

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

*Josilene Pinheiro-Mariz\**

Docteure et Maître ès Lettres en Études linguistiques littéraires et traductologiques de l'USP. Post-doctorante à l'Université Paris 8, Vincennes – Saint-Denis, France. Professeure de premier cycle en Lettres Langue Portugaise et Langue Française et en Études Supérieures en Langage et Enseignement à l'UFCG, Campina Grande - PB, Brésil. Ses principaux domaines d'activité incluent les études sur la relation entre langue et littérature, avec une réflexion sur les littératures dites "francophones", africaines et de la diaspora ; la formation de lecteurs de textes littéraires en langue étrangère et maternelle (FLE et PLE) ; l'intercompréhension des langues romanes ; la didactique des langues/littératures et l'enseignement du FLE (enfants et adultes) ; les études interculturelles et l'enseignement.

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

*Bianca Souza Vasconcelos\*\**

Étudiante en Master de Lettres Portugaises à l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, Brésil. Diplômée de la même université. Elle s'intéresse actuellement aux études liées à l'intercompréhension des langues romanes associée à la didactique des langues et à l'enseignement du PLE et du PLAc (enfants et adultes).

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

**Reçu** le : 11 jun. 2024. **Approuvé** le : 12 jun. 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-3102, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12786306>.

RÉSUMÉ

\*

 [jmariz22@hotmail.com](mailto:jmariz22@hotmail.com)

\*\*

 [biasouza.bruno@gmail.com](mailto:biasouza.bruno@gmail.com)

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 savoirs; programmes d'études; formation des enseignants de PLNM

#### 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 (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 PLMN. 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

## 1 Introduction

Le rôle de la langue portugaise dans un contexte international prend des contours divers. Dans la première décennie des années 2000, l'intérêt pour l'apprentissage de la langue dans plusieurs institutions à l'étranger était très clair, atteignant non seulement l'Europe et l'Amérique du Nord. Les continents asiatique et africain ont également montré un immense intérêt pour le portugais, pour d'innombrables raisons allant des relations entre chercheurs internationaux, aux liens familiaux, en passant par une certaine curiosité pour le Brésil.

On peut donc dire que ces premières années du XXI<sup>e</sup> siècle ont été fondamentales pour considérer le portugais comme une langue internationale ; et, à partir de ce développement, naît la préoccupation de la formation des enseignants qui œuvrent dans ce domaine. En Amérique latine également, des pays comme l'Argentine, le Chili, le Mexique et bien d'autres ont considéré le portugais comme une langue importante à apprendre en raison des questions commerciales, notamment celles liées au Marché commun du Sud, une organisation intergouvernementale régionale fondée par le Traité d'Asunción le 26 mars 1991.

Avec les changements significatifs dans la géopolitique des années 1990, l'Amérique latine commence à ressentir les effets de la mondialisation imminente. Dans ce contexte, le Brésil et l'Argentine commencent à se voir comme des partenaires commerciaux potentiels pour relever les nouveaux défis économiques découlant de la globalisation des marchés, et ainsi naît le MERCOSUL. (Vargas; De Azevedo, 2020, p. 4-5)<sup>1</sup>.

Ainsi, il est possible d'affirmer que, en réalité, l'intérêt international pour la langue portugaise était étroitement lié à l'intérêt pour le Brésil, tant dans le Sud que dans le Nord global, en tant que pays multiculturel et riche en diversité abondante. Évidemment, les relations diplomatiques mises en œuvre par le gouvernement brésilien contribuaient de manière irréfutable à la diffusion et à l'intérêt conséquent pour la langue.

Cependant, la demande pour le portugais à l'échelle internationale a révélé que le pays n'était pas préparé à répondre aux besoins en matière de formation des enseignants de la langue dans ce contexte d'enseignement. Cette réalité a poussé les centres de formation des enseignants de langue, en général, et les universités offrant des cours de Lettres à préparer des enseignants pour travailler dans ce domaine.

En fait, certaines universités du Sud et du Sud-Est du Brésil ont commencé à offrir des programmes de licence en portugais pour étrangers<sup>2</sup>; et, en dehors de cet axe, seule une institution, dans le Nord-Est, l'Université Fédérale de Bahia. Cette situation indiquerait-elle une

---

<sup>1</sup> Nous avons fait les traductions, sauf référence contraire.

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).

<sup>2</sup> Dans ce texte, nous utilisons plutôt PLMN (Portugais langue non maternelle) quand il s'agit des situations les plus générales. Cependant, nous utilisons également PLE (Portugais Langue Étrangère) lorsque l'enseignement est plus spécifiquement destiné aux non-« lusophones » parlant portugais.

absence d'étrangers dans les autres régions ? Probablement pas ! Elle révèle plutôt une certaine différence qui persiste entre les institutions des différentes régions de notre pays. Quoi qu'il en soit, la nécessité de professeurs existe, malgré l'absence de centres dédiés à la formation adéquate des enseignants de portugais comme langue non maternelle. De plus, lorsque cette question est discutée, il s'agit également de déterminer la meilleure manière de nommer cette demande. D'où les nombreuses sigles pour faire référence à l'enseignement de la langue portugaise pour les publics qui ne l'ont pas comme langue maternelle. Pour cette raison, nous optons pour la sigle PLNM, car, en tant que terme plus large, elle inclut également les indigènes brésiliens qui n'utilisent pas la langue portugaise et les sourds qui utilisent la Langue des Signes Brésilienne (Libras).

