

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2021

RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V657f Vieira de Mello, Renata Rocha, 1994-
A formação de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo / Renata Rocha Vieira de Mello. - 2021.
189 f.

Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Professores - Formação. 2. Política linguística. I. Kawachi Furlan, Cláudia Jotto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

Renata Rocha Vieira de Mello

**“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 18 de março de 2021.

Comissão Examinadora:

Profª Drª Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches (UFES)
Examinador Interno

Profª Drª Claudia Jotto Kawachi Furlan
por **Profª Drª Edleise Mendes (UFBA)**
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PEDRO HENRIQUE WITCHS - SIAPE 3039633
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 18/03/2021 às 20:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/160927?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN - SIAPE 1503227
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 19/03/2021 às 10:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/161180?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Ao observar o meu redor para refletir e escrever estes agradecimentos, posso dizer que sou uma pessoa que muito tem a agradecer.

Primeiramente, agradeço muito à minha família, começando por meus amados pais, Euran e Alice, pelo amor e apoio incondicionais e pelos valiosos ensinamentos em todas as etapas da minha vida. Com vocês aprendi e aprendo todos os dias a olhar o próximo com empatia, humanidade, respeito, sobretudo em um mundo tão injusto. Da mesma forma, agradeço às minhas amadas irmãs, Raquel e Amanda, pela imensa sabedoria de irmãs mais velhas, sempre me ajudando a trilhar melhor os caminhos das minhas escolhas. Vocês todos me trazem luz e me fornecem a minha primeira e mais importante formação enquanto ser humano. São minhas grandes inspirações.

Aos meus demais familiares, em especial meus amados tios, primos e, principalmente, à minha querida avó, Aydê, e aos avós que estarão para sempre em nossos corações (*in memoriam*): Anna Maria, Armando e Ary. É um grande privilégio ter avós tão amáveis, que me acompanharam e acompanham com tanto carinho e amor mesmo antes de nascida.

À minha queridíssima orientadora, Prof.^a Dra. Cláudia Kawachi-Furlan, por me aceitar como orientanda de mestrado e me conduzir com tanta dedicação, empatia, sabedoria, cuidado e compromisso, qualidades que fizeram com que fosse possível esse percurso, mesmo em meio a ainda mais desafios advindos no ano de 2020.

Ao Prof. Dr. Pedro Witches, não só por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, mas por ter contribuído tanto para meus estudos e reflexões desde a primeira disciplina da qual participei, sendo sempre muito generoso com o que sabe. Agradeço também à Prof.^a Dra. Edleise Mendes, por também compor as bancas e pela extensa e riquíssima produção acadêmico-científica na área de português para estrangeiros, oferecendo-nos um olhar mais humano e empático para com as línguas-culturas que nos cercam e nos habitam.

Agradeço também ao Gabriel por conseguir proporcionar tanto apoio mesmo nos momentos mais difíceis e incertos da trajetória de antes e durante o mestrado. E às minhas amigas e amigos, sejam os que conheci na universidade ou fora dela, em especial à Amariles, Carol, Cida (*in memoriam*), Domenica, Fred, Iana, Ingrid, João, Sina, Stephania, Thiago e Vinicius: sou muito grata pelo imenso carinho, companheirismo, encorajamento e também por todos os momentos em que compartilhamos angústias e risadas. Sou muito feliz por tê-los em minha vida.

Um agradecimento também aos participantes da pesquisa por terem aceitado contribuir tão prontamente para este trabalho. Além disso, agradeço aos colegas professores e pesquisadores da área de português para estrangeiros, aos colegas de grupo de estudos e à Karina, minha “irmã de mestrado”, pela parceria e apoio em todos os momentos, desde antes de minha decisão de ser professora na área, passando pelo processo seletivo do mestrado e chegando nas correrias da vida e da pós-graduação. Agradeço também à Amanda, pelo companheirismo e pela troca, e ao Manoel Junior, pela imensa competência, humildade e caráter. Vocês contribuíram muito para que eu encontrasse minha paixão pela nossa área e, com vocês, a minha pesquisa e atuação como professora nunca foram solitárias.

Agradeço a todas(os) aquelas(es) que escolheram ser professoras(es), em especial às(aos) que participaram da minha trajetória acadêmica: nos tempos de escola, no Departamento de Línguas e Letras, no PPGEL da Ufes, ou nas escolas em que trabalhei e trabalho. Obrigada por, cada qual à sua maneira, resistirem e exercerem com empenho uma profissão tão injustiçada em nossa sociedade.

Por fim, um especial agradecimento a outro dos meus grandes privilégios: à Universidade Federal do Espírito Santo, assim como às demais instituições de ensino públicas e gratuitas do nosso país, por tamanha importância para o desenvolvimento da ciência e da sociedade, sobretudo para a nossa formação profissional, acadêmica e – especialmente – humana. Obrigada por resistirem diariamente aos ataques motivados por interesses escusos de uma conjuntura cada vez mais ameaçadora que faz a luta pela democracia ser, como nunca, primordial. Tenhamos força!

[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha,
[...] não nos vemos se não nos saímos de nós,
se não saímos de nós próprios.

José Saramago (1999, p. 27-28)

RESUMO

Temos presenciado, sobretudo a partir da década de 1990, um intenso desenvolvimento na área de Português Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua (PLE/L2), em termos de pesquisas, eventos, publicações e políticas linguísticas (ALMEIDA FILHO, 2011a, 2011b). Os objetivos de aprendizagem de PLE/L2 são diversificados (NÓBREGA, 2016) e, diante do aumento de cursos de PLE/L2, intensifica-se a demanda por formação docente e profissionalização na área (DE CASTRO, 2013), que envolve especificidades (CUNHA, 2007b; BATISTA; ALARCÓN, 2012; KFOURI-KANEOYA, 2018). Essa é uma realidade também do contexto da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Dessa maneira, a pesquisa aqui apresentada buscou analisar o modo como ocorreu a formação de professores de PLE/L2 na Ufes no período de 2014 a 2019, durante o qual o curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas tomou a última configuração. Tratou-se de uma pesquisa de base qualitativa e exploratória, em um estudo de caso cujos instrumentos/procedimentos de geração de dados foram a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para a discussão dos dados utilizamos reflexões da Linguística Aplicada (Crítica) (CELANI, 1992; LEFFA, 2006b; MOITA LOPES, 2011; PENNYCOOK, 2001; SCHEIFER, 2013), de políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013a, 2013b, 2018), e sobre a formação de professores de línguas e de PLE/L2 (ALMEIDA FILHO, 2015; ALVAREZ, 2011; GARCIA, 2005; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2011, 2018; SCHÖN, 1984). Os participantes relataram vários desafios advindos da necessidade de maior institucionalização e políticas linguísticas para a formação docente em PLE/L2 na Ufes. Os resultados mostraram que a formação ocorreu por meio de uma disciplina optativa, curso livre, grupo de estudo, entre outros, e envolveu colaboração, diálogo e formação mútua, porém as iniciativas se deram de maneira reativa, fragmentada e fruto de esforços individuais. Esperamos que este trabalho fortaleça reflexões sobre as iniciativas de formação de professores de PLE/L2 ocorridas na Ufes, e auxilie em pesquisas e iniciativas futuras nesse contexto e em outros, além de fomentar políticas linguísticas voltadas à institucionalização da área de PLE/L2 na Ufes, sobretudo no que tange à formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas. Políticas Linguísticas. Português Língua Estrangeira e Segunda Língua.

ABSTRACT

We have witnessed, especially since the 1990s, an intense development in the area of Portuguese as a Foreign Language and/or Second Language (PFL/L2), in terms of research, events, publications and language policies (ALMEIDA FILHO, 2011a, 2011b). The learning objectives of PFL/L2 are diverse (NÓBREGA, 2016) and, in view of the increase in PFL/L2 courses, the demand for teacher education and professionalization in the area is intensified (DE CASTRO, 2013), which involves specificities (CUNHA, 2007b; BATISTA; ALARCÓN, 2012; KFOURI-KANEOYA, 2018). This is also a reality at the Federal University of Espírito Santo (Ufes). Thus, the research presented here sought to analyze how the education of Ufes' PFL/2L teachers occurred between 2014 to 2019, when PFL/L2 courses at Núcleo de Línguas had its last configuration. It was a qualitative and exploratory research, in a case study whose instruments/procedures for data generation were document analysis and semi-structured interviews. For the discussion we used fundamentals from (Critical) Applied Linguistics (CELANI, 1992; LEFFA, 2006b; MOITA LOPES, 2011; PENNYCOOK, 2001; SCHEIFER, 2013), from language policies (RAJAGOPALAN, 2013a, 2013b, 2018), and from the education of language and PFL/2L teachers (ALMEIDA FILHO, 2015; ALVAREZ, 2011; GARCIA, 2005; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2011, 2018; SCHÖN, 1984). Participants reported several challenges as a result of the need for greater institutionalization and language policies for PFL/L2 teacher education at Ufes. The results showed that teacher education occurred through an optional discipline, courses, study group, among others, and involved collaboration, dialogue and mutual education, but the initiatives were in a reactive, fragmented manner and as a result of individual efforts. We hope this work strengthens reflections on the PFL/L2 teacher education initiatives that took place at Ufes and assists in future research and initiatives in this context and in others, in addition to promoting support towards language policies aimed at institutionalizing the PFL/L2 area at Ufes, especially with regard to teacher education.

Keywords: Language Teacher Education. Language Policies. Portuguese as a Foreign or Second Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras sobre formação de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua.....	28
Quadro 2 – Participantes e respectivas atuações na área de PLE/L2 da Ufes.....	65

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

ACIN – Abordagem Comunicativa Intercultural

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior

CSVM – Cátedra Sérgio Vieira de Mello

CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais

Cefet-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Celpe-Bras – Certificado de Proficincia em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CLC – Cursos de Línguas para a Comunidade

CPDH-Ufes – Comissão Permanente de Direitos Humanos

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DLL – Departamento de Línguas e Letras

GTPLE/UFES – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Português Língua Estrangeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IsF – Idiomas sem fronteiras

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

Mercosul – Mercado Comum do Sul

MEC – Ministério da Educação

Itamaraty – Ministério das Relaoes Exteriores

NL – Núcleo de Línguas

PbE – Português Brasileiro para Estrangeiros

PE – Português para Estrangeiros

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PL2 – Português Língua Segunda ou Segunda Língua

PLA – Português como Língua Adicional

PLAc – Português como Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLE/L2 – Português Língua Estrangeira/Segunda Língua

PLF – Português Língua de Fronteira

PLH – Português como Língua de Herança

PLI – Português Língua Internacional

PLS – Português para Surdos

PPC – Plano Pedagógico do Curso

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SIPLE – Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA	17
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 OBJETIVOS, QUESTÕES DE PESQUISA E JUSTIFICATIVAS	23
1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA NO BRASIL.....	24
1.2.1 As terminologias utilizadas para o ensino de português	24
1.2.2 Os resultados do levantamento	26
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	32
2 LINGÜÍSTICA APLICADA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	33
2.1 INTER, MULTI E TRANSDISCIPLINARIDADE	37
2.2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	39
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
3.1 BREVE HISTÓRICO DE CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE LÍNGUAS) NO BRASIL	43
3.1.1 Conceitos de formação docente	47
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE/L2: ALGUNS APONTAMENTOS ...	53
3.2.1 Antecedentes do ensino de PLE/L2 no Brasil	53
3.2.2 A formação de professores de PLE/L2	55
4 METODOLOGIA	61
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	61
4.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA	64
4.2.1 O ensino de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo.....	67
4.2.2 O Núcleo de Línguas da Ufes	70
4.4 A COLETA DE DADOS.....	72
4.4.1 As entrevistas semiestruturadas	73
4.5 ANÁLISE DE DADOS	77
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
5.1 O QUE (NÃO) SE SABE SOBRE O PLE/L2 NA UFES?: “ALGO QUE EU NÃO FAZIA IDEIA QUE EXISTIA NA ÉPOCA”	80
5.3 (IN)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE/L2 NA UFES: “QUANDO EU ENTREI, EU DESCOBRI UM MUNDO”	85

5.3.1 Os percursos antes da atuação: “Então eu fui nessa empreitada”	85
5.3.2 Colaboração e formação mútua durante a atuação: “a troca que desnivela a gente”	105
5.3.3 Oportunidades de formação ou treinamento.....	111
5.4 PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DOS PARTICIPANTES: “EU QUERO QUE ISSO SE TORNE UMA VERDADE PARA ELES TAMBÉM”	113
5.4.3 A (in)existência e fragmentação da formação: políticas linguísticas e possíveis caminhos	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	148
ANEXOS	150
ANEXO A – PÁGINA INFORMATIVA SOBRE O CURSO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS” DO NÚCLEO DE LÍNGUAS	150
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	151
ANEXO C – QUADROS DE OFERTAS DE DISCIPLINAS (OPTATIVAS) DOS CURSOS DE LETRAS DA UFES – 2014 A 2019.....	155
ANEXO D – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE PLE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS UFES	171
ANEXO E – DOCUMENTO SOBRE O GTPLE/UFES	173
ANEXO F – CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DA UFES	179
ANEXO G – EMENTA DA DISCIPLINA OPTATIVA “PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	188

ANTECEDENTES DA PESQUISA

Nesta seção pretendo explicitar o percurso que me conduziu a escolher o objeto de investigação: a formação de professores de português como língua estrangeira e segunda língua (PLE/L2), mais especificamente na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), instituição onde cursei Licenciatura em Letras Português de 2013 a 2017 e ingressei, em 2019, no Mestrado em Linguística.

