalho. Essa é, certamente, a chave para desencapsularmos os currículos das instituições de ensino superior; pois se nos perguntamos: Desencapsulação curricular para quê? É o que discutiremos na próxima seção.

4 A formação de professor de Português (como LM e LE) no Brasil e o caso da Paraíba

No Brasil, a formação dos estudantes de graduação em Letras Português Língua Materna (LM) para tornarem-se professores segue as orientações gerais do Ministério da Educação e da Cultura brasileira (MEC) formuladas em documentos oficiais e, mais especificamente, no projeto

pedagógico de cada universidade e de cada curso. Em geral, o diploma de professor no Brasil é obtido após 8 ou 10 semestres de estudos e durante o percurso de formação, o estudante tem a possibilidade de ministrar aulas ou participar de projetos na área em que pretende se especializar. Os cursos têm duração média entre 4 e 5 anos e conta com disciplinas que buscam analisar não só a história da linguística, como também a história da literatura, em decorrência, o estudante de Letras encontrará disciplinas dessas duas vertentes, estudando a língua portuguesa em sua estrutura fonética, semântica, pragmática, discursiva e literária.

O profissional da área possui um campo de trabalho relativamente vasto, podendo atuar como pesquisador, intérprete, redator, revisor e professor da língua portuguesa para estudantes nativos ou estrangeiros. Os componentes curriculares dos cursos para a formação de professores de português no Brasil organizam-se de maneira a permitir que os estudantes tenham, ao mesmo tempo, uma formação mais global, composta pelo estudo da língua e suas estruturas e outra mais voltada para a didática. Nessa perspectiva, o profissional de Letras precisa ter um domínio oral e escrito da língua portuguesa, conforme preconiza a BNCC (2017), saber analisar e elaborar os mais diversos gêneros textuais, ter uma visão crítica, conhecer os variados contextos interculturais, saber utilizar recursos midiáticos e conhecer as estruturas morfossintáticas da língua portuguesa. Além das habilidades citadas, outra que surge diz respeito à área do ensino de português para um estrangeiro, para isso saber analisar e conduzir as dificuldades na hora de aprender o idioma é imprescindível.

Nesse cenário, a formação dos estudantes de graduação em Letras Português como Língua Estrangeira (LE) ainda não é tão comum no Brasil; entretanto, para os estudantes que desejem se tornar professores de português para estrangeiros, a formação ocorre das seguintes maneiras: cursos de graduação, disciplinas curriculares em cursos de português como língua materna, algumas de caráter optativo, -vale ressaltar-, disciplinas de pós graduação, cursos de especialização e projetos de extensão, todavia, apenas algumas universidades no país que ofertam essas possibilidades. De acordo com Consolo (2021), no Brasil, temos as seguintes universidades que ofertam cursos de graduação em PLE: UnB – DF (Universidade de Brasília), UFBA – BA (Universidade Federal da Bahia), UNILA -PR (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) e UNICAMP -SP (Universidade Estadual de Campinas). Maiores informações sobre essas licenciaturas encontram-se disponíveis nas páginas das respectivas universidades, na internet.

No que diz respeito às disciplinas curriculares sobre PLE, algumas têm caráter optativo e são oferecidas pelas seguintes universidades: UnB-DF (Universidade de Brasília), UNICAMP-SP (Universidade Estadual de Campinas), UFJF -MG (Universidade Federal de Juiz de Fora), UNILA -PR (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), UEL -PR (Universidade Estadual de Londrina), UFRGS-RS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UERJ-RJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UNESP-SP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). No caso específico do IBILCE-UNESP (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto), trata-se da disciplina “Português língua estrangeira: ensino e formação docente”, uma disciplina de 60 horas, obrigatória aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras daquele campus. Ainda de acordo com o levantamento realizado por Consolo (2021), disciplinas sobre PLE e projetos em nível de pós-graduação *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado) são ofertados, por exemplo, pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), pela UNESP (Universidade Estadual Paulista em Araraquara), na UFF-RJ (Universidade Federal Fluminense) e na UFPR-PR (Universidade Federal do Paraná). Em termos de cursos de especialização, cursos de pós-graduação *lato sensu*, são oferecidos, por exemplo, no IBILCE-UNESP (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto), na UEL (Universidade Estadual de Londrina) e na UFF (Universidade Federal Fluminense).