C'est dans ce contexte que nos réflexions s'inscrivent, étant donné que nous venons d'une université qui n'offre pas de programme de licence formant des enseignants de PLNM. Alors, comment les étudiants en Lettres, qui s'intéressent à cet aspect de l'enseignement de la langue et de la littérature, peuvent-ils répondre à cette vocation ? Comment résoudre cette question avec une certaine diligence, malgré les limitations ? Pour ces raisons, dans ces réflexions, nous abordons d'abord l'importance de la formation des enseignants de PLNM dans des endroits où il n'existe pas de cursus dans ce domaine, face à une demande de la part de ceux qui ont besoin d'apprendre le portugais pour diverses raisons, comme langue d'accueil, dans le cas des réfugiés ou des exilés ; ou comme langue d'études/mobilité, dans le cas des étudiants du Programme d'Étudiant-Convenio de Graduation et de Post-Graduation (PEC-G/PG), ainsi que d'autres programmes de mobilité venant à l'Université Fédérale de Paraíba, à l'Université Fédérale de Campina Grande, à l'Université d'État de Paraíba et à l'Institut Fédéral de Paraíba, car aucune de ces institutions dans cet État n'offre de cours de Lettres avec cet objectif.

Ainsi, les réflexions présentées ici dialoguent avec une réalité vécue dans la tension des rôles de professeur et d'étudiant. Pour les discussions, tout d'abord, dans la section *Le curriculum comme espace d'interlocution de différents savoirs : action, réflexion et pratique enseignante*, nous abordons la question de la praxis du professeur et discutons de l'importance d'un curriculum dans l'enseignement supérieur qui inclut la formation de nouveaux éducateurs au-delà du développement cognitif et intellectuel. Nous pensons également à une formation intégrale de caractère subjectif, objectif, culturel, politique et affectif.

Dans la deuxième section, intitulée *Décapsulation curriculaire pour quoi faire?*, nous discuterons du concept de curriculum et de « décapsulation » sur lequel nous basons nos

discussions, en présentant des justifications pour envisager un modèle ou une structure libérée de l'enfermement curriculaire. Dans la section suivante, *La formation des enseignants de portugais (comme LM et LE) au Brésil : le cas de la Paraíba*, nous examinerons, à partir de documents officiels, l'organisation des cours, les objectifs, le profil et les domaines de travail des professionnels de Lettres (langue portugaise maternelle et étrangère) dans le contexte général du Brésil, en nous concentrant ensuite spécifiquement sur l'état de la Paraíba. Enfin, nous réfléchirons sur la question de savoir si les programmes des cours de Lettres (langue portugaise) favorisent le plurilinguisme et la multiculturalité, comme le recommandent les documents officiels brésiliens. Nous terminerons en problématisant la relation entre l'offre et la demande de l'enseignement du PLMN, face à une réalité où il y a peu de cours de formation des enseignants pour cet objectif, mais une demande significative.

## **2 Le curriculum comme espace d'interlocution de différents savoirs : action, réflexion et pratique enseignante**

Les angoisses et les préoccupations engendrent le désir de surmonter les problèmes qui, dans une certaine mesure, affectent à la fois la future enseignante de langue portugaise et la formatrice, autrices de cet article. C'est pourquoi la quête de réponses émerge comme le fruit des préoccupations suscitées par un système avec un curriculum qui ne répond pas aux attentes pour résoudre les difficultés dans ce domaine et changer la réalité. En tant que composante d'un contexte politique et socio-historique des modèles pédagogiques qui façonnent notre formation en tant que professionnels, il nous incombe de réfléchir sur le sujet à la recherche de solutions. À cette fin, il est nécessaire de considérer la praxis de l'enseignant, en tant que l'un des protagonistes dans l'enseignement de toute langue, et le curriculum qui est la base de nos formations.

Pour réfléchir à la praxis de l'enseignant, nous nous posons la question suivante : quelle est la fonction du curriculum de l'enseignement supérieur dans le développement des compétences et des capacités qui formeront un enseignant prêt pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? Qu'est-ce qu'une pratique pédagogique efficace ? Comment savoir si l'enseignant guide le processus d'enseignement-apprentissage de manière cohérente ? C'est en réfléchissant à ces questions que nous commençons ce sujet.

Pour répondre à ces questions, nous pouvons réfléchir à partir de Paulo Freire (2001), lorsqu'il argumente que "[...] l'action et la réflexion, comme constituants inséparables de la praxis, sont la manière humaine d'exister, cela ne signifie cependant pas qu'elles ne sont pas conditionnées, comme si elles étaient absolues, par la réalité dans laquelle se trouve l'homme" (Freire, 2001, p.17). Ainsi, nous comprenons que l'homme est intrinsèquement lié à la réflexion et à l'action, ayant besoin de ces mouvements pour exister. Cependant, il est nécessaire de ressentir le désir de changer pour que la réalité puisse être modifiée, et l'homme doit comprendre cette nécessité.

Comme il n'y a pas d'homme sans monde, ni de monde sans homme, il ne peut y avoir de réflexion et d'action en dehors de la relation homme-réalité. Cette relation homme-réalité, homme-monde, contrairement au contact animal avec le monde [...] implique la transformation du monde, dont le produit conditionne à son tour à la fois l'action et la réflexion. Ainsi, c'est à travers son expérience dans ces relations que l'homme développe son action-réflexion, bien qu'il puisse également les voir atrophiées. Selon la manière dont ces relations sont établies, l'homme peut ou non avoir les conditions objectives pour exercer pleinement sa façon humaine d'exister. (Freire, 2001, p. 17-18).

Dans cette perspective, le changement de la réalité ne se produira que lorsque la réflexion se produira, ce qui n'arrivera que lorsque l'homme comprendra que la réalité actuelle nécessite des transformations. Du point de vue de Freire (2001), la pratique des enseignants ne changera que lorsque ceux-ci comprendront que les programmes doivent être modifiés. Il est certain qu'il n'est pas possible de définir un modèle de ce qu'est un bon enseignant, mais il est possible d'identifier certains paramètres. Il est important que les enseignants, surtout dans le domaine des sciences humaines, aient comme objectif principal d'enrichir leur culture générale, ce qui se traduit par une formation académique répondant à la complexité du monde, avec un regard critique sur la réalité.