Ao longo do curso, apesar de ter realizado uma iniciação científica na área de morfologia e Processamento Automático de Línguas Naturais, tive muitas incertezas em relação àquilo que gostaria de pesquisar, em que área eu poderia aprofundar meus estudos, até que, em 2015, surgiu uma oportunidade de estágio como professora bolsista para o curso “Português Língua Estrangeira” (PLE) no Centro de Línguas (atual Núcleo de Línguas) da universidade. Eu não conhecia muito sobre a área, nem mesmo havia recebido muitas informações acerca dessa possibilidade de atuação, mas meu interesse pela área de línguas fez com que me inscrevesse. Após um longo processo seletivo, comecei, em 2016, já ao final da graduação, a lecionar nas turmas de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/L2). Foi o momento em que tive, como nunca, a certeza de meu interesse pela área de PLE/L2 como uma possibilidade profissional e acadêmica.

No entanto, os desafios em sala de aula eram grandes. Em todo o meu percurso como professora de PLE/L2 na instituição, deparei-me com salas de aula multiculturais e multiniveladas: embora as turmas não fossem numerosas (quando muito, havia cerca de 10 alunos em cada), os estudantes geralmente eram de origens, culturas e propósitos de aprendizagem de PLE/L2 bastante diversificados e “distantes” entre si. Mesmo com o apoio de coordenadores e de minha colega bolsista, as minhas experiências em sala envolviam inquietações que se relacionavam, por exemplo, a como ajudar a estabelecer um diálogo significativo entre as diferentes culturas dos alunos e entre estas e as culturas existentes no Brasil; como planejar, produzir e/ou adaptar materiais didáticos (e aulas) que atendessem de maneira satisfatória às diferentes motivações dos alunos e às suas dificuldades de aprendizagem, entre outras. Diante dos desafios em relacionar, às minhas práticas como professora de PLE/L2, os aspectos estudados na formação oferecida pelo curso de licenciatura –

não havia, por exemplo, menções à área de PLE/L2 nas ementas das disciplinas ou nos discursos dos professores –, comecei a buscar textos que me ajudassem a refletir de forma mais consciente sobre minha atuação.

Até que, em uma das pastas virtuais de trabalhos sobre PLE/L2 para estudo, preparadas por bolsistas anteriores a mim, encontrei um artigo muito interessante, de Ana Paula Huback, chamado “A aquisição de *ser* e *estar* no ensino de português como língua estrangeira” (2011), no qual a autora, por meio de experimentos com falantes nativos e não-nativos de português, relata uma análise da aquisição desses dois verbos por estudantes de PLE considerando, entre outros, o foco teórico da Linguística Cognitiva. Observando dificuldades no uso desses verbos também por parte dos estudantes de PLE/L2 do Centro de Línguas, resolvi, em minha monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), replicar o experimento de Huback (2011) e comparar os resultados – e essa foi minha primeira experiência como professora pesquisadora em PLE/L2.

Nos resultados e considerações finais da monografia (VIEIRA DE MELLO, 2017), concordei com Huback (2011) em relação à necessidade de produção, pelo professor, de materiais didáticos – a partir de materiais autênticos de uso da língua – que considerassem a ideia de um contínuo entre as noções de permanência e temporalidade associadas aos verbos “ser” e “estar”, diferentemente da distinção categórica de muitos livros didáticos de PLE/L2 (HUBACK, 2011; VIEIRA DE MELLO, 2017). O trabalho me proporcionou também reflexões sobre a importância da formação docente diante da produção e adaptação de materiais didáticos.

Além disso, intrigou-me saber da existência de outras práticas de promoção de ensino e de aprendizagem de PLE/L2 na universidade: além do curso do Centro de Línguas, havia um oferecido pela Secretaria de Relações Internacionais da universidade e outro pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/Ufes) – este voltado especialmente a pessoas estrangeiras em estado de refúgio e colocado em prática por meio, por exemplo, do trabalho voluntário de estudantes do curso de Direito da universidade. Apesar de alguns encontros entre o GTPLE/Ufes e professoras envolvidas na iniciativa ligada à Cátedra, inquietava-me o fato de essas áreas não se articularem de maneira mais intensa e de não haver promoção institucionalizada de formação

docente na área de PLE/L2 para sustentá-las, a despeito da crescente demanda na universidade por professores qualificados para trabalhar na área.

Diante de reflexões como essas, ingressei, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes pensando, inicialmente, em continuar, no Mestrado, o trabalho iniciado na monografia, por meio de um projeto que colocaria em foco uma proposta para o ensino e a aprendizagem dos verbos “ser” e “estar” por alunos de PLE/L2. A inquietação, entretanto, relacionada à situação do PLE/L2 na Ufes e as reflexões junto à orientadora culminaram em reformulações no projeto inicial. Optamos por investigar de que maneira os professores de PLE/L2 eram preparados para atuar nas respectivas iniciativas de ensino e de aprendizagem, e como eles percebiam essas formações ou treinamentos. Por meio das leituras, das disciplinas e das discussões com colegas e professores, pude perceber que a situação geral dos cursos de PLE/L2 na Ufes envolve questões amplas e complexas – por exemplo, de políticas linguísticas e de internacionalização, que passam pela institucionalização em si do PLE/L2 na universidade – e seus respectivos desdobramentos.

Contudo, percebi também que todas essas questões envolveriam, provavelmente, demandas investigativas incompatíveis com o período de mestrado. Após reflexões junto à orientadora, segui então com o objeto de pesquisa da formação de professores de PLE/L2 especificamente relacionada ao Departamento de Línguas e Letras (e ao Núcleo de Línguas), tendo em vista o nosso entendimento do potencial de este ser um recorte apropriado para a construção de compreensões acerca do cenário. Esperamos, portanto, que esse recorte – realizado a partir de uma das ramificações do tema geral da institucionalização do PLE/L2 na Ufes – possa servir, metonimicamente, como ponto de partida para o surgimento de outras reflexões e entendimentos sobre o PLE/L2 na Ufes.

1 INTRODUÇÃO

O português é hoje a língua oficial de países localizados em cinco continentes e estima-se que, de 260 milhões de falantes, 200 milhões são habitantes do Brasil (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2014). Podemos afirmar que, principalmente após a implementação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, é crescente a demanda por cursos de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua (PLE/L2) vinda de estrangeiros, sejam eles residentes ou não do Brasil. Esse cenário influenciou, inclusive, na criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), em 1998.

Os objetivos desse público são bastante diversificados, conforme discute Nóbrega (2016), quando a autora aponta algumas das principais motivações para se aprender PLE/L2. Um primeiro caso estaria relacionado à busca pelo aprofundamento linguístico por parte de filhos de imigrantes lusófonos procurando desenvolver a língua de herança para além da comunicação "básica". Em segundo lugar, há o grupo de estudantes motivados pela atração cultural provocada por programas de televisão brasileiros importados (sobretudo as telenovelas), e/ou pela música brasileira, cinema, entre outros. Um terceiro fator pode estar relacionado ao interesse profissional na atuação em empresas brasileiras, e/ou na vida no país, nos estudos e trabalho em geral. Por último, há aqueles grupos de profissionais que trabalham com a língua, sejam os professores de PLE, tradutores, intérpretes, entre outros:

Necessitando de aprendizado global e nível alto de aperfeiçoamento, esses especialistas querem cursos que ofereçam particularidades do idioma, de forma a garantir sua atuação como profissionais da língua portuguesa. Esse ramo também tende a crescer, por exemplo, graças à necessidade de dubladores e redatores de legendas para a próspera produção audiovisual brasileira. (NÓBREGA, 2016, p. 425).¹

O público é, portanto, bastante heterogêneo, tanto em relação aos interesses, quanto a aspectos como faixa etária, nacionalidades, entre outros. Essa realidade é extremamente comum em uma mesma sala de PL2 no Brasil, conforme comentaremos mais adiante neste trabalho.

¹ A autora aponta ainda a necessidade de se rastrear mais largamente os interesses particulares desse público heterogêneo para o desenvolvimento da área de PLE/L2.

Nesse cenário, algumas universidades públicas brasileiras² passaram a oferecer cursos destinados a estrangeiros, estudantes ou não de (pós-)graduação dessas instituições, sendo uma delas, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde a pesquisa aqui relatada foi realizada.

Diante da procura por cursos de PLE/L2, intensifica-se a demanda pela distinção entre estes e os que envolvem o ensino de português língua materna, bem como a da formação docente para a área. Assim, em 1997 foi criado, na Universidade de Brasília (UnB), o primeiro curso com habilitação docente para o ensino de PLE/L2 do Brasil. Todavia, ainda hoje, apenas quatro universidades públicas brasileiras oferecem licenciatura contendo habilitação para atuação na área. Além do curso ofertado pela UnB, há o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 2005, o da Universidade da Integração Latino-Americana (Unila), criado em 2014, e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), implantado em 2015. Há iniciativas em outras universidades por meio de ofertas de disciplinas e/ou projetos de extensão para tal habilitação, como será discutido no capítulo 3.

A escassez de oportunidade para a formação docente para a área contribui para uma situação muito comum no ensino e na aprendizagem de PLE/L2, na qual profissionais de outras áreas e/ou que não possuem uma formação específica no ensino de língua estrangeira ou mesmo de Português – como língua materna ou língua estrangeira/segunda língua – atuam nessa modalidade de ensino no Brasil e no exterior. A situação envolve, portanto, a carência de um preparo profissional, o que favorece a informalidade do ensino e a “improvisação” das e nas práticas, seja as em sala de aula, seja as que envolvem o planejamento, elaboração de materiais didáticos, entre outros. Conforme afirma De Castro (2013, p. 104),

A informalidade é tudo o que a Política de ensino/aprendizagem da língua deve evitar em qualquer nível já que o que a área precisa é do oposto a isso, ou seja, de profissionalização e vinculação da teoria científica da área com a prática. Ainda assim, [...], a formação tem de ser sistematizada e regular.

² Algumas das principais que oferecem esses cursos de português são a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Somente este aspecto já representa um trabalho gigantesco por fazer neste momento.