No que tange aos projetos de extensão em PLE no Brasil, segundo pesquisa empreendida por Furtoso (2015), há projetos em algumas universidades, a exemplo da UFAM-AM (Universidade Federal do Amazonas), da UNESP (Universidade Estadual Paulista em Araraquara), da UFMG-MG (Universidade Federal de Minas Gerais), da UFSCAr-SP (Universidade Federal de São Carlos), da PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), da UFPR (Universidade Federal do Paraná), da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e da UFRJ-RJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Essas são algumas das universidades nas quais encontram-se opções em nível de formação inicial ou continuada, no Brasil, para uma formação em português para falantes de outras línguas. A duração e a estrutura dos cursos de formação em PLMN ou PLE variam de acordo com a instituição que os oferta. Ressalte-se que os cursos de graduação têm duração média de 3 a 7 anos e os formandos estudam, além das disciplinas de formação em língua materna, a didática do

ensino de PLE, análise e desenvolvimento de material didático de PLMN /PLE e uma matéria sobre língua estrangeira.

Frente ao panorama exposto, a partir de uma visão mais ampla (do Brasil), passamos à nossa realidade, especificamente, no contexto da Paraíba, espaço no qual não foram identificadas universidades públicas com formação em PLE. De acordo com os seus projetos políticos pedagógicos (PPC), os cursos de Letras Língua Portuguesa têm como principais objetivos formar profissionais competentes para atuarem como professores/ pesquisadores, por meio de uma visão política, humanística, científica e cultural, elaborando ações educativas que interfiram positivamente na construção de sujeitos críticos.

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, afirma que os cursos no estado são ofertados no período matutino e vespertino, com duração de 8 a 15 semestre, com assuntos que perpassam pelos núcleos de conteúdos básicos, complementares obrigatórios, complementares optativos e atividades acadêmico-científico-culturais. Com base nas análises dos projetos pedagógicos e políticos dos cursos, identificamos que, ao final da sua formação, o profissional deverá estar habilitado a ler com domínio teórico-crítico, produzir textos midiáticos, perceber o aprendiz como principal sujeito do processo ensino-aprendizagem, ser capaz de identificar problemas educacionais, lidar com situações novas no exercício de sua profissão, tais como a especificidade do aprendiz e ou as particularidades de uma sala de aula, dentre outros atributos.

Pressupõem-se que esses objetivos serão alcançados tendo por base dois caminhos, traçados durante o percurso de formação: o estudo da língua e da literatura e o estudo da didática. A meta é que os futuros educadores aprendam a estrutura da língua portuguesa, tornando-se capazes de elaborar sequências pedagógicas; desenvolver competências orais e escritas, utilizando diversos suportes; criar planos de aula, avaliações etc. Os documentos preconizam que os futuros professores integrem um espaço de formação contínua onde encontrem, ao mesmo tempo, a possibilidade de aprender a profissão e de refletir a partir de questões que surjam no decorrer do processo da sala de aula e do seu contexto de vivência.

Analisamos os currículos dos cursos de formação inicial de Letras Português (Língua Materna) das redes estaduais, federais e institutos técnicos do estado da Paraíba, uma vez que Letras Português como Língua Estrangeira (PLE) ainda não é uma realidade neste estado.

Buscamos investigar disciplinas que, em alguma medida, contribuam com os futuros professores de português, na missão de desencapsular os conteúdos das grades curriculares, através de uma visão plurilinguística e pluricultural, para que ao final da sua formação tais profissionais se percebam mais preparados para ministrar aulas de português para estrangeiros. A seguir, elencamos a relação de universidades as quais analisamos os projetos pedagógicos de curso (PPC):

Quadro 1 – Relação de universidades dos projetos pedagógicos de curso analisados

RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES CUJOS PPC FORAM ANALISADOS	
IFPB – POLOS – CAMPINA GRANDE, PICUÍ, SOUSA e JOÃO PESSOA	Letras – Língua Portuguesa (licenciatura/ a distância)
UEPB – CAMPUS I – CAMPINA GRANDE	Letras–Português (licenciatura/presencial)
UEPB – CAMPUS III – GUARABIRA	Letras–Português (licenciatura/presencial)
UEPB – CAMPUS IV – CATOLÉ DO ROCHA	Letras–Português (licenciatura/presencial)
UEPB – CAMPUS VI – MONTEIRO	Letras–Português (licenciatura/presencial)
UFPB – CAMPUS – JOÃO PESSOA	Letras – Língua Portuguesa (licenciatura/presencial)
UFPB – CAMPUS – MAMANGUAPE	Letras – Língua Portuguesa (licenciatura/presencial)
UFCG – CAMPUS – CAMPINA GRANDE	Letras – Língua Portuguesa (licenciatura/presencial)
UFCG – CAMPUS – CAJAZEIRAS	Letras – Língua Portuguesa (licenciatura/presencial)

Fonte: Elaborado pelas autoras para este artigo

Diante das informações supramencionadas, verificamos que somente os polos do IFPB (Instituto Federal da Paraíba) ofertam a modalidade a distância. Os demais são presenciais e, além disso, em todos os cursos encontra-se apenas a opção de licenciatura, portanto não existe até o presente momento da pesquisa a escolha de bacharelado em Letras no estado paraibano.