À la lumière de Morin (2000), on peut dire que réfléchir et discuter de l'importance, du sens et des objectifs de l'acte d'éduquer est un sujet indispensable et surtout inépuisable. Pour cette raison, il est essentiel que cela soit continuellement abordé sous de nouveaux horizons de compréhension, par les différentes matières du savoir, notamment dans le domaine des humanités. Selon la perspective du sociologue et philosophe français, pour que la société et l'école se transforment et commencent à fonctionner de manière articulée, il est nécessaire de passer d'abord

par une phase de refonte, car le changement de toute réalité est intrinsèquement lié à la capacité de réorganisation ; tout ce qui ne possède pas cette capacité finit par se désintégrer.

Face à cette réalité, la réforme éducative part de ce principe dans le but d'instaurer une nouvelle façon de penser, agissant comme une sorte de mutation du vieux paradigme d'enseignement. Selon Morin (2000), la connaissance est complexe. Ainsi, considérer l'éducation comme des parties fragmentées empêche de comprendre sa totalité, car comme il le dit : « La suprématie de la connaissance fragmentée selon les matières empêche souvent de faire le lien entre les parties et le tout, et doit être remplacée par un mode de connaissance capable de saisir les objets dans leur contexte, leur complexité, leur ensemble ». (Morin, 2000, p. 14).

Ainsi, les connaissances générées par les matières scolaires apparaissent comme étant cloisonnées, instaurées par des programmes figés, même si elles permettent des avancées scientifiques, elles empêchent une véritable compréhension des problèmes du monde. Dans cette optique, il est nécessaire d'avoir une connaissance pertinente et transdisciplinaire qui intègre les différents savoirs scolaires sans les dissocier, qui replace et relie les informations et les connaissances à leur contexte, favorisant une vision plus complexe du monde, comme c'est le cas pour la connaissance humaine. Morin (2000) soutient tout d'abord l'idée d'une réforme de la pensée, avant de prôner une réforme de l'école, corroborant ainsi l'idée de Freire (2001) selon laquelle le changement ne se produira que par une réflexion sur la pratique. À ce stade, nous comprenons que la reconstruction de la pensée passe par un changement de mentalité, une problématique qui nécessite incontestablement patience et engagement sur le long terme pour que les transformations se concrétisent.

Selon Philippov *et al.* (2015), il est possible de considérer qu'un bon professeur est celui qui possède « un amour pour la connaissance, un désir d'investigation, une ouverture d'esprit pour le nouveau, un engagement envers l'apprentissage de ses étudiants, la responsabilité et l'intentionnalité dans ses actions, et qui pose des problèmes par rapport à la réalité » (Philippov *et al.*, 2015, p. 176). Ainsi, un bon professeur est avant tout celui qui souhaite sincèrement que son étudiant apprenne. Cependant, ces éléments ne font généralement pas partie du programme académique des cours de premier cycle universitaire. Par conséquent, nous devons remplacer la vision de programme chargé de tant de contenus par une perspective libératrice, dans laquelle il existe un réseau de relations avec un monde en mouvement. Les changements dans le programme

nécessitent beaucoup plus une nouvelle posture vis-à-vis de la pratique que de nouveaux contenus.

L'éducation et l'enseignement supérieur ont besoin d'éducateurs avides de nouveaux savoirs, désireux de marcher côte à côte avec leurs apprenants, en tant que médiateurs de tout le processus éducatif et, par conséquent, ouverts à apprendre avec leurs apprenants. Ils doivent abandonner l'ancienne pratique de simples transmetteurs de connaissances pour devenir pleinement partie prenante de ce processus, notamment sur le plan politique de l'apprentissage. Nous avons besoin de futurs enseignants qui aspirent à être créatifs, empathiques, réactifs ; qui connaissent et respectent la langue/culture de l'autre ; qui comprennent l'importance du plurilinguisme et d'un curriculum permettant au futur enseignant de guider ses étudiants, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères, à travers une formation initiale et continue. C'est ainsi que ce professionnel pourra se sentir prêt à exercer la profession pour laquelle il se prépare.

### 3 "Pourquoi décloisonner les programmes d'études ?"?

Le concept d'encapsulation scolaire, tel que défini par Engeström (2002), décrit la rigidité entre l'apprentissage dans le contexte éducatif et la discontinuité en dehors de ce contexte. On peut comprendre l'encapsulation comme une séparation entre l'expérience vécue à l'école et le reste de la vie quotidienne, comme s'il s'agissait de deux objets distincts et donc séparables. Engeström (2002) discute ce concept en lien avec l'apprentissage scolaire par rapport au reste de l'expérience quotidienne, affirmant que pour les étudiants, « la Lune et le Soleil en classe n'ont aucun rapport avec la Lune et le Soleil qu'ils peuvent voir quotidiennement dans le ciel » (Engeström, 2002, p. 180). Ainsi, le contenu sur les phases de la Lune, bien qu'il fasse partie du programme scolaire, est présenté et discuté d'une manière qui le sépare de la vie quotidienne de l'étudiant.

Dans cette même perspective, Philippov *et al.* (2015) définissent l'encapsulation scolaire comme le confinement du savoir dans une capsule, restreint à un compartiment individuel qui empêche toute relation avec d'autres savoirs. Ainsi, lorsque l'apprentissage est contextualisé dans le cadre scolaire, en tant que matière au sein d'un programme d'études, il perd souvent plusieurs

de ses significations, se limitant à répondre aux questions spécifiques de cette capsule scolaire (la matière). Par conséquent, l'idée d'un système éducatif figé se manifeste par l'absence de médiation entre les connaissances et pratiques des contenus scolaires d'une part, et les connaissances et pratiques du monde réel et quotidien d'autre part. Pour surmonter cette rigidité, il est nécessaire de repenser la libération des connaissances de cette capsule qui limite et parfois étouffe les éducateurs et les apprenants, vers une réalité qui les affranchit de toutes ces contraintes.