A formação somente em Letras Português, curso tradicionalmente voltado ao ensino de língua materna, também não contempla os requisitos para a atuação em outras modalidades de ensino de português, tendo em vista que, para atuar em PLE/L2, o(a) docente necessita, além do conhecimento na e sobre a língua portuguesa, de uma formação que contemple os processos de ensino desse idioma como uma nova língua e cultura a um falante não nativo.

A falta de um curso voltado para a preparação docente formal e específica em PLE/L2 é realidade também no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo (foco deste estudo), onde cursei³ Licenciatura em Letras Português. Aliás, conforme mencionado nos antecedentes da pesquisa, o PLE/L2 na universidade é marcado não só por carências na área de formação docente, mas também por outras problemáticas que envolvem a institucionalização da área na universidade, como a descentralização e desarticulação entre ofertas de cursos de PLE/L2⁴, além da dificuldade em encontrarmos políticas linguísticas e de internacionalização da universidade que contemplem de maneira mais consistente as demandas dessa área.

Essa situação permaneceu mesmo em meio à crescente diversidade de procura por cursos de PLE/L2 nos âmbitos da universidade durante a última década, principalmente à época do credenciamento do Núcleo de Línguas da Ufes (NL) como Posto Aplicador do Celpe-Bras em 2016. No entanto, desde esse período, pude perceber e/ou vivenciar propostas de formação docente voltadas para os atuantes no PLE/L2 do Núcleo, o que me instigou a investigá-los, entendendo-os como uma parte da questão mais ampla – a institucionalização do PLE/L2 na Ufes – em um esforço de recorte devido ao período disponível para a pesquisa e o nível de complexidade da questão maior.

³ Ao longo do texto, são utilizadas a primeira pessoa do singular e a do plural. Quando se tratam de minhas experiências pessoais enquanto aluna e pesquisadora, utilizo a primeira do singular; quando estão em enfoque reflexões e descrições referentes ao desenvolvimento geral da pesquisa, uso a primeira pessoa do plural.

⁴ Tema a ser abordado nos capítulos seguintes.

Na seção seguinte serão descritos os objetivos geral e específicos da pesquisa, assim como as questões norteadoras utilizadas e as justificativas.

1.1 OBJETIVOS, QUESTÕES DE PESQUISA E JUSTIFICATIVAS

O período de 2014 a 2019 envolveu relevantes reformulações no curso de PLE/L2 oferecido pelo Núcleo de Línguas da universidade, as quais trouxeram sua última configuração. Por isso, esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar como ocorreu, no período de 2014 a 2019, a formação dos professores atuantes no ensino de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os objetivos específicos foram: a) identificar e analisar menções sobre a área de formação em PLE/L2 em documentos oficiais e/ou norteadores principalmente no âmbito do Departamento de Línguas e Letras da Ufes; b) analisar, por meio de dados advindos de documentos e entrevistas, a maneira como ocorreram as propostas de formação docente; c) discutir o modo como os participantes desses processos percebem e avaliam a formação docente na qual estiveram envolvidos, correlacionando tais percepções àquilo que consta nos documentos norteadores pertinentes.

Para atingir os objetivos, foram elaboradas as seguintes perguntas norteadoras de pesquisa:

1. Quais foram as propostas de formação de professores de PLE/L2 na Ufes no período de 2014 a 2019 e como elas foram desenvolvidas?
2. Como os participantes (formadores e ex-estagiários) percebem e avaliam as práticas de formação de professores de PLE/L2 na Ufes nesse período?

Assim, realizamos um levantamento bibliográfico e ampliação de leituras sobre a área de formação de professores, sobretudo os de língua estrangeira e de PLE/L2 para que, em seguida, fossem coletados documentos norteadores das práticas de ensino, aprendizagem e formação docente em PLE/L2 da universidade e fizéssemos entrevistas semiestruturadas junto a participantes dessas atividades no período de recorte. Os dados coletados foram analisados à luz da Linguística Aplicada (LA) e de apontamentos relacionados à formação de professores de línguas, bem como de

quaisquer outros embasamentos teóricos relevantes para os dados coletados em entrevistas.

A pesquisa aqui exposta consta como uma tentativa de contribuição para a área de estudos específicos sobre a (importância da) formação de professores de PLE/L2. Em um âmbito local, percebe-se, na Universidade Federal do Espírito Santo, uma escassez alarmante de trabalhos defendidos a nível de mestrado e doutorado voltados para a área de PLE/L2 como um todo. Espero também que esta pesquisa contribua para a popularização da área de PLE/L2, principalmente no âmbito da Ufes, assim como ajude a fornecer subsídios para a implementação e institucionalização de uma formação docente específica em PLE/L2 na área de Licenciatura em Letras da universidade.

No item a seguir, serão mostrados alguns resultados de um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil, a nível de mestrado e doutorado, sobre formação de professores de PLE/L2.

1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA NO BRASIL

Para melhor entendimento do panorama geral da pesquisa sobre a formação de professores de PLE/L2 no Brasil, realizei, em plataformas on-line, um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado que expressassem itens dessa temática no título. Os itens a seguir colocarão em foco algumas reflexões sobre os resultados encontrados.

1.2.1 As terminologias utilizadas para o ensino de português

Durante o levantamento, verificamos que muitas terminologias vêm sendo utilizadas para denominar os campos de atuação do ensino e da aprendizagem de Português e suas especificidades.

A discussão passa não só pelas terminologias, mas também pelas necessidades dos múltiplos contextos de ensino e de aprendizagem do português pelo Brasil e pelo mundo, bem como por construtos adotados em relação às concepções de língua, aprendiz, professor, ensino, etc. (FURTOSO, 2011). Em um plano mais geral, para definir o ensino de português quando este é uma nova língua para o aprendiz, há os termos mais tradicionais, como PLE (Português como Língua Estrangeira), PL2 (Português como Língua Segunda/Segunda Língua), PE (Português para Estrangeiros), PbE (Português Brasileiro para Estrangeiros) e suas respectivas variações.

Porém, há quem questione, por exemplo, a categorização e dicotomia que envolve o uso do termo “estrangeiro”, em um binarismo em oposição ao “nativo”, sendo este, muitas vezes, visto como o detentor da “proficiência perfeita” a ser almejada, enquanto àquele e à sua língua muitas vezes se associam noções pejorativas, como “estranho”, “dos outros”, “exótico” (ALMEIDA FILHO, 2015; CUNHA, 2007; RAJAGOPALAN, 2003). Além disso, o termo “Português para Estrangeiros”, em teoria, pode não se referir aos contextos em que o português é ensinado como segunda língua, como é o caso do ensino para imigrantes, indígenas (FURTOSO, 2001), quilombolas e surdos⁵, considerando-se o contexto multilíngue brasileiro⁶. Por isso, vários autores têm utilizado termos mais abrangentes, como o PLA (Português como Língua Adicional) e PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas).

Para além da maior abrangência dos termos citados, há também o uso daqueles que delimitam alguns contextos mais específicos de ensino, aprendizagem e uso, como: o PLH (Português como Língua de Herança), o PLAc (Português como Língua de Acolhimento), PLI (Português Língua Internacional), PLF (Português Língua de

⁵ No caso dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, muitas vezes, a língua materna e/ou primeira língua e, no de descendentes de imigrantes como os pomeranos residentes no interior do estado do Espírito Santo, é comum se aprender primeiro a língua dos pais e, posteriormente, na escola, a língua portuguesa.

⁶ Embora se observe, no Brasil, a crença de uma nação monolíngue, a Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, passou a ser reconhecida como meio de comunicação para a Comunidade Surda (BRASIL, 2002). Além disso, o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que 274 línguas indígenas são faladas no país, sendo que 130 mil pessoas não falavam o português. Para maiores informações, consultar <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>. Acesso em: 01 set. 2020.

Fronteira), PLS (Português para Surdos), entre outros, como apontam Mendes (2018) e Silva e Sá (2018).

Embora saibamos da existência e uso de termos mais abrangentes atualmente, bem como terminologias para contextos mais específicos, optamos, neste trabalho, por utilizar “PLE/L2” por entendermos que, tanto “PLE” quanto “PL2” possuem maior popularização no meio acadêmico e, sobretudo, profissional de ensino e de aprendizagem na área. Em muitos casos, são essas as denominações que os profissionais e o público-alvo de tais iniciativas possuem familiaridade e, portanto, são terminologias que, a nosso ver, facilitam o diálogo na e sobre a área junto a todos os pares. Ao mesmo tempo, buscamos, por meio da combinação dos dois termos, amenizar possíveis exclusões que a opção de um ou outro poderia acarretar, tendo em vista que o nosso contexto de pesquisa envolve a formação docente em contextos em que há alunos que vivem ou não no Brasil.

O próximo item irá expor e discutir os resultados do levantamento de pesquisas sobre o tema da formação docente em PLE/L2.

1.2.2 Os resultados do levantamento

Para buscar por trabalhos acadêmicos defendidos no Brasil sobre a formação de professores de PLE/L2, foram utilizados, para busca, os sites do Catálogo de Teses e Dissertações⁷ e da Plataforma Sucupira⁸, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁹. Inserimos, nas plataformas, palavras-chave como “formação de professores” e “formação docente” combinadas com os termos “português língua estrangeira”, “português língua adicional” e “português segunda língua”, entre outros¹⁰. Além disso, acessamos a página *Foca no Português*

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

⁸ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

⁹ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

¹⁰ Devido ao escopo da pesquisa, outras modalidades de ensino de português como língua não materna - como PLH e PLAc não foram levantadas.

*para Estrangeiros*¹¹, onde há informações sobre o ensino e pesquisa em PLE/L2 (e subáreas) por meio, por exemplo, da divulgação de diversos trabalhos a nível de pós-graduação defendidos até o ano de 2017. A listagem presente no site auxiliou sobretudo na detecção mais rápida de trabalhos, tendo em vista que muitas das publicações ali divulgadas levavam a *links* presentes nas outras plataformas mencionadas.

Como os resultados especificamente sobre formação docente em PLE/L2 não foram excessivamente numerosos, resolvemos listá-los todos no Quadro 1 a seguir.

¹¹ Página desenvolvida por Ana Claudia Conceição Pereira, Beatriz Gregório dos Santos, Cristiane Cesar Dias, Gabriela Antunes Marques, Joyce Gonçalves Carpes da Silva, Máira Baccarelli, Mariana Godoy Martins e Marta Maria de Sousa da disciplina, com o apoio de Maria Gabriela S. Pileggi, então alunas de uma disciplina ministrada pela Profa. Matilde V. R. Scaramucci em 2017 na Unicamp. A página é uma continuação do site de Scaramucci (<http://www.unicamp.br/~matilde/>) e está disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/matilde/2017/06/dissertacoes-e-teses/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras sobre formação de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua

(continua)

Ano	Tipo de trabalho	Título	Autor ou autora	Instituição
1995	Dissertação	“Um programa de auto-educação para professores de português como segunda língua”	José Paulo de Araújo	UFRJ
2001	Dissertação	“Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor”	Viviane Bágio Furtoso	UEL
2007	Dissertação	“A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português para estrangeiros”	Verônica Pereira Coitinho	PUC-PR
2010	Tese	“O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira”	Anelise Fonseca Dutra	UFMG
2011	Dissertação	“As novas tecnologias em interface com o processo de formação do professor de PLE/PL2: uma abordagem identitária multicultural brasileira”	Maria Goretti dos Santos Silva	UESC
2012	Dissertação	“Representações de professores em formação em relação à internet no ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão”	Julio Orlando Gallardo	UFScar
2013	Dissertação	“Professores em formação: significados construídos no processo de interação em sala de aula de português língua estrangeira”	Marina Ayumi Izaki	UFScar
2014	Dissertação	“Competências do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão”	Marcia Fanti Negri	UFScar
	Dissertação	“Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades”	Márcia Pereira de Almeida Mendes	UnB

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras sobre formação de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua

(continuação)

Ano	Tipo de trabalho	Título	Autor ou autora	Instituição
2014	Dissertação	“A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada”	Fernanda Cardoso de Lemos	UFRGS
	Dissertação	“Crenças sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira: práticas discursivas de professores formadores e em formação inicial. ”	Giliard Dutra Brandão	Cefet-MG
2015	Dissertação	“Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais”	Rafaela Pascoal Coelho	Cefet-MG
2016	Tese	“Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira”	Alessandra Montera Rotta	USP
2017	Tese	“Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira”	Ana Angélica Lima Gondim	UFC
2018	Tese	“Saberes docentes e desafios no ensino de Português Língua Estrangeira na atuação de professores em formação”	Marina Ayumi Izaki Gómez	UFScar
	Tese	“Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar”	Éverton Vargas da Costa	UFRGS
2019	Dissertação	“Formação docente em um site de rede social para professores de PLE: da organização e dos indícios de identidades”	Daniel dos Santos	Unicamp

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras sobre formação de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua

(conclusão)

Ano	Tipo de trabalho	Título	Autor ou autora	Instituição
2019	Tese	“Como é no seu país?': estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no brasil: implicações para a formação de professores”	Eleonora Bambozzi Bottura	UFScar

Fonte: elaboração própria.