Com base nos estudos de Nascimento (2020), apresentamos, em sequência, algumas disciplinas nesses projetos pedagógicos de curso que podem ser uma ponte para a abertura de horizontes linguístico-culturais dos estudantes, tal como a disciplina *Tópicos Especiais em Literatura – (Intercompreensão)*² e *Prolegômenos para o ensino de Português como Língua Estrangeira*, ofertadas no curso de Letras – Língua Portuguesa, da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande – Campus sede), contudo, ressaltamos que são disciplinas optativas. A disciplina Português como língua estrangeira e Linguística Aplicada ao ensino de Português como

² Os nomes das disciplinas e componentes curriculares foram transcritos conforme a sua grafia no PPC de cada curso examinado.

língua estrangeira, ministradas nos cursos de Letras Português da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba – Campus Campina Grande e Monteiro) e da UFPB (Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa), respectivamente, bem como Tópicos em Linguística III – Cultura Românica, na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba - Campus de Catolé do Rocha), todas na condição de disciplinas optativas ou eletivas.

Em todos os polos do IFPB, encontramos a disciplina Fundamentos da Linguística Românica que pode funcionar como uma abertura para discussões relacionadas ao plurilinguismo associado às línguas que possuem a mesma raiz (o latim). Observamos ainda que a disciplina de Filologia Românica presente na maioria dos cursos de Letras, das universidades paraibanas, que, embora tenha como foco o latim, pode vir a suscitar na sala de aula discussões relacionadas à multiculturalidade, uma vez que se trata de uma disciplina que também apresenta o percurso histórico das línguas românicas. Por seu turno, as disciplinas Língua Inglesa Instrumental, de caráter obrigatório, oferecida no curso de Letras Português da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande – Campus - Cajazeiras) e Literatura Comparada ministrada tanto nos cursos de português da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba – Campus Campina Grande) quanto na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras), propiciam aos cursos de português o acesso à competência de compreensão escrita em outras línguas, evidentemente, a depender da didática do professor.

Salientamos que se faz necessário acentuar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de Letras Português do estado da Paraíba. Algumas universidades ofertam dois componentes da Língua Brasileira de Sinais, o que é um dado interessante por emergir para o contexto de formação de professores a diversidade linguística, reconhecendo o idioma como um meio de comunicação no estado, embora não tenha um trabalho voltado, especificamente, para o português como língua estrangeira.

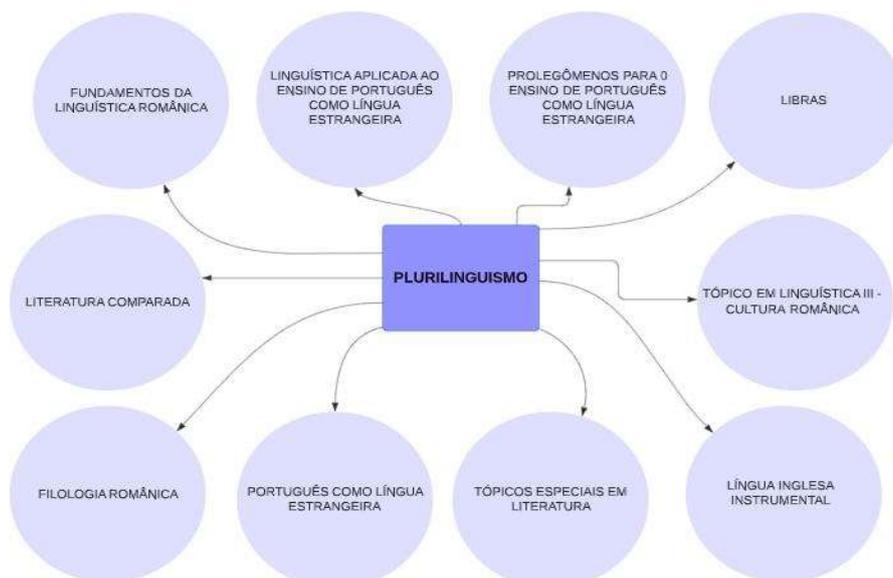
Destacamos que a maioria das disciplinas plurilíngues discutidas aqui, sob o nosso olhar e ancoradas em Nascimento (2020), são optativas, com exceção da disciplina Língua Inglesa Instrumental e Filologia Românica, ofertadas na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras e Campina Grande, respectivamente). As únicas que se propõem a trabalhar o Português como uma abordagem de ensino para estrangeiros são as disciplinas intituladas Linguística Aplicada ao ensino de Português como Língua Estrangeira, na UFPB (Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa), Prolegômenos para o ensino de Português como