Donc, il est indispensable la discussion du concept de curriculum, car nous le comprenons comme un modèle, une série de sous-thèmes et de pratiques parmi lesquels se trouve la pratique pédagogique que chaque institution assume, remplissant ainsi une fonction formatrice à travers ses contenus et sa structure. Lorsque nous pensons au curriculum comme un modèle fixe, nous pensons probablement aux contenus techniques, intellectuels, érudits ou culturels ; cependant, la fonction éducative d'une institution ne se limite pas à ces aspects, car un bon curriculum est celui qui, en plus d'inclure les connaissances techniques, vise à réfléchir sur la structure socialisante, formatrice et culturelle de l'enseignement.

Repenser les discussions concernant le curriculum au niveau de l'enseignement supérieur dans les cours de licence est une façon de récupérer la réflexion que les institutions doivent adopter face aux aspects linguistiques et, surtout, multiculturels, en considérant que l'enseignement doit faciliter une perspective plus large de la culture à laquelle la langue d'enseignement est liée. Corroborant cette perspective, certains documents officiels comme la Base Nationale Commune Curriculaire, ci-après BNCC, apportent des réflexions significatives sur cet aspect. La BNCC (2018) défend la pertinence pour les éducateurs en formation de (re)connaître et de valoriser « les réalités nationales et internationales de la diversité linguistique ». (Brasil, 2018, p.68):

[...] la culture numérique, les différentes langues et les différents types de littératie, depuis ceux qui sont essentiellement linéaires, avec un faible niveau d'hypertextualité, jusqu'à ceux qui impliquent l'hypermédia. De la même manière, imbriquée à la question des multilittératies, cette proposition considère, comme l'une de ses prémisses, la diversité culturelle. Sans adhérer à une pensée classificatoire réductionniste qui ignore les hybridations, les appropriations et les mélanges, il est important de considérer le canon, le marginal, le culte, le populaire, la culture de masse, la culture des médias, la culture numérique, les cultures enfantines et juvéniles, afin d'assurer une expansion du répertoire et une interaction avec le différent. (Brasil, 2017, p.68).

Les éducateurs en formation, étant préparés dans ce système rigide, finissent par fragmenter les connaissances en deux contextes opposés : les contextes scolaires et les contextes quotidiens, sans établir de relations entre eux, ce qui favorise des apprentissages qui n'ont de sens que dans chaque contexte spécifique, c'est-à-dire dans une capsule. Dans ce sens, pour lutter contre l'encapsulage dans les cours de formation en Lettres, il est essentiel d'adopter des mesures dans les modèles institutionnels qui enrichissent l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues/cultures, qui encouragent la réflexion sur l'acquisition et la pratique de l'enseignement des langues étrangères (LE) pour les étudiants en Lettres ; et, de notre point de vue, en particulier dans le domaine de la langue portugaise, il est crucial que ces professionnels se sentent prêts, à la fin de leur formation, à enseigner le portugais aux étrangers.

Dans ce contexte, Liberali (2009) soutient qu'il est nécessaire de considérer le langage comme « un instrument de transformation de l'activité mentale de réflexion sur l'action » (Liberali, 2009, p.10). En d'autres termes, il s'agit ici d'une réflexion sur la pratique, soulignant ainsi l'importance de réfléchir sur la nécessité d'un curriculum qui englobe, au-delà des connaissances scientifiques et techniques, les questions sociales, culturelles et politiques qui se déroulent dans le monde, en les intégrant dans le contexte éducatif. En s'appuyant sur la pensée de Liberali (2009), nous soulignons que le processus d'enseignement-apprentissage se déroule dans divers contextes de vie, qu'ils soient historiques, politiques, sociaux ou culturels, ces derniers mettant en évidence le professeur et l'élève comme protagonistes de l'apprentissage.

De cette manière, nous comprenons qu'il est nécessaire d'orienter nos discussions en pensant aux contextes réels et aux véritables besoins des étudiants. Un curriculum qui favorise la réflexion et permet de problématiser et de transformer de manière critique l'enseignement en une éducation libératrice, selon Freire (1967) :

Une éducation qui permettrait aux hommes de discuter avec courage de leurs problèmes. De son insertion dans ce problème. Cela l'avertirait des dangers de son temps, afin que, conscient d'eux, il acquière la force et le courage de se battre, au lieu d'être conduit et entraîné à la destruction de son propre « moi », soumis aux prescriptions des autres. . Une éducation qui vous met en dialogue constant avec les autres. Cela le prédisposait à des révisions constantes. À l'analyse critique de vos « constats ». À une certaine rébellion, au sens le plus humain de l'expression. Cela l'a identifié aux méthodes et processus scientifiques. (Freire, 1967, p. 90).

Ce que le patron de l'éducation brésilienne a observé dans les années 1960, c'est qu'il semblait y avoir des éducateurs naïfs et peu critiques dans notre pays. Le pédagogue a déclaré que l'éducation ne serait efficace que lorsque les hommes prendraient conscience de leur transitivity, en utilisant la critique comme principal outil de pensée ou au moins comme un sentiment de plus grande rationalité. Pour Freire (1967), la démocratie et l'éducation démocratique supposent de croire en la capacité de l'homme, à travers le dialogue, les discussions sur ses problèmes, la communauté dans laquelle il est inséré, les problèmes de son pays et du monde et les relations de travail. C'est certainement la clé pour dévoiler les programmes des établissements d'enseignement supérieur ; car si l'on se demande : la décapsulation du curriculum pour quoi faire? C'est ce dont nous discuterons dans la section suivante.