Dos dezoito trabalhos encontrados, doze são dissertações de mestrado e seis são teses de doutorado. No geral, podemos observar que as publicações são bem distribuídas: a partir de 2010, houve ao menos um trabalho por ano. Esse fato pode ter sido influenciado pela maior popularização da área de PLE/L2 nos últimos tempos, bem como a crescente disponibilização de trabalhos em meio eletrônico nas referidas plataformas e nos sites dos programas de pós-graduação das universidades. Segundo nossos resultados, o ano em que mais houve trabalhos defendidos sobre o tema foi o de 2014, com quatro trabalhos, seguido pelos anos de 2018 e 2019, com dois trabalhos cada. Percebemos também, por meio do Quadro 1, a diversidade de temas, os quais envolvem as novas tecnologias (internet, redes sociais), competências do professor, crenças, saberes docentes, identidade, entre outros. Ao meu ver, esta pesquisa aproxima-se metodologicamente principalmente ao trabalho de dissertação de Rafaela Pascoal Coelho, “Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais” (2015), embora nosso contexto de pesquisa seja somente a universidade federal do nosso estado, enquanto a autora analisa a formação docente em PLE/L2 no estado de Minas Gerais.

As publicações encontradas concentram-se majoritariamente nas regiões sul (estados do Paraná, Rio Grande do Sul) e sudeste (estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) do país, provavelmente por, historicamente, essas serem regiões de destino de elevados índices de migração de povos árabes, italianos, alemães e japoneses nos séculos XIX e XX (IBGE, 2020)¹², o que favoreceu o desenvolvimento da área de PL2. Percebemos somente três trabalhos sobre o tema fora dessas regiões, publicados no Ceará, na Bahia e em Brasília. Vale destacar que, mais uma vez, não detectei trabalhos sobre a temática publicados em instituições do Espírito Santo ou focalizando processos de formação docente em PLE/L2 vividos no estado, apesar de este também ter sido um destino dos movimentos de migração dos séculos XIX e XX, o que torna a pesquisa aqui apresentada inédita no estado e, portanto, inovadora nesse sentido.

¹² Para mais informações, conferir o canal “Brasil, 500 anos”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Os itens anteriores apresentaram brevemente uma introdução para contextualização do tema de estudo por meio da discussão de algumas de suas questões centrais e relevância. Além disso, foram expostas as perguntas norteadoras e as justificativas para esta pesquisa, ambas associadas aos objetivos gerais e específicos do estudo, bem como o resultado de um levantamento de trabalhos defendidos no Brasil sobre o tema a nível de Pós-Graduação. A seguir, será apresentada a estrutura do restante da dissertação.

O segundo capítulo apresentará uma contextualização acerca da área Linguística Aplicada, linha de pesquisa deste trabalho, por meio de uma descrição das concepções epistemológicas pelas quais passaram historicamente seus estudos. Em seguida, o terceiro capítulo faz o mesmo, porém em relação às áreas de formação de professores (de línguas) para que se discuta o histórico e algumas concepções acerca da formação de professores de PLE/L2.

Já o quarto capítulo tratará das concepções metodológicas utilizadas para a pesquisa e também de uma descrição dos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. O capítulo apresentará mais detalhadamente o contexto de pesquisa e os participantes das entrevistas.

O quinto capítulo trará a análise de dados, realizada por meio de uma categorização de informações julgadas relevantes dentre os dados coletados nas entrevistas, os quais foram discutidos com base nas afirmações dos entrevistados, nas teorias encontradas e naquilo que apontam os documentos coletados.

O sexto e último capítulo contém as considerações finais da dissertação, com as quais finalizamos o trabalho a partir da retomada do objetivo da pesquisa, seus principais resultados e nossas expectativas de contribuições.

2 LINGUÍSTICA APLICADA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

A fim de situar este trabalho na linha de pesquisa da Linguística Aplicada (LA) e tendo em vista que utilizamos, na pesquisa, alguns de seus pressupostos como ponto de partida, optamos, neste capítulo, por descrever ainda que brevemente as concepções epistemológicas pelas quais passaram os estudos dessa área ao longo da história. Além disso, este capítulo se justifica por concordarmos com a afirmação de Almeida Filho (2005) de que

O ensino de PLE, PL2, PL1 e das outras línguas, na verdade os processos interconectados de se ensinar e aprender o Português ou outras línguas nesses contextos, beneficia-se particularmente da investigação de natureza aplicada através da teoria que ela vai gerando e que nós podemos ajudar a costurar e condensar para os alunos e colegas de gerações posteriores em livros, artigos e ensaios teoricamente embasados.

A Linguística Aplicada é, em geral, definida como uma área de pesquisa de abordagem pluri, inter e transdisciplinar empenhada na solução de problemas humanos derivados dos vários usos da linguagem, nos mais diversos contextos (LEFFA, 2006b; SCHEIFER, 2013).

A LA teve em sua origem – que, segundo Almeida Filho (1987), deu-se na década de 1950 – uma ligação muito forte ao ensino de línguas estrangeiras. Influenciada pelo estruturalismo e gerativismo linguísticos, a LA era vista predominantemente como a “aplicação prática” – sobretudo ao ensino de línguas – de uma Linguística dita “teórica”. Almeida Filho (1987, p. 21) afirma que

o desenvolvimento da Linguística Aplicada como área de conhecimento explícito, objetivo, sistemático e que se reconhece como LA, está na sua origem estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos e Europa durante e após a II Guerra Mundial.

Segundo essa visão, a área envolveria, assim, um consumo, e não produção de teorias. Celani, já em 1992, apontava que, de acordo com essa postura, a LA “seria um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas”, ou seja, consistiria em “uma atividade, e não um estudo teórico, que usa os resultados de estudos teóricos para o ensino de línguas” (CORDER, 1973 apud CELANI, 1992, p. 18).

Porém, ao longo da história, a concepção sobre LA se ampliou e se diversificou. Sobre as visões em relação à área, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 2) afirmam que

Na visão de Kalaja (s.d.), existe uma visão restrita da LA, definida como pesquisa em ensino e aprendizagem e uma visão ampla – lingüística aplicada a problemas do mundo real. Eu diria que existem três visões: ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de linguística (ex. investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade).

Moita Lopes (2011) faz uma retrospectiva das “viradas” da Linguística Aplicada desde o seu surgimento. A partir da chamada Primeira Virada, no final dos anos 1970, a LA sai da perspectiva da mera aplicação de teorias e passa a aproveitar outras fontes de conhecimento para além da Linguística, de modo interdisciplinar, e diversifica cada vez mais o campo de investigação.

A Segunda Virada, ocorrida, no Brasil, a partir de 1990, consistiu na tendência de se alargar os contextos institucionais investigados para além do escolar. Foi notável, naquele momento, a influência das teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin, compreendendo-se a linguagem como “instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação” (MOITA LOPES, 2011, p. 18). Portanto, os tópicos de investigação em LA se diversificaram como nunca, o que contribuiu para investigações nas áreas de estudos pós-coloniais e/ou sobre minorias.

Os desdobramentos dessa Segunda Virada geraram o que Moita Lopes (2011) chama de Linguística Aplicada Indisciplinar, uma área “mestiça e nômade” que, ao mesmo tempo em que não se constitui como disciplina, vai além dos (inúteis, segundo o autor) paradigmas tradicionais.

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. (MOITA LOPES, 2011, p. 20).

Insatisfeito com a escassez de trabalhos em LA que envolvessem as relações políticas, culturais, sociais e históricas, e que se preocupassem com diferenças e disparidades sociais relacionadas à linguagem, Pennycook, na década de 1990, foi um dos primeiros a defender uma abordagem crítica e transformadora da LA, a qual não deveria deixar de lado debates sobre contextos mais amplos da sociedade (PENNYCOOK, 2001). A Linguística Aplicada Crítica (LAC), portanto, consta como uma área onde se questionam noções de ideologia, identidade, poder, discurso, entre outros, em um movimento para além da tradicional rigidez entre as disciplinas (PENNYCOOK, 2001).

Descartando intenções de impor às teorias existentes uma “nova verdade” ou uma “verdade alternativa” para substituí-las, Pennycook (2001), a partir de reflexões de Dean (1994), propõe uma Linguística Aplicada que se utilize de uma prática problematizadora, que coloque em debate a “história oficial”, as categorias e formações políticas e sociais naturalizadas, questionando-se, assim, seus significados e as estruturas de poder que são mantidas por essas categorias (como as noções língua, ensino, cultura, contexto, entre outros). O autor, considerando o potencial da língua como um dos agentes de transformação ou de manutenção do *status quo*, utiliza-se de concepções de Simon (1992) para propor, também para a LAC, uma *práxis* como modo de “pensar e fazer”, integrando de maneira reflexiva o pensamento, o desejo e a ação. Busca-se, assim, romper tanto com a dicotomização entre teoria e prática - propondo que haja entre elas uma relação recíproca -, quanto com a direção unilateral entre teoria-prática.

Podemos incluir, na discussão sobre teoria e prática em Linguística Aplicada (Crítica), as reflexões de Rajagopalan em entrevista a Silva, Santos e Justina (2011). O autor advoga pelo uso da prática como “próprio palco de criação de reflexões teóricas”, pois a teoria é algo concebido *na* prática, pois por meio da vivência é que devemos (re)pensar a teoria: “[...] quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso pra mim é linguística aplicada.” (p. 76).

Em suma, conforme nos mostram Borelli e Pessoa (2011), os novos rumos (críticos) da pesquisa em LA dialogam com saberes advindos de múltiplas áreas de conhecimento, sempre levando em conta a assunção de um posicionamento político em que se reconhecem os fatores contextuais e subjetivos, nos quais valores e concepções influenciarão a prática do pesquisador (e daqueles à sua volta). Essa postura vai de encontro ao que se aceitava tradicionalmente no paradigma da suposta objetividade da ciência ocidental. As autoras acrescentam que essa perspectiva “passa a priorizar também o papel social do conhecimento produzido, que, ao pautar-se pela ética, deve buscar a melhoria da vida das pessoas” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 20).

A pesquisa em LA interessa-se, portanto, por questões de uso de linguagem (seja ela materna, segunda língua ou estrangeira) dentro ou fora do contexto escolar, – conforme nos alertou Cavalcanti em 1986 – havendo hoje a forte tendência de se estudar problemas de linguagem nos mais diversos âmbitos da sociedade (escritórios, hospitais, delegacias, tribunais, entre outros), o que, conforme citado, intensificou-se após a chamada Segunda Virada (MOITA LOPES, 2011).