Língua Estrangeira, na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande - Campus Campina Grande) e Português como Língua Estrangeira, na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba - Campus de Campina Grande e Monteiro). Embora sejam disciplinas com caráter eletivo, identificamos um olhar para essa área, mesmo que a discussão ainda seja embrionária.

Ademais, é sabido que os campi sedes das universidades da Paraíba oferecem cursos de extensão de línguas estrangeiras gratuitas para todas as graduações e em muitos cursos já se têm essa obrigatoriedade de uma língua estrangeira na grade curricular. Entretanto, a partir da análise dos documentos curriculares dos cursos de Letras – Português do estado, percebemos que ainda não é dada a devida importância ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, tendo em vista que os projetos pedagógicos dos cursos analisados não oferecem uma disciplina obrigatória voltada para atender à necessidade do ensino do português na condição de língua estrangeira.

Desse modo, a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos, elaboramos um diagrama que ilustra quais as disciplinas que em seus currículos proporcionam abertura para o plurilinguismo e a pluriculturalidade. As disciplinas presentes no diagrama não explicitam diretamente um auxílio à formação de professores em PLE, porém, foram selecionadas porque acreditamos que podem funcionar como ponto de partida para discussões referentes à diversidade linguística, a depender da didática do professor.

Figura 1: Diagrama com disciplinas que contribuem para o plurilinguismo e a pluriculturalidade



Fonte: Elaborado por Bianca Souza da Silva (2022).

Diante dos resultados, discorreremos acerca das disciplinas que podem ser uma porta para o desencapsulamento de diferentes saberes. Observamos, que as instituições que estabelecem em suas grades curriculares uma discussão, mais específica para área de PLE é a UFPB (Universidade Federal da Paraíba - Campus de João Pessoa), a UFCG (Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Campina Grande) e a UEPB (Universidade Estadual da Paraíba - Campus de Campina Grande e Monteiro), com as disciplinas Linguística aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira, Prolegômenos para o ensino de Português como Língua Estrangeira e Português como Língua Estrangeira, respectivamente, mesmo que sejam todas disciplinas eletivas. Já no IFPB (Campus de João Pessoa), mesmo não contemplando em sua grade curricular do curso de Letras – Português, disciplinas que tocam especificamente na temática do PLE, estão presentes na proposta curricular elaborada em 2022, de formação inicial e continuada, intitulada Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros, apenas para profissionais que já possuem ensino superior no eixo educacional e social/Letras e Artes, em parceria com o PEC-G (Programa de Estudantes de Convênio de Graduação). Em razão disso, a oferta do curso está alinhada à política de internacionalização do Fórum dos Assessores de Relações Internacionais (Forinter), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que busca expandir o ensino da língua portuguesa como uma ação conjunta para toda a rede federal, de modo que essa política linguística possa atrair pesquisadores e estudantes estrangeiros para as mais diversas regiões do Brasil.

Entendemos que esse cenário pode indicar certo desconhecimento sobre o Português como Língua Estrangeira e sobre a relevância do plurilinguismo, por parte de outros campi e outras instituições de ensino, bem como sobre a importância de inserir no currículo disciplinas que abordem a língua portuguesa como língua estrangeira. Evidenciamos, contudo, que os dados apresentados nesta pesquisa não representam fielmente a realidade das instituições de ensino superior do estado, em razão de os professores terem autonomia para adaptar os objetivos propostos pelos projetos às suas experiências profissionais, bem como proporcionarem, no contexto da sala de aula, discussões concernentes ao multi e plurilinguismo, mesmo que as ementas dos cursos não os preconizem.