#### **4 La formation des enseignants de portugais (LM et LE) au Brésil et le cas de Paraíba**

Au Brésil, la formation des étudiants de premier cycle en Lettres, option Portugais Langue Maternelle (LM), pour devenir enseignants, suit les orientations générales du Ministère de l'Éducation et de la Culture brésilien (MEC) formulées dans des documents officiels et, plus spécifiquement, dans le projet pédagogique de chaque université et de chaque cours. En général, le diplôme d'enseignant au Brésil est obtenu après 8 ou 10 semestres d'études et, au cours de leur formation, les étudiants ont la possibilité de donner des cours ou de participer à des projets dans le domaine dans lequel ils souhaitent se spécialiser. Les cours durent en moyenne entre 4 et 5 ans et comprennent des matières qui visent à analyser non seulement l'histoire de la linguistique, mais aussi l'histoire de la littérature. En conséquence, l'étudiant en Lettres rencontrera des matières de ces deux domaines, en étudiant la langue portugaise dans sa structure phonétique, sémantique, pragmatique, discursive et littéraire.

Le professionnel de ce domaine dispose d'un champ de travail relativement vaste, pouvant travailler comme chercheur, interprète, rédacteur, réviseur et professeur de langue portugaise pour des étudiants natifs ou étrangers. Les composantes curriculaires des cours pour la formation des enseignants de portugais au Brésil sont organisées de manière à permettre aux étudiants d'avoir à la fois une formation plus globale, composée de l'étude de la langue et de ses structures, et une autre plus orientée vers la didactique. Dans cette perspective, le professionnel en Lettres doit avoir

une maîtrise orale et écrite de la langue portugaise, comme le préconise la BNCC (2017), savoir analyser et élaborer les genres textuels les plus divers, avoir une vision critique, connaître les divers contextes interculturels, savoir utiliser les ressources médiatiques et connaître les structures morphosyntaxiques de la langue portugaise. En plus des compétences mentionnées, une autre compétence qui émerge concerne l'enseignement du portugais à des étrangers ; et, pour cela, il faut savoir analyser et gérer les difficultés lors de l'apprentissage de la langue est indispensable.

Dans ce contexte, la formation des étudiants de premier cycle en Lettres avec spécialisation en Portugais Langue Étrangère (PLE) n'est pas encore très courante au Brésil. Cependant, pour les étudiants qui souhaitent devenir enseignants de portugais pour étrangers, la formation se déroule de différentes manières : cours de premier cycle, matières du curriculum dans les cours de portugais langue maternelle, certaines étant facultatives, il convient de le souligner, matières de troisième cycle, cours de spécialisation et projets d'extension. Cependant, seules quelques universités dans le pays offrent ces possibilités. Selon Consolo (2021), au Brésil, nous avons les universités suivantes qui proposent des cours de premier cycle en PLE : UnB – DF (Université de Brasília), UFBA – BA (Université Fédérale de Bahia), UNILA - PR (Université Fédérale de l'Intégration Latino-Américaine) et UNICAMP - SP (Université d'État de Campinas). Plus d'informations sur ces licences sont disponibles sur les pages des universités respectives, sur internet.

En ce qui concerne les matières du curriculum sur le PLE (Portugais Langue Étrangère), certaines sont facultatives et sont proposées par les universités suivantes : UnB-DF (Université de Brasília), UNICAMP-SP (Université d'État de Campinas), UFJF-MG (Université Fédérale de Juiz de Fora), UNILA-PR (Université Fédérale de l'Intégration Latino-Américaine), UEL-PR (Université d'État de Londrina), UFRGS-RS (Université Fédérale du Rio Grande do Sul), UERJ-RJ (Université d'État de Rio de Janeiro) et UNESP-SP (Université d'État Paulista Júlio de Mesquita Filho). Dans le cas spécifique de l'IBILCE-UNESP (Institut des Biosciences, des Lettres et des Sciences Exactes – Campus de São José do Rio Preto), il s'agit de la matière *Portugais langue étrangère : enseignement et formation des enseignants*, une matière de 60 heures, obligatoire pour les étudiants de la Licence en Lettres de ce campus. Toujours selon l'enquête réalisée par Consolo (2021), des matières sur le PLE et des projets au niveau de la recherche (Master et Doctorat) sont proposés, par exemple, par l'UNICAMP (Université d'État de Campinas), l'UNESP (Université d'État Paulista à Araraquara), l'UFF-RJ (Université Fédérale Fluminense) et l'UFPR-PR (Université

Fédérale du Paraná). En termes de cours de spécialisation, des cours de troisième cycle lato sensu sont offerts, par exemple, à l'IBILCE-UNESP (Institut des Biosciences, des Lettres et des Sciences Exactes – Campus de São José do Rio Preto), à l'UEL (Université d'État de Londrina) et à l'UFF (Université Fédérale Fluminense).

En ce qui concerne les projets d'extension en PLE (Portugais Langue Étrangère) au Brésil, selon une recherche menée par Furtoso (2015), il existe des projets dans plusieurs universités, telles que l'UFAM-AM (Université Fédérale de l'Amazonas), l'UNESP (Université d'État Paulista à Araraquara), l'UFMG-MG (Université Fédérale de Minas Gerais), l'UFSCAr-SP (Université Fédérale de São Carlos), la PUC-RJ (Université Pontificale Catholique de Rio de Janeiro), l'UFPR (Université Fédérale du Paraná), l'UFRGS (Université Fédérale du Rio Grande do Sul) et l'UFRJ-RJ (Université Fédérale de Rio de Janeiro).

Ce sont quelques-unes des universités offrant des options de formation initiale ou continue au Brésil pour une formation en portugais pour les locuteurs d'autres langues. La durée et la structure des cours de formation en PLMN (Portugais Langue Maternelle pour les Natifs) ou PLE (Portugais Langue Étrangère) varient en fonction de l'institution qui les propose. Il convient de souligner que les cours de premier cycle ont une durée moyenne de 3 à 7 ans et que les diplômés étudient, en plus des matières de formation en langue maternelle, la didactique de l'enseignement du PLE, l'analyse et le développement de matériel didactique de PLMN/PLE et une matière sur une langue étrangère.