Todavia, em 2009, Menezes, Silva e Gomes apontaram, por meio de análises de resumos de trabalhos publicados nos principais periódicos de LA nacionais e internacionais, que a linguística caminha ao encontro da LA. Para eles, os congressos da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) nos mostram que tanto a Linguística quanto a LA apresentam intensa diversidade temática e já não são mais as mesmas: naquela, destacam-se os crescentes estudos do discurso, do texto e da aprendizagem; nesta, os sobre identidade, investigações psicanalíticas e as divergências epistemológicas.

Os autores demonstram, assim, que a LA caminha para um "abrandamento das fronteiras entre as áreas, para um encontro mais fraterno com os colegas da linguística" (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 22-23).

Vemos então que, com a maior relativização de fronteiras entre Linguística e LA, o pesquisador muitas vezes se caracteriza como linguista aplicado de acordo com sua construção de identidade acadêmico-ideológica, além das questões epistemológicas.

A partir dessa breve contextualização acerca de algumas concepções gerais sobre o campo da Linguística Aplicada, discutiremos, no item a seguir, um tema que tem sido caro para a área: a inter, multi e transdisciplinaridade.

2.1 INTER, MULTI E TRANSDISCIPLINARIDADE

Hoje, portanto, a LA é concebida como e consiste em uma área pluricêntrica, de caráter multi/pluri/interdisciplinar junto a outros campos de investigação. A tendência atual é que na área se adote uma postura chamada de indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e/ou transdisciplinar¹³ (LEFFAb, 2006; SCHEIFER, 2013).

Para explicar a transdisciplinaridade, Leffa (2006b) a define como o "estágio final de uma visão evolucionista de ciência" (p. 40). Segundo o autor, primeiro haveria, na história da ciência, o estágio da disciplinaridade, que se desenvolve e passa pela postura de multidisciplinaridade, depois pela interdisciplinaridade para se chegar à transdisciplinaridade.

Para Leffa (2006b), a disciplinaridade envolve a compartimentação da ciência em disciplinas separadas, cada uma tratando de um segmento específico da realidade. O conhecimento, segundo essa perspectiva, é alvo de um engessamento, já que se restringem e se excluem as possibilidades de interação para com outras perspectivas. Por isso, admite-se que a disciplinaridade já não acompanha a complexidade, flexibilidade e diversidade presentes no mundo contemporâneo (SCHEIFER, 2013).

A pluri ou multidisciplinaridade seria "a capacidade de olhar um único objeto de pesquisa da perspectiva de diferentes disciplinas" (LEFFA, 2006b, p. 41), sem que, no entanto, as disciplinas interajam entre si e percam suas fronteiras; a interação se dá somente entre cada disciplina e o objeto.

Já a interdisciplinaridade pressupõe uma interação (metodológica, analítica, de objetivos e/ou de concepções de pesquisa) entre as disciplinas utilizadas para analisar

¹³ O prefixo latino *trans* significa algo que está, ao mesmo tempo, "além de", "para além de", "em troca de", "através".

o objeto de pesquisa e produzir conhecimento, havendo, entre elas, um determinado grau de intercâmbio (LEFFA, 2006b).

Por último, a transdisciplinaridade compreende uma postura na qual, para produzir conhecimento, parte-se do objeto, e não das disciplinas. Ou seja,

o pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica. (LEFFA, 2006b, p. 42).

Nesse caso, fica a critério do pesquisador selecionar quais disciplinas poderão contribuir para a pesquisa. Para o autor, a interação entre elas e a natureza da interação (multi ou interdisciplinar) são optativas.

Um contraponto importante à visão evolucionista de Leffa (2006b) entre multi, inter e transdisciplinaridade – segundo a qual esta seria o ponto máximo de evolução –, é o levantado por Scheifer (2013). Para a autora, fazer pesquisa apoiando-se na transdisciplinaridade é, ao mesmo tempo, uma postura antagônica e interligada à territorial/disciplinar. Citando Haesbaert (2009), ela explica que a transdisciplinaridade

admite uma orientação para a construção do conhecimento científico que se articule em função da lógica territorial reticular, segundo a qual o território é formado de lugares contíguos e de lugares em rede, e o controle espacial refere-se mais ao controle de fluxos e conexões que de fronteiras. (SCHEIFER, 2013, p. 926).

A autora questiona, assim, se a visão de interdisciplinaridade como um “estágio” anterior à transdisciplinaridade não contradiria a “lógica reticular inerente à noção de transdisciplinaridade” (p. 936). E acrescenta:

Corroboro o fato de que a lógica reticular que sustenta e faz a transdisciplinaridade possível, através de redes e simultaneidades, em vez de se opor à lógica territorial da disciplina, abarca-a. O que está em jogo não é a destruição de territórios disciplinares, mas a defesa da legitimação e do exercício de uma lógica disciplinar reticular nos contextos de formação de linguistas aplicados. Uma lógica cuja forma de operação se dê pelo controle de fluxos e conexões, e não de fronteiras e limites, permitindo assim a vivência de uma experiência multiterritorial integrada e integradora. (SCHEIFER, 2013, p. 936).

Por fim, Scheifer (2013, p. 936) analisa o quanto a transdisciplinaridade é compatível com a LA contemporânea, já que aquela permite que os linguistas aplicados se deparem com e estudem a complexidade do mundo atual sem reducionismos, principalmente tendo em vista o projeto dessa LA de “compreender as vicissitudes sociais, históricas, culturais, espaciais e tecnológicas de um mundo em constante e acelerada mudança”.

Consideramos de extrema relevância a contribuição da visão exposta em Leffa (2006b) para a compreensão acerca das múltiplas perspectivas e posturas teórico-metodológicas surgidas ao longo da história da LA e foi por esta razão que aqui a expusemos. No entanto, parecem-nos bastante pertinentes as considerações de Scheiffer (2013), principalmente por concebermos que a existência, na área, de uma postura como a transdisciplinaridade não exclui (nem deve excluir) a existência de outra “anterior” (que, aliás, ainda coexiste), conforme a visão “evolucionista” nos poderia levar a entender. Além disso, para se adotar a transdisciplinaridade, parece-nos contraditório negar a existência de disciplinas pré-existentes, através das quais a pesquisa em LA irá perpassar.

Ao refletir sobre as discussões realizadas neste item, percebo, em minha pesquisa, a utilização de um percurso transdisciplinar, pois, ainda que a pesquisa se inscreva na área da Linguística Aplicada, utilizei e busquei colocar em diálogo, para melhor compreender o fenômeno estudado, referenciais teóricos, áreas e disciplinas diferentes – embora não muito distantes entre si – como políticas linguísticas, didática e formação docente, teorias do currículo, entre outros – um movimento característico das pesquisas em Linguística Aplicada (Crítica), discutido neste capítulo. Assim, levantadas algumas considerações sobre conceitos epistemológicos e fundamentos da Linguística Aplicada (Crítica), serão abordadas, no próximo item, algumas considerações cujo tema tem sido muito caro para as discussões em Linguística Aplicada e para as de formação de professores de línguas: as políticas linguísticas.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O tema das Políticas Linguísticas é essencialmente transdisciplinar, pois envolve diversas áreas das ciências sociais e humanas, como as Ciências Políticas, Filosofia,

Sociologia, Linguística Aplicada e Sociolinguística. Mesmo que de maneira breve, percebemos, conforme mencionado anteriormente, que a discussão proposta neste item é pertinente tanto para a compreensão de debates recentes da Linguística Aplicada, abordadas no presente capítulo, quanto para situar a área de formação de professores de línguas a ser discutida no capítulo seguinte, foco da pesquisa aqui apresentada.

A Política Linguística, como aponta Rajagopalan (2013b), é um campo essencialmente prescritivo que visa intervir em alguma situação linguística com a qual se está em desacordo e, assim, alterar de alguma maneira o futuro dessa realidade. Portanto, ela consta como uma

arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 21).

A elaboração de uma determinada política linguística depende da percepção que se tem em relação a uma dada situação ou realidade linguística – é isso o que mais pesa para a tomada dessas decisões, independente de se essa percepção é condizente aos fatos reais ou não (RAJAGOPALAN, 2013b).

Enquanto área de conhecimento, a Política Linguística constitui-se de dois eixos: o da política linguística propriamente dita, que envolve as escolhas e decisões estratégicas, e do eixo do planejamento linguístico, geralmente relacionado à implementação dessas ações, ao estudo da viabilidade destas, entre outros. Pode haver um movimento de política linguística do tipo "de cima para baixo" (ou top-down), como uma lei ou um decreto cuja iniciativa advém de um setor do Estado, ou do tipo "de baixo para cima" (bottom-up), como as mobilizações sociais que impactam decisões das esferas mais altas de poder. Portanto, trata-se de uma questão do campo da política que ocorre e sempre ocorreu no mundo ao longo da história (RAJAGOPALAN, 2003, 2013b).

Partindo do pressuposto de que a política para o ensino de línguas, por colocar a língua como objeto de ensino, consta como uma função específica da política

linguística, De castro (2013) explica que também a política para o ensino de línguas demanda planejamento e varia a depender das demandas contextuais. O autor acrescenta ainda que

[...] a política para o ensino de línguas é influenciada tanto pela função simbólica da língua (considerações políticas, sociais, econômicas, práticas ou religiosas mais ligadas à política linguística do país) quanto pela função comunicativa (necessidades reais de comunicação como a evidenciada no espaço cibernético). (DE CASTRO, 2013, p. 28).

Além disso, o autor explica que agentes como os formuladores de políticas tendem a um protagonismo marcante em detrimento a alunos e professores; estes, porém, por meio de formas de organização como “associações, sindicatos, cooperativas, comunidades de prática” podem constituir grupos os quais coletivamente agem em prol do fortalecimento de uma voz “que vem de baixo e que precisará ser ouvida cada vez mais” (DE CASTRO, 2013, p. 28). De maneira resumida, o autor aponta, ainda, do ponto de vista institucional, três vertentes da política para o ensino de línguas (mais especificamente, de PLE/L2), dotadas de ponto de interseção. Seriam elas:

1) A língua serve como instrumento de política externa/diplomacia cultural/Soft Power-Poder Brando (Cursos de PLE ofertados pelo Itamaraty, por exemplo); 2) A língua tem uma dimensão transnacional pautada por objetivos geopolíticos (iniciativas para o ensino de PLE-PL2 no marco do IILP, por exemplo) ou pela superdiversidade (redes sociais, internet); e 3) Dinâmica da demanda e da oferta da língua para todos os fins (instituições dedicadas primordialmente ao ensino/aprendizagem da língua, seja no Brasil ou no exterior, em universidades, centros de línguas ou aulas particulares, atendendo à demanda geral e irrestrita pela língua, ou seja, a todos os tipos de demanda inclusive as de política externa e transnacional). (DE CASTRO, 2013, p. 30).

As políticas para formação de professores, em cursos de (pós-)graduação, bolsas de estudos e eventos em geral, e a profissionalização desses professores constam como um dos instrumentos de políticas públicas para o ensino de línguas (BONGAERTS; DE BOT, 1997 apud DE CASTRO, 2013). No caso do PLE/L2 isso envolve, inclusive, um importante passo para a internacionalização de universidades a ser feita “em casa”, na qual estudantes e profissionais estrangeiros aqui aprendem a produzir conhecimento também em língua portuguesa (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

Além de concebermos a formação de professores de línguas como uma política linguística, vemos como relevante a compreensão acerca dos estudos da área de Políticas Linguísticas por conhecermos iniciativas da modalidade bottom-up para a formação docente voltada às demandas de PLE/L2 na universidade - e, portanto, percebermos a necessidade de análise dessas e de outras iniciativas levantadas. Além disso, percebemos que estudos nos fornecem ferramentas para a análise de documentos oficiais da Ufes (e de suas instâncias, como o DLL e a SRI) relacionados ou não a essas iniciativas, e de documentos voltados, por exemplo, à internacionalização da universidade.