Conclusão

Em vias de conclusão, reiteramos que esta pesquisa representa um olhar de duas profissionais com olhares e vivências distintas, mas que partilham o mesmo espaço acadêmico e, portanto, pode revelar apenas uma realidade das formações em Letras no estado da Paraíba. Portanto, embora não tenhamos identificado muitas disciplinas que trabalhem para o ensino com um olhar multi e plurilinguístico, alguns PPC das universidades reforçam a importância em se trabalhar no contexto educacional com a interculturalidade e a interdisciplinaridade, além de sugerirem ações críticas-investigativas, o que pode ser um indicativo para um início de um desencapsulamento dos saberes.

Ressaltamos ainda que a Base Nacional Comum Curricular (2018) preconiza que o professor deve proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências múltiplas, de caráter ético e humano, estabelecendo em sua sala de aula o respeito à diversidade de indivíduos, aos grupos sociais, às identidades e às culturas; estimulando a empatia, o diálogo e a cooperação. Entretanto, destacamos que não existe nesse documento parametrizador para a obrigatoriedade do ensino de outras línguas estrangeiras na educação básica, com exceção da língua inglesa. Nesse âmbito, entendemos que o currículo se configura como um instrumento mediador das práticas criadoras de possibilidades de transformação da vida do professor em formação, para a construção de uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, mais igualitária.

Em virtude do exposto, pensar o currículo na formação inicial de professores é ter em consideração a formação de um profissional crítico, reflexivo, que dialogue com o momento sócio-histórico e cultural do estado e do Brasil, de maneira coletiva, participativa e colaborativa nas questões educacionais, valorizando a interdisciplinaridade e os diferentes espaços do saber. Sendo assim, parece-nos ser uma possibilidade iminente repensar essa formação inicial dos profissionais de Letras Português, flexibilizando-se o currículo, de modo que este possa se adequar a uma perspectiva plurilinguística no ensino de línguas.

Ao retomarmos as questões que instigam as nossas discussões, sobre da formação de professores de português LM, na Paraíba: quais são as necessidades dos professores de língua portuguesa neste estado para dar aulas de português LE? Qual formação metodológica deve ser oferecida para que se possa cumprir os propósitos dos projetos políticos pedagógicos sob um

olhar interdisciplinar? Quais conteúdos trabalhar nesse currículo com a finalidade de desenvolver o plurilinguismo? Quais documentos, materiais e atividades esses futuros professores devem ter acesso, nos seus cursos de formação, para tornar a sala de aula um espaço de interlocução de diferentes saberes? E encerramos estas ponderações, inacabadas e inconclusivas, como todo texto, refletindo sobre a importância de um currículo para além dos muros da universidade, entendendo que o Brasil, em dez anos, -de acordo com os dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2011-2012) -, viveu um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes que entram no país. Atualmente, 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil, sendo assim como os currículos preparam os futuros profissionais para essa realidade? Faz-se necessário trazer, frente a esse cenário, um currículo de Letras mais amplo, particularmente o de língua portuguesa materna e estrangeira, mas não somente. Do nosso ponto de vista, questões culturais como fatores centrais, podem possibilitar aos futuros educadores a capacidade de atuar em diferentes contextos de ensino, com criticidade, criatividade e empatia pelo diferente.

CRedit
Reconhecimentos:
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável
Contribuições dos autores: PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Conceitualização, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. VASCONCELOS, Bianca Souza. Conceitualização, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Acesso em: 01 de nov. de 2022.

BRASIL. 2011-2020: *Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a%C2%A0>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário. *Revista EntreLínguas*, v.7, n.esp.6. Araraquara, dez.2021. p.1-11. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15459/12431>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae disimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Richmond, 2009.

FURTOSO, Viviane Bagio. Onde estamos? Para onde vamos?: A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira;

RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (org.) *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas. Editora Pontes. 2015.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Solaneres Laértia Nunes Sabino. *Benefícios cognitivos do plurilinguismo para além do aprendizado de uma língua estrangeira*. 2020. Monografia (Graduação). Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2020.

PHILIPPOV, Renata; SCHETTINI, Rosemary, Hohlenwerger; SILVA, Kleber, Aparecido da. *Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior*. Vol.45. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

VARGAS, N. S.; DE AZEVEDO, I. C. M. O ensino de português brasileiro na Argentina sob uma perspectiva intercultural. *Signótica*, Goiânia, v. 32, p. e59713, 2020. DOI: 10.5216/sig.v32.59713. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/59713>. Acesso em: 28 fev. 2024.