Face au panorama exposé, à partir d'une vision plus large (au niveau de Brésil), nous passons à notre réalité, spécifiquement, dans le contexte de la Paraíba, où aucune université publique n'a été identifiée comme offrant une formation en PLE. Selon leurs projets politiques pédagogiques (PPC), les cours de Lettres en Langue Portugaise ont pour principaux objectifs de former des professionnels compétents pour travailler en tant que professeurs/chercheurs, à travers une vision politique, humaniste, scientifique et culturelle, en élaborant des actions éducatives qui contribuent positivement à la formation de sujets critiques.

La Résolution CNE/CP 2, du 19 février 2002, établit la durée et la charge horaire des cours de licence, de premier cycle complet, de formation des enseignants de l'Éducation de Base au niveau supérieur. Elle précise que les cours dans l'État sont offerts le matin et l'après-midi, d'une durée de 8 à 15 semestres, couvrant des sujets qui traversent les noyaux de contenus de base,

les compléments obligatoires, les compléments optionnels et les activités académiques, scientifiques et culturelles.

Sur la base de l'analyse des projets pédagogiques et politiques des cours, nous avons identifié qu'à la fin de leur formation, les professionnels devront être capables de lire avec une maîtrise théorique et critique, produire des textes médiatiques, percevoir l'apprenant comme le principal sujet du processus d'enseignement-apprentissage, être en mesure d'identifier des problèmes éducatifs, faire face à de nouvelles situations dans l'exercice de leur profession, telles que la spécificité de l'apprenant ou les particularités d'une salle de classe, entre autres compétences.

On suppose que ces objectifs seront atteints sur la base de deux axes principaux tracés durant le parcours de formation : l'étude de la langue et de la littérature, et l'étude de la didactique. L'objectif est que les futurs éducateurs apprennent la structure de la langue portugaise, devenant ainsi capables d'élaborer des séquences pédagogiques ; de développer des compétences orales et écrites, en utilisant divers supports ; de créer des plans de cours, des évaluations, etc. Les documents préconisent que les futurs enseignants intègrent un espace de formation continue où ils trouveront, à la fois, la possibilité d'apprendre le métier et de réfléchir à partir des questions qui surgissent au cours du processus en classe et dans leur contexte de vie.

Nous avons analysé les programmes des cours de formation initiale en Lettres Langue Portugaise (Langue Maternelle) des réseaux d'enseignement étatiques, fédéraux et des instituts techniques de l'État de la Paraíba, étant donné que le programme de Lettres Portugais comme Langue Étrangère (PLE) n'est pas encore une réalité dans cet État. Nous avons cherché à examiner les matières qui, dans une certaine mesure, contribuent à former les futurs enseignants de portugais, dans la mission de décloisonner les contenus des programmes scolaires, à travers une vision plurilinguistique et pluriculturelle, afin que, à la fin de leur formation, ces professionnels se sentent mieux préparés à enseigner le portugais aux étrangers. Voici la liste des universités dont nous avons analysé les projets pédagogiques de cours (PPC) :

Tableau 1 – Universités dont les projets pédagogiques de cours ont été analysés

RELATION DES UNIVERSITÉS DONT LES PPC ONT ÉTÉ ANALYSÉS	
IFPB – POLOS – CAMPINA GRANDE, PICUÍ, SOUSA e JOÃO PESSOA	Lettres – Langue Portugaise (licence / non présentiel)

UEPB – CAMPUS I – CAMPINA GRANDE	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)
UEPB – CAMPUS III – GUARABIRA	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)
UEPB – CAMPUS IV – CATOLÉ DO ROCHA	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)
UEPB – CAMPUS VI – MONTEIRO	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)
UFPB – CAMPUS – JOÃO PESSOA	Letras – Língua Portuguesa (licenciatura/presencial)
UFPB – CAMPUS – MAMANGUAPE	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)
UFCG – CAMPUS – CAMPINA GRANDE	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)
UFCG – CAMPUS – CAJAZEIRAS	Lettres – Langue Portugaise (licence / présentiel)

Source : Élaboré par les auteurs pour cet article

À partir des informations mentionnées, nous constatons que seuls les centres du IFPB offrent la modalité à distance pour le cours de Lettres – Langue Portugaise. Tous les autres cours, situés sur les campus de l'UEPB, de l'UFPB et de l'UFCG, sont dispensés en présentiel. De plus, tous les cours répertoriés sont exclusivement des programmes de licence, ce qui indique qu'à ce jour de la recherche, il n'existe pas d'option de baccalauréat ès Lettres dans l'État de Paraíba.

Basées sur les études de Nascimento (2020), nous présentons ci-dessous quelques matières de ces projets pédagogiques de cours qui peuvent servir de pont pour ouvrir les horizons linguistiques et culturels des étudiants. Par exemple, la matière *Thèmes spéciaux en littérature – (Intercompréhension)* et *Prolégomènes pour l'enseignement de portugais langue étrangère* sont proposées dans le cadre du cours de Lettres – Langue portugaise à l'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande – Campus I). Il est toutefois important de noter que ces matières sont optionnelles. La matière *Portugais Langue Étrangère et Linguistique appliquée à l'enseignement du Portugais Langue Étrangère*, enseignée dans les cours de littérature portugaise de l'UEPB (Université d'État de Paraíba – Campus Campina Grande e Monteiro) et de l'UFPB (Université fédérale de Paraíba – Campus João Pessoa), respectivement, ainsi que les *Thèmes de Linguistique III – Culture Romane*, à l'UEPB (Université d'État de Paraíba - Campus Catolé do Rocha), tous comme matières facultatives ou optionnelles.