Tendo em vista as considerações realizadas até este item, a formação de professores será objeto do próximo capítulo, o qual tratará de uma retomada histórica de algumas concepções relacionadas ao estudo da formação de professores – em especial, de professores de língua estrangeira e PLE/L2 –, em uma tentativa de ressaltar a relação entre os percursos discutidos da Linguística Aplicada (Crítica) e os da formação docente.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando as discussões traçadas até aqui, neste item será delineada uma possibilidade de reconstrução histórica sobre a formação docente e suas concepções epistemológicas, bem como expostas reflexões de alguns autores construídas sobre o assunto. Abordaremos também um breve apanhado sobre as concepções epistemológicas e metodologias pelas quais a formação de professores de línguas também passou, por entendermos que a área de formação docente em PLE/L2 pode encontrar respaldos teóricos em discussões já conduzidas sobre formação docente de uma maneira geral, e sobre formação de professores de língua estrangeira e segunda língua.

Por último, terão destaque algumas pontuações consideradas relevantes em direção especificamente à formação de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua.

3.1 BREVE HISTÓRICO DE CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE LÍNGUAS) NO BRASIL

Em educação, o conceito epistemológico de formação de professores já passou por diversas reformulações ao longo da história, sendo que cada fase envolveu e envolve necessariamente diversas variáveis quanto a concepções, por exemplo, sobre ensino, ao professor e alunos em relação à sociedade. Cunha (2013), assumindo o pressuposto de que as concepções de formação nunca são neutras, realizou um mapeamento acerca das tendências de se compreender a docência no Brasil a partir da metade do século XX. A autora afirma que cada uma dessas fases influenciou significativamente as pesquisas educacionais e o modo de produção de conhecimento, o que impactou, por sua vez, os paradigmas na formação de professores.

Os estudos que buscaram, nas décadas de 1950 e 1960, compreender os processos de ensino, tiveram o foco na eficácia do professor, seja em transmitir conhecimentos, seja em mudar o comportamento dos alunos após sua interferência. Nesse sentido, Remmers e Gage (1963, *apud* CUNHA, 2013) desenvolveram uma proposta que

partia de uma abordagem de natureza comportamentalista para propor a análise da competência do professor por meio da aferição das mudanças e impactos gerados nos alunos após sua ação. Essa tendência foi bastante presente nas pesquisas brasileiras nos anos 1970 (CUNHA, 2013).

Nesse período o ensino de línguas não foi diferente. Num contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, a pesquisa e a formação de professores de línguas buscava o melhor método¹⁴ de se ensinar línguas estrangeiras, ensino este que deveria ocorrer no menor tempo possível. Vale lembrar que a própria Linguística Aplicada se inseria numa perspectiva de ciência que “resolveria” problemas que envolvessem linguagem (PASCHOAL; CELANI, 1992 apud MILLER, 2013), inclusive, portanto, os de ensino de línguas, em uma postura prescritiva, como se houvesse “receitas prontas”. Assim,

Os linguistas aplicados da época buscavam identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas, com a intenção de prescrever os mais eficientes para professores de línguas estrangeiras em serviço, que esperavam melhorar os resultados da aprendizagem de seus alunos. (MILLER, 2013, p. 105).

O professor de línguas era então alvo de práticas de treinamento, caracterizadas por Richards e Nunan (1990, p. xi) como iniciativas que visam familiarizar um estudante ou profissional em relação às técnicas a serem utilizadas na sua prática. O objetivo era que o professor “dominasse” as “melhores” e “mais eficientes” técnicas e as reproduzisse mecanicamente, sem que houvesse espaço para as reflexões acerca dos conhecimentos e vivências do professor. O que fundamenta essa postura é a visão positivista de que “[...] técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação” (CELANI, 2008, p. 28).

Aos poucos, o foco foi deslocando-se para o ato de ensino, com investigações voltadas para as interações em sala de aula. Flanders (1960, apud CUNHA, 2013) destacou-se como pesquisador dessa vertente, cuja concepção era a de que “a medida da influência do comportamento do professor sobre o trabalho dos alunos é

¹⁴ Resumidamente, método pode ser visto como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época (KUHN, 2005) ou da legislação vigente” (LEFFA, 2012, p. 391). Dentre os métodos mais citados, estão o da Tradução e da Gramática, o Método Direto, o Método Áudio-lingual e a Abordagem Comunicativa (cf. LEFFA, 1988).

um meio direto para avaliar a eficácia do professor." (CUNHA, 2013, p. 5). Então, em análises qualitativas e quantitativas, analisava-se o comportamento do professor, sendo que alguns estudos partiram para a dimensão cognitiva das ações.

Em termos de ensino de línguas, por volta das décadas de 1960 a 1970, focalizando-se o trabalho do professor, foi forte a tendência de se descrever o trabalho docente, em uma tentativa de fornecer-lhe *feedbacks* para as mudanças de prática.

Especificamente a década de 1970 trouxe, como influenciadores de pesquisas e práticas de formação docentes, trabalhos de cunho psicológico, sobretudo em relação às vivências do professor, ao seu papel na sociedade, à construção da docência e ao desempenho do aluno e da escola. Esses trabalhos, todavia,

[...] não explicitavam as relações de poder e/ou dominação de classe subjacente às formas de produção. O professor e os alunos pareciam ser entendidos como seres abstratos, existindo independente de tempo e espaço, para os quais a história e a estrutura social pouco contavam. (CUNHA, 2013, p. 6).

Já em 1980, no Brasil, a dimensão política no ato de formar e ser docente veio para influenciar a percepção sobre o (sujeito) professor, o qual está presente em uma estrutura de poder. Sua identidade, então, foi posta como mais uma construção social e cultural. Nesse sentido, Freire (1992, apud CUNHA, 2013, p. 6) afirmava que "o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva".

Em um momento em que o positivismo, a ótica da neutralidade da ciência e as metodologias quantitativas (por si só) já não eram suficientes para as pesquisas da área, "a formação de professores começou então a ser questionada e ampliada na sua compreensão, incorporando dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência." (CUNHA, 1993 apud CUNHA, 2013). Ganharam força as metodologias de pesquisa-ação, de pesquisa participante, de etnografias, entre outras, com o foco em aspectos da cultura, gênero e etnia à profissão docente.

Em movimento semelhante, no final dos anos 1980 e início dos 1990, a pesquisa no ensino de línguas adotou, em muitos casos, a abordagem descritiva (e não prescritiva)

sobre as vivências em sala de aula – daí surgem pesquisas “mais ou menos longitudinais, de maior ou menor cunho etnográfico, com produção de extensos dados discursivos e com potencial para análise qualitativa e interpretativista” (MILLER, 2013, p. 106). Os estudos buscavam compreender o que ocorre no âmbito local, mas ainda na tentativa de aprimorar a prática docente em busca da maior eficiência; em formação, a descrição visava informar ao professor qual sua concepção de ensino, mas já se tentava afastar-se da prescrição e do chamado “treinamento” – costumeiro período curto de preparo pré-serviço (MILLER, 2013).

A década de 1990 trouxe para a área um “boom” de pesquisas de pós-graduação em LA que abordassem o contexto de sala de aula de ensino de línguas. Allwright e Hanks (2009, *apud* MILLER, 2013) observam que o período contemplou pesquisas com baixíssima participação e envolvimento ativos dos pesquisados. Porém, o período foi marcado por mudanças paradigmáticas em que se afastava de preceitos como a transmissão de conhecimentos para se aproximar de perspectivas crítico-reflexivas, posturas influenciadas também pela própria LA quando esta “se orientou para a busca de entendimentos mais profundos de questões que surgem em práticas sociais situadas que envolvem linguagem” (MILLER, 2013, p. 108).

Fortalece-se a tendência de se perceber a linguagem enquanto “instrumento semiótico para construção sociocultural do conhecimento e da reflexão profissional [...] e da colaboração nesses processos [...] ainda que por vezes perdure a ‘melhora’ do trabalho do professor”, a formação enquanto prática reflexiva, e a necessidade de se envolver o professor participante e formador nas pesquisas e nos estudos realizados (MILLER, 2013, p. 108).

O descontentamento para com a organização do ensino de línguas estrangeiras e/ou segundas em torno de um método fez surgir, em 1990, ideias que Kumaravadivelu (2001) aponta como anúncios do desenvolvimento da “pedagogia pós-método”, a qual deve promover a educação linguística sensível ao contexto (particularidades linguísticas, socioculturais e políticas) (KUMARAVADIVELU, 2001). O ensino de línguas deve partir da opção a ser feita pelo professor de acordo com a realidade contextualizada de seu ensino, e não com entidades e teorias abstratas impostas (PRABHU, 1990).

Além disso, a pedagogia do pós-método pretende romper com os papéis tradicionais que envolvem a relação entre teoria e a prática em prol da autonomia do professor em produzir e construir suas teorias e práticas. Outro ponto importante para essa concepção é o esforço de se trabalhar a consciência sociopolítica dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no sentido de contribuir para sua construção de identidade e para a transformação social (KUMARAVADIVELU, 2001). Leffa (2012, p. 391) entende o pós-método como a “capacidade de subversão do professor” de inverter, em seu contexto de atuação, ordens e hierarquias preestabelecidas a partir de sua experiência profissional e das condições de sala de aula. Ainda acrescenta que

A visão de uma teoria unificada, imposta de cima para baixo para ser aplicada aos mais diferentes contextos, como acontecia no longo período histórico do método, é [...] substituída por uma prática diversificada, enraizada na realidade do dia-a-dia de cada um. [...] A opção por diferentes estratégias, a integração com o contexto e a possibilidade do diálogo ampliam a ação do professor, dando-lhe um papel que nunca teve antes. (LEFFA, 2012, p. 402).

Ou seja, busca-se uma autonomia para que o professor possa optar por estratégias diversas que se relacionem ao contexto, práticas essas facilitadas pela possibilidade de diálogo: “Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método” (LEFFA, 2012, p. 402).

Com o intuito de aprofundar a discussão proposta neste capítulo, o item a seguir se dispõe a apresentar alguns conceitos julgados relevantes em relação à formação docente.

3.1.1 Conceitos de formação docente

É importante ressaltar que o contexto escolar e a área de pesquisa e formação docente do final do século XX e do início do século XXI começaram a sentir os impactos da inevitável influência do contexto político internacional de pós-Guerra Fria e de crescente globalização. A ascensão do chamado neoliberalismo fez a dinâmica da produtividade e do tecnicismo voltarem à tona, e a lógica do mercado se mostrou

cada vez mais influente nos sistemas educativos. Em consequência disso, fomentou-se

[...] [a] discussão a respeito do espaço da formação de professores, tomando como referência para tal termo o enfoque sociogeográfico, que entende o espaço não apenas como uma unidade física, mas, também, e com mais importância, como uma definição de poder. (CUNHA, 2013, p. 8).

Desde então, em meio a um movimento neoliberal de se instrumentalizar a prática reflexiva em prol da “melhora do trabalho docente” para uma “satisfação do cliente”, em direcionamentos que ainda enfatizam a eficiência do professor (MILLER, 2013), alguns dos esforços no âmbito da pesquisa e da formação docente perpassam uma proposta de visão de que o professor é um sujeito reflexivo, capaz de produzir conhecimento, sobretudo considerando o contexto local (institucional e social), colocando a prática como ponto de partida da formação e de sua profissão, (re)construindo significados advindos da teoria de acordo com o contexto de atuação (CUNHA, 2013).

Dentro dessa vertente, autores como Carlos Marcelo Garcia e António Nóvoa desempenharam e ainda desempenham considerável influência nas pesquisas brasileiras no campo da formação docente. Garcia (2005, p. 26), por exemplo, define formação docente como

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Ou seja, o autor situa a área da formação de professores como um processo (e não uma ação assistemática e pontual) nos campos da Didática e da organização escolar e salienta as perspectivas de formação individual, onde está envolvido somente o professor em questão em sua individualidade, ou formação coletiva, em que os professores, em grupo, interagem entre si com um objetivo em comum, em uma ação ou atividade formativa, ou, ainda, ações de formação. Citando Berbaum (1982), Garcia afirma que esse conceito se refere ao “conjunto de condutas, de interações entre

formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança” (GARCIA, 2005, p. 21).

Tais ações precisam se desenvolver em contextos específicos, a partir de uma organização e de regras de funcionamento. É imprescindível que a intervenção produza mudanças, as quais dependem da "participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objectivos específicos" (GARCIA, 2005, p. 21).

Cunha (2013) percebe que a formação docente se dá em um *continuum*, porém, em um processo que se inicia na educação familiar e cultural, passando pelo ensino formal, acadêmico e, em seguida, continuando no ciclo profissional – período em que a formação assume importância excepcional. No entanto, assumindo-se uma perspectiva mais pontual, a autora afirma que as formações podem se dar em caráter inicial ou continuado, sendo a formação inicial “os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (CUNHA, 2013, p. 4). No Brasil, a formação docente inicial se dá no âmbito dos cursos de licenciatura, que devem seguir o que está previsto na legislação em relação a currículo, objetivos, duração, etc.

Também entendendo a formação de professores como um *continuum* e afastando-se de conceitos como "aperfeiçoamento", "reciclagem", e "formação em serviço", "formação permanente", Garcia (1999) defende a ideia de que não se deve pressupor que a formação inicial gerará produtos "acabados" e, sim, será um pontapé para o que ele denomina como "desenvolvimento profissional dos professores". Este, sim, confere uma melhor dimensão do fenômeno, por conferir noções de continuidade ao processo.

Já a formação continuada, cujos espaços podem ser universidades e escolas, é vista como primordial para o ciclo profissional e refere-se a

iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (CUNHA, 2013, p. 4).

Podemos acrescentar a visão de Nóvoa (1997, p. 26) de que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”.

Adicionalmente, existe a consideração da importância, para a intervenção, de uma "valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança" (GARCIA, 2005, p. 55). Assim, tenta-se superar o tradicional carácter individualista da formação profissional (RUDDUCK, 1987 apud GARCIA, 1999). Portanto, a reflexão sobre a prática é um dos fatores contribuintes para a chamada formação crítica de professores, e um aspecto relevante a ser levado em conta nessa discussão e reflexão da/na docência é a necessidade de a prática e a teoria considerarem e estarem ancoradas ao contexto educacional. De modo geral, análise de teoria/abordagem relacionada às práticas, feita pelo próprio professor ou por outros professores, é necessária porque

[...] permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno, como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 38).

Convém aqui, portanto, retornar a refletir sobre as relações entre teoria e prática - desta vez, voltadas à formação docente. Também contra a dissociação e/ou dicotomização entre teoria e prática na docência – e, sobretudo, contra a rejeição, muitas vezes expressas por profissionais da educação, em relação a teorizações sobre currículo, o ensino e a aprendizagem –, Veiga-Neto (2002) nos lembra que teorizar é também uma forma de prática intelectual, social e política. No entanto, pensar em questões como as de currículo, escola e sociedade, não podem ser vistas como uma atitude somente teórica, pois,

Se refletir, tematizar e problematizar sobre o mundo não é condição suficiente para transformá-lo, é sempre condição necessária. De nada adianta “arregaçar as mangas” e sair direto para o mundo. [...] Ou nós nos apossamos dessa teoria e mantemos um diálogo contínuo e “controlável” com ela, ou deixamos que outros imponham a nós suas próprias teorias – ou “visões de mundo”, se quisermos. (VEIGA-NETO, 2002, p. 50).

No contexto do ensino de línguas, é importante que os cursos de Letras sejam, então, o local onde a prática é vivenciada e discutida, em uma reflexividade praticada de forma coletiva por licenciandos, seus alunos e formadores (MILLER, 2013), sendo que o contato com a realidade educacional deve ocorrer desde o ingresso do futuro professor na graduação. Será esse contato que promoverá “uma fundamentação concreta das reflexões teórico-metodológicas” sobre a atuação docente (ALVAREZ, 2011, p. 179).

Alvarez (2011), citando Prabhu (1990; 1992), destaca a importância do estabelecimento de interlocuções com outro profissional mais experiente, sempre que forem percebidas questões em sua atuação para que se possa refletir sobre elas, e, assim, desenvolver-se intersubjetivamente.

Além disso, durante a formação, sobretudo nos estágios, é importante que os licenciandos entrem em contato com professores cujas práticas problematizem os modelos tradicionais de ensino e ajudem, assim, na construção das identidades desses formandos, proporcionando-lhes a segurança suficiente para também o fazerem em suas práticas (MILLER, 2013). É o caso, por exemplo, do que foi vivenciado pelos licenciandos de um curso de Letras Inglês que participaram dos projetos discutidos em Ferraz (2018), os quais ocorreram durante as próprias disciplinas do curso de graduação. O autor, no contexto local, buscou uma prática problematizadora inspirada em Pennycook (2010, apud FERRAZ, 2018) “na qual os papéis do educador de línguas e pesquisador se conectam e dialogam a fim de compreenderem a *práxis* educativa” (p. 36).

Um dos projetos do autor promoveu a escrita autêntica e significativa, na qual os alunos escreveram sobre temas de seu próprio interesse e apresentaram seus textos diante de uma banca para, ao final, publicarem seus textos em um livro. O segundo projeto visou colocar em prática a formação de professores a partir do contexto local, ao promover um estudo de caso sobre a empresa Petrobrás, presente no cotidiano de muitos. Os alunos, divididos em grupos (“comitês”), tiveram de pesquisar sobre a empresa e debater questões como a exploração de petróleo no estado em que moram, produzindo, ao final, propostas reais de soluções e cartazes. Todas as atividades

foram realizadas por meio do uso da língua-alvo da turma e podem ser vistos como iniciativas que buscaram uma educação linguística crítica.

Neste item, procurou-se delinear algumas concepções teórico-metodológicas e epistemológicas acerca da pesquisa e formação docente num plano geral e num plano de ensino de línguas para, em seguida, discutir concepções de formação consideradas ponto de partida para esta pesquisa. As tendências citadas desenvolveram-se em contextos históricos específicos e não podem ser vistas evolutivamente, ou seja, como se o surgimento de uma significasse, em relação às anteriores, uma “superação” teórica, metodológica e epistemológica. Sobre isso, vale ressaltar a consideração de Miller (2013) de que, no âmbito da formação de professores de línguas, ainda se pode observar pessoas e instituições que visam encontrar o melhor método, seja de ensinar, seja de formar professores.

Mesmo que as pesquisas em formação de professores pareçam se afastar progressivamente dessas concepções, a sociedade como um todo ainda manifesta tais anseios e o desafio permanece nos âmbitos de formação inicial e continuada, já que

Na *[formação]* inicial, o embate se estabelece com o próprio futuro profissional, que ainda espera ser “ensinado” a usar técnicas que funcionem. Na continuada, o embate costuma surgir no relacionamento com os gestores de instituições privadas e públicas, que ainda esperam resultados claros e diretos, como se a formação consistisse no aprendizado rápido de técnicas. (MILLER, 2013, p. 105).

Assim, pode-se ainda perceber, na formação, abordagens que partem de noções de treinamento; de busca pela eficiência; de subserviência às abordagens, métodos e uma reflexão exclusiva por parte do professor e/ou pesquisador. Coexistem com estas, no mesmo universo, abordagens que deixam perspectivas tradicionais e se movimentam em direção a noções de formação como educação, trabalho e desenvolvimento profissional e em direção à criticidade e ética no “pós-método”, à pesquisa colaborativa e pesquisa-ação, com pedagogia investigativa, inclusiva, com práticas exploratórias realizadas em conjunto por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e formação (MILLER, 2013).

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE/L2: ALGUNS APONTAMENTOS

A partir das considerações realizadas acerca da pesquisa e formação de professores no item anterior, pretende-se, neste item, apontar alguns marcos históricos para a área de PLE/L2 no Brasil para, em seguida, pontuar algumas discussões que permeiam atualmente o ensino e a aprendizagem dessa língua.

3.2.1 Antecedentes do ensino de PLE/L2 no Brasil

O ensino moderno de PLE/L2 não é restrito à atualidade: conforme nos aponta Gomes de Matos (1997), os estudos sobre a área no âmbito da Linguística Aplicada, tiveram seu (tímido) ponto de partida somente por volta da década de 1960, após a publicação do livro *Português para Estrangeiros* (1954)¹⁵, de Mercedes Marchant, e também quando se reuniu, em Austin, Texas, uma equipe contendo estadunidenses e brasileiros para a elaboração de um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, vinculada à *Modern Language Association of America*¹⁶, publicada em 1966. A ainda escassa literatura descritiva de base sociolinguística acerca do português brasileiro – restrita a alguns estudos de Mattoso Câmara Jr. – dificultava o trabalho de produção de materiais e estudos para a área de ensino de PLE/L2 (GOMES DE MATOS, 1997).

Em meio ainda a restritas políticas de expansão e internacionalização da língua portuguesa brasileira, o ensino e a aprendizagem de PLE/L2, teve, na década de 1990, um grande marco para sua visibilidade, pois foi quando se multiplicaram as pesquisas, eventos e publicações de materiais em PLE/L2 (ALMEIDA FILHO, 2011a, 2011b). Um dos fatores para isso foi a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, que deu origem ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), sendo o Português e o Espanhol seus idiomas oficiais. A aprendizagem desses idiomas difundiu-se sob influência das políticas linguísticas em torno do bloco a fim de aprimorar a

¹⁵ Obra voltada inicialmente ao curso de PLE/L2 da Universidade Católica de Porto Alegre, em um momento em que quase todos os (poucos) cursos de PLE/L2 no Brasil utilizavam-se de materiais importados, sobretudo estadunidenses, conforme destaca Gomes de Matos (1997).

¹⁶ Os linguistas trabalharam sobre indagações como “Que estruturas frasais selecionar e por quê? Que amostra do léxico do Português oral informal incluir e por quê?”. Ainda, sob a influência da então incipiente Sociolinguística, também refletiram sobre “Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Na ausência destas [...], como proceder?” (GOMES DE MATOS, 1997, p. 12).

comunicação entre os países integrantes (SAVEDRA, 2009). Já em 1992 fundou-se a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em cuja ocasião foi eleita a primeira diretoria da Sociedade. A SIPLE surgiu de modo a conferir à área maior profissionalização, seriedade e divulgação, anseios há muito construídos. Seus principais objetivos¹⁷ incluem:

- incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2);
- promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área;
- implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2;
- promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente;
- apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2. (SIPLE, 2019).

No ano seguinte, em 1993, criou-se uma das principais políticas brasileiras de promoção da língua portuguesa do Brasil: o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame brasileiro oficial para certificação da proficiência em PLE. O órgão responsável pela aplicação do exame no Brasil e no exterior – que ocorre nos Postos Aplicadores espalhados pelo mundo – é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o apoio e parceria do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty). O nível de certificação – que pode variar de intermediário a avançado superior¹⁸, em uma abordagem voltada à capacidade de uso da língua para se desempenhar ações no mundo – é calculado a partir do desempenho do candidato na parte oral e na escrita do exame, o qual ganha proporções cada vez maiores e impacta diretamente na oferta e no ensino de PLE/L2 no Brasil e no mundo.

Outro marco político importante foi o estabelecimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, constituída, na época, por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe e,

¹⁷Informações retiradas da página da SIPLE, disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55. Acesso em: 19 abr. 2019.