Dans tous les pôles de l'IFPB, nous trouvons la matière *Fondements de la Linguistique Romane* qui peut servir de point de départ pour des discussions liées au plurilinguisme associé aux langues issues de la même racine (le latin). Nous notons également la présence de la matière de *Philologie Romane* dans la plupart des cours de Lettres des universités de Paraíba, qui, bien que centrée sur le latin, peut susciter en classe des débats relatifs à la multiculturalité, en explorant

également l'évolution historique des langues romanes. D'autre part, les matières *Langue Anglaise Instrumentale*, obligatoire dans le cursus de Lettres Portugais à l'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande – Campus Cajazeiras), et *Littérature Comparée*, enseignée aussi bien dans les cours de portugais à l'UEPB (Université d'État de Paraíba – Campus Campina Grande) que à l'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande – Campus Cajazeiras), offrent aux étudiants en Lettres Langue Portugaise des compétences en compréhension écrite dans d'autres langues, selon la méthodologie du professeur bien entendu.

Il est important de souligner que la *Langue des Signes Brésilienne* (Libras) est une matière obligatoire dans tous les cursus de Lettres Portugais de l'État de Paraíba. Certaines universités proposent deux composantes de la Langue des Signes Brésilienne, ce qui est une donnée intéressante pour la diversité linguistique dans la formation des enseignants, reconnaissant cette langue comme un moyen de communication dans l'État, bien qu'elle ne soit pas spécifiquement orientée vers le portugais comme langue étrangère.

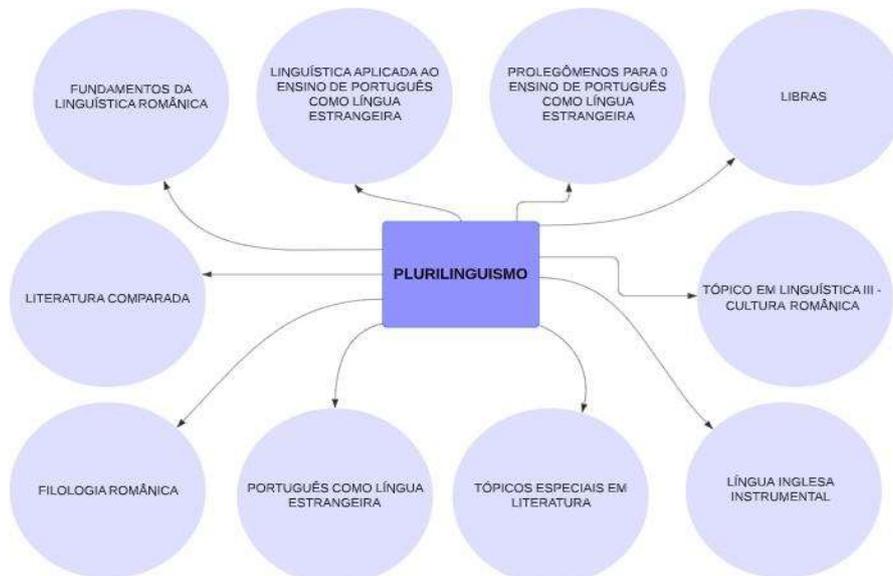
Nous soulignons que la plupart des matières plurilingues discutées ici, sous notre regard et basées sur Nascimento (2020), sont optionnelles, à l'exception des matières *Langue Anglaise Instrumentale* et *Philologie Romane*, offertes respectivement à l'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande - Campus Cajazeiras et Campina Grande). Les seules matières qui se proposent de traiter le portugais comme approche d'enseignement pour les étrangers sont intitulées *Linguistique Appliquée à l'enseignement du Portugais Langue Étrangère* à l'UEPB (Université Fédérale de Paraíba - Campus João Pessoa), *Prolégomènes pour l'enseignement de portugais langue étrangère* à l'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande - Campus Campina Grande) et *Portugais langue étrangère* à l'UEPB (Université d'État de Paraíba - Campus Campina Grande et Monteiro). Bien qu'elles soient des matières à caractère électif, nous identifions un intérêt pour ce domaine, même si la discussion reste encore embryonnaire.

De plus, il est connu que les campus principaux des universités de Paraíba proposent des cours d'extension en langues étrangères gratuits pour toutes les filières de premier cycle, et dans de nombreux cursus, il est déjà obligatoire d'inclure une langue étrangère dans le programme d'études. Cependant, à partir de l'analyse des documents curriculaires des cours de Lettres - Portugais de l'État, nous constatons que l'enseignement du portugais comme langue étrangère ne bénéficie pas encore de l'attention nécessaire. Les projets pédagogiques des cours étudiés ne

prévoient pas de manière obligatoire une matière spécifiquement destinée à répondre aux besoins de l'enseignement du portugais dans le contexte de langue étrangère.

Ainsi, à partir de l'analyse des projets pédagogiques des cursus, nous avons élaboré un diagramme illustrant quelles matières dans leurs programmes offrent une ouverture vers le plurilinguisme et la pluriculturalité. Les matières figurant dans le diagramme ne sont pas explicitement destinées à aider à la formation des enseignants en PLE, mais ont été sélectionnées parce que nous croyons qu'elles peuvent servir de point de départ pour des discussions sur la diversité linguistique, selon la méthodologie du professeur.

Figure 1 : Diagramme des matières contribuant au plurilinguisme et à la pluriculturalité



Source: Élaboré par Bianca Souza da Silva (2022).