¹⁸ Caso o candidato apresente desempenho abaixo do considerado como “Intermediário”, não receberá certificação.

posteriormente, Timor-Leste e Guiné Equatorial¹⁹. A CPLP foi criada com o objetivo de aproximar e promover o diálogo diplomático entre esses Estados, buscando a cooperação em projetos de promoção e difusão da língua portuguesa. Em 2002, houve a constituição do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)²⁰, visando uma maior aproximação entre os países da CPLP e a execução de políticas linguísticas mais uniformes para a promoção da língua portuguesa. Um fato curioso é o de que a proposta de criação do IILP ocorreu já em 1989, antes mesmo da criação da CPLP, onde o IILP está alocado, o que faz do Instituto “um filho que nasceu antes da mãe” (OLIVEIRA, G., 2019, p. 12).

Conforme citado, esses e outros acontecimentos, ligados à crescente participação e reconhecimento do Brasil frente ao mercado mundial²¹ e ao franco desenvolvimento, sobretudo a partir da década de 1990, de pesquisas, eventos e publicações na área (ALMEIDA FILHO, 2011a, 2011b), influenciaram e vêm influenciando o ensino de PLE/L2 (e suas diversas modalidades), principalmente em relação à sua popularização nas instituições de ensino de línguas. Assim, percebe-se a importância de estudos acerca da formação de professores de língua estrangeira, especialmente a de PLE/L2, a fim de se oferecerem concepções e direcionamentos teóricos para a área. No item a seguir, discutiremos algumas iniciativas de formação de professores de PLE/L2 e problematizações sobre o tema.

3.2.2 A formação de professores de PLE/L2

Conforme já citado, no Brasil, a UnB e a Ufba²², ao lado da Unila e da Unicamp, foram e são referência em termos de habilitação para o ensino de PLE/L2, tendo em vista

¹⁹ Embora não seja um membro, Macau é uma região administrativa de muita importância para a CPLP, participando na categoria de Observador Consultivo. Para mais informações, ver <https://www.cplp.org/id-2766.aspx>. Acesso em: 16 jan. 2021.

²⁰ Para mais informações, consultar <https://iilp.cplp.org/>.

²¹ Processo se deu notadamente a partir da década de 1990 e principalmente a partir dos anos 2000, quando o país passou a ser posto como “país emergente” no cenário econômico, atingindo classificações como 7ª e 8ª economia do mundo e se envolvendo economicamente com outros países emergentes - são exemplos os acordos entre os chamados BRICS (Brasil, China, Índia, Rússia e África do Sul).

²² No site dos Colegiados de Letras dessa universidade, tem-se: “O curso de Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna, disponível apenas na modalidade licenciatura, tem como objetivo a formação do professor, para o ensino básico, de língua portuguesa e de uma língua estrangeira moderna (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português língua estrangeira) e de suas

seu pioneirismo. Em Mendes (2018), há uma revisão sobre a formação de professores de PLE/L2 oferecidas pelas universidades brasileiras e, segundo a autora, a diferenciação entre as licenciaturas da UnB e da Ufba, por exemplo, estaria no fato de aquela se voltar principalmente ao ensino de PL2 e esta, tanto ao de PLE quanto ao de PL2.

O curso da UnB contempla a formação docente para o ensino PLE/L2 de profissionais que atuem não só na internacionalização da língua, mas também na inclusão de minorias linguísticas que vivem no Brasil e não têm o português como primeira língua, como é o caso, por exemplo, de alunos indígenas e alunos surdos (NIEDERAUER; RAMOS; MAIA-PIRES; VINECKÝ, 2020). No site da UnB, afirma-se que o curso “Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura)” tem, por objetivo,

a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas. O curso, que se circunscreve em um contexto de políticas linguísticas, foi criado com o objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua e que, no exterior, desejam aprender o português do Brasil como língua de comunicação internacional (UNB, 2013).²³

Mendes (2020) destaca que o curso “Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua” da Ufba ancora-se em uma formação “culturalmente sensível em prol do diálogo intercultural” (p. 53) e se constitui de componentes curriculares de Letras Vernáculas e de componentes de ensino e aprendizagem de PLE/L2. Há de se destacar o grande leque de componentes optativos para a formação na área de PLE/L2. Sobre isso, Mendes (2020) afirma que

[...] desse modo, o professor em formação tem mais liberdade de compor o seu curso de acordo com o desenvolvimento do seu processo de formação e com os seus interesses. Além disso, com as disciplinas assim organizadas, a maior carga do curso volta-se, sobretudo, para os componentes cuja reflexão de base seja a prática pedagógica. (p. 57).

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por sua vez, oferece o curso “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras”, que, como o próprio nome sugere, tem como objetivo formar tanto professores de espanhol quanto

respectivas literaturas.” (UFBA, 2020). Disponível em: <https://colegiadosdeletras.ufba.br/letras-vern%C3%A1culas-com-l%C3%ADngua-estrangeira>. Acesso em: 7 jul. 2020.

²³ Disponível em: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>. Acesso em: 27 jul. 2020.

português como línguas estrangeiras, “com foco nas línguas-culturas e literaturas latino-americanas” (UNILA, 2019)²⁴. Já a Unicamp, oferece, na matriz curricular²⁵ do curso de graduação em Letras, a opção pela habilitação em ensino de Português Língua Segunda e Estrangeira (PL2/LE) como uma segunda habilitação, pois tem por base as disciplinas de Letras língua materna. O licenciando deve, assim, cumprir 60 créditos adicionais referentes à formação além dos 202 créditos do Currículo Pleno do Curso de Letras-Português (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

Em termos de formação docente na área de português como segunda língua, há, na Universidade Federal do Pará (UFPA), o curso de licenciatura “Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”, que tem por objetivo formar professores que atuem tanto no ensino e na aprendizagem de Libras para ouvintes e surdos, quanto na docência de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos²⁶. Essa é uma iniciativa ainda pouco difundida nas instituições públicas brasileiras, embora prevista na legislação brasileira. Consta, no artigo 14 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005²⁷ que as instituições federais de ensino devem

I - promover cursos de **formação de professores** para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; [...] (BRASIL, 2005).

²⁴ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/sobre>. Acesso em: 27 jul. 2020.

²⁵ Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/arquivos/graduacao/GradeCurricularLetrasDiurno2019.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

²⁶ Disponível em: <http://www.ilc.ufpa.br/index.php/letras-libras-e-lingua-portuguesa>. Acesso em: 09 jan. 2021.

²⁷ O decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2005).

Outras universidades têm apresentado iniciativas para com a formação docente inicial e continuada em PLE/L2, seja por meio da oferta de disciplinas optativas/eletivas voltadas à área, seja por projetos de pesquisa e projetos extensão relacionados à prática docente junto a estrangeiros da comunidade (universitária e/ou externa) e discussões sobre a teoria/prática junto aos pares (coordenadores, outros professores, pesquisadores), entre outros. É o caso das universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), do Paraná (UFPR), de Minas Gerais (UFMG) e do Amazonas (UFAM)²⁸.

Essas iniciativas de formação de professores de PLE/L2 no Brasil são importantes, pois, segundo Almeida Filho (2005):

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

Cunha (2007b), salienta que a sala de aula em si de PLE/L2 por si só possui especificidades pela multiculturalidade e plurilinguismo e, a partir dessas concepções, Kfoury-Kaneoya (2018) destaca que, na formação de professores de PLE/L2, consoante a qualquer outro professor de línguas, devemos ter em mente as particularidades do ensino e da aprendizagem de português para estrangeiros, bem como do seu contexto e das problematizações relacionadas à formação docente.

Entendendo que a formação PLE/L2 é um ponto diferenciador e específico para o ensino quer no contexto de língua materna quer no de língua não-materna, corroboramos também com Batista e Alarcón na afirmação de que

O professor que não teve em sua graduação a disciplina de PLE se confronta com dificuldades e desorientação de como agir e fazer em sala de aula de PLE. Pois, o fato de serem falantes nativos não lhes garante o sucesso no ensino e na aprendizagem, porque falta o conhecimento de como ensinar uma língua para não falantes da língua portuguesa. O posicionamento do professor em relação ao processo de formação em que está envolvido deve ser consolidado pela prática de ensino, na escolha de materiais e métodos adequados e nas inter-relações entre os participantes. Todos esses aspectos

²⁸ Para mais informações, ver a Parte II de Scaramucci e Bizon (2020).

afetam o processo de co-construção da aprendizagem da língua. (BATISTA; ALARCÓN, [s/p.] 2012).

Conforme mencionado, essas dificuldades se dão porque a sala de aula de PLE/L2 envolve em geral uma realidade de diversas e múltiplas culturas e contextos de ensino. Em um mundo intensamente globalizado como o do século XXI, em que diversas culturas entram em contato de maneiras cada vez mais complexas, surgem os contextos multilíngues e os "caldeirões culturais" – como os Estados Unidos e a América Latina (MENDES, 2018) – e, com eles, a necessidade de se “reafirmar a importância da formação de professores de línguas para atuarem em contextos multilíngues e complexos, marcados pela diversidade linguística e cultural” em que o Português seja utilizado como língua de “mediação e de inclusão, contribuindo para uma ação mais ampla em curso de preservação dos patrimônios linguísticos e culturais em diferentes partes do mundo” (MENDES, 2018, p. 85), de preservação de povos e culturas, combatendo-se a discriminação cultural e linguística tão presente ao longo dos séculos de colonialismo e imperialismo linguísticos em se tratando de sociedades ocidentais.

Para um ensino de PLE/L2, como em qualquer contexto de ensino de línguas, deve-se entender que

A língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços. Assim, ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua. (BATISTA; ALARCÓN, [s/p], 2012).

Lidar, desde os processos de formação, com paradigmas como o do estabelecimento de relações de interculturalidade, portanto, torna-se crucial para essa perspectiva. Mendes (2018) afirma que tem trabalhado na perspectiva do desenvolvimento de práticas de ensino e formação docente de

[...] professores culturalmente sensíveis aos sujeitos nelas envolvidos, o que caracteriza a perspectiva intercultural no ensino de línguas, que desloca o [...] interesse do conhecimento de línguas *strictu sensu*, para as relações que se desenvolvem na e com a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação. O processo de ensino e de aprendizagem que olha e interroga constantemente os sujeitos que estão em interação, o professor, alunos e outros agentes que com esses dialogam. (p. 86).

Para definir interculturalidade especificamente, a autora lança mão das hipóteses de Jean Hurstel²⁹ para afirmar que as culturas não seriam algo fixo, imutável, estático, em que se mantêm tradições, crenças, etc., e, sim,

[...] processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo, e que envolvem diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas. (MENDES, 2018, p. 87).

Portanto, criar interculturalidade envolve não só reconhecer a diversidade, mas tentar fazer com que haja um diálogo, uma troca, uma integração entre cada cultura e suas particularidades (MENDES, 2011), e isso envolve a noção de que todos (professores, pesquisadores, governantes, etc) têm o potencial (e o dever) de serem “agentes da interculturalidade”.

Para tanto, é importante que o ensino e a aprendizagem de línguas abordem a língua não só em seus aspectos formais e, sim, culturais e contextuais, levando o aluno a se perceber em sua própria língua e cultura, revisitando-as, e na que está aprendendo, estabelecendo, entre elas, um diálogo, e, de certa forma, fazendo-o (re)conhecer-se (MENDES, 2018, p. 88). Os sujeitos envolvidos, assim, viram fontes potenciais de informações culturais, as quais serão postas em confronto e diálogo em rede.

A partir dos apontamentos até aqui realizados, o capítulo a seguir apresentará os procedimentos metodológicos adotados para melhor compreender os processos de formação de professores de PLE/L2 da Ufes. Em seguida, terão destaque a descrição e a análise de dados, as quais se apoiarão nas e aprofundarão as discussões até aqui tecidas.

²⁹ As hipóteses passam por ideias como a de que a interculturalidade, por si só, não existe e, sim, é inventada, criada por nós; de que a cultura não é permanente nem algo "morto", mas, sim, está em constante movimento, mutação, em um processo vivo; e a cultura, ao invés de ser algo tranquilo, é um local de combate constante (HURSTEL, 2004 apud MENDES, 2018).

4 METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar e justificar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