Compte tenu des résultats, nous abordons les matières qui peuvent ouvrir la voie à la découverte de différents savoirs. Nous avons remarqué que les institutions qui intègrent dans leurs programmes une discussion plus spécifique sur le PLE sont l'UFPB (Université Fédérale de la Paraíba - Campus de João Pessoa), l'UFMG (Université Fédérale de Campina Grande - Campus de Campina Grande) et l'UEPB (Université de l'État de la Paraíba - Campus de Campina Grande et Monteiro), avec respectivement les matières de Linguistique appliquée à l'Enseignement du Portugais langue étrangère, *Prolégomènes pour l'enseignement de Portugais langue étrangère* et *Portugais langue étrangère*, bien que toutes ces matières soient optionnelles. En revanche, à

l'IFPB (Campus de João Pessoa), bien que le programme de la formation en Lettres - Portugais ne contienne pas de matières spécifiquement axées sur le PLE, il existe dans la proposition curriculaire de 2022 pour la formation initiale et continue un cours intitulé *Langue portugaise e culture brésilienne pour les étrangers*, destiné uniquement aux professionnels ayant déjà un diplôme supérieur dans le domaine éducatif et social / Lettres et Arts, en partenariat avec le PEC-G (Programa de Estudantes de Convênio de Graduação). Ainsi, l'offre de ce cours est alignée avec la politique d'internationalisation du Forum des Conseillers en Relations Internationales (Forinter) du Conseil National des Institutions du Réseau Fédéral d'Éducation Professionnelle, Scientifique et Technologique (CONIF), qui vise à étendre l'enseignement de la langue portugaise comme action conjointe à l'ensemble du réseau fédéral, afin que cette politique linguistique puisse attirer des chercheurs et des étudiants étrangers dans diverses régions du Brésil.

Nous comprenons que cet aperçut pourrait indiquer un certain manque de connaissance concernant le Portugais Langue Étrangère et l'importance du plurilinguisme de la part d'autres campus et institutions d'enseignement, ainsi que sur l'importance d'inclure dans les programmes des matières abordant le portugais langue étrangère. Cependant, nous soulignons que les données présentées dans cette recherche ne représentent pas fidèlement la réalité des institutions d'enseignement supérieur de l'État, car les enseignants ont l'autonomie d'adapter les objectifs proposés par les projets à leurs expériences professionnelles et de susciter, dans le contexte de la salle de classe, des discussions sur le multilinguisme et le plurilinguisme, même si les programmes des cours ne les recommandent pas explicitement.

## Conclusion

En conclusion, nous tenons à souligner que cette recherche représente le point de vue de deux professionnels ayant des perspectives et des expériences différentes, mais partageant le même milieu académique, et donc elle peut refléter seulement une réalité parmi les formations en Lettres dans l'État de la Paraíba. Bien que nous n'ayons pas identifié de nombreuses matières axées sur l'enseignement avec une perspective multilingue et plurilingue, certains projets pédagogiques des universités soulignent l'importance de travailler dans le contexte éducatif avec

l'interculturalité et l'interdisciplinarité, en proposant des actions critiques et d'investigations, ce qui peut indiquer un début dans le désencapsulage des connaissances.

Nous soulignons également que la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC, 2018) préconise que le professeur doit fournir à ses étudiants le développement de compétences multiples, de caractère éthique et humain, en établissant dans sa salle de classe le respect de la diversité des individus, des groupes sociaux, des identités et des cultures ; en encourageant l'empathie, le dialogue et la coopération. Cependant, nous soulignons qu'il n'y a pas d'obligation d'enseigner d'autres langues étrangères dans l'éducation de base selon ce document, à l'exception de l'anglais. Dans ce contexte, nous comprenons que le curriculum se présente comme un instrument médiateur des pratiques créatrices de possibilités de transformation dans la vie du professeur en formation, pour la construction d'une société plus juste et, par conséquent, plus égalitaire.

À la lumière de ce qui précède, penser le curriculum dans la formation initiale des enseignants c'est prendre en considération la formation d'un professionnel critique, réflexif, qui dialogue avec le moment socio-historique et culturel de l'état et du Brésil, de manière collective, participative et collaborative dans les questions éducatives, en valorisant l'interdisciplinarité et les différents espaces du savoir. Ainsi, il nous semble être une possibilité imminente de repenser cette formation initiale des professionnels de Lettres Portugais, en flexibilisant le curriculum de manière à ce qu'il puisse s'adapter à une perspective plurilingue dans l'enseignement des langues.

En reprenant les questions qui suscitent nos discussions sur la formation des enseignants de portugais langue maternelle en Paraíba : quelles sont les besoins des enseignants de langue portugaise dans cet état pour enseigner le portugais langue étrangère ? Quelle formation méthodologique doit être offerte pour atteindre les objectifs des projets pédagogiques sous un regard interdisciplinaire ? Quels contenus devraient être travaillés dans ce curriculum dans le but de développer le plurilinguisme ? Quels documents, matériaux et activités ces futurs enseignants doivent-ils avoir accès dans leurs programmes de formation pour faire de la salle de classe un espace de dialogue entre différents savoirs ? Et nous concluons ces réflexions, inachevées et conclues comme tout texte, en réfléchissant à l'importance d'un curriculum au-delà des murs de l'université, comprenant que le Brésil, au cours des dix années - selon les données du Ministère de la Justice et de la Sécurité Publique (2011-2012) -, a connu une augmentation de 24,4 % du nombre annuel de nouveaux immigrants entrant dans le pays. Actuellement, 1,3 million

d'immigrants résident au Brésil, donc comment les curriculums préparent-ils les futurs professionnels à cette réalité ? Il est nécessaire d'introduire, face à ce contexte, un curriculum de Lettres plus large, notamment celui du portugais langue maternelle et étrangère, mais pas seulement. De notre point de vue, les questions culturelles en tant que facteurs centraux peuvent permettre aux futurs éducateurs de travailler dans différents contextes d'enseignement avec discernement, créativité et empathie envers la diversité.

<b>CRedit</b>
<b>Reconnaissances:</b>
<b>Financement:</b> Ce n'est pas applicable.
<b>Conflits d'intérêt:</b> Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.
<b>Approbation éthique:</b> Ce n'est pas applicable.
<b>Contribution des auteurs:</b>
<b>PINHEIRO-MARIZ, Josilene.</b> Conception de l'étude, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.
<b>VASCONCELOS, Bianca Souza.</b> Conception de l'étude, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

## Références

- 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 EntreLinguas*, 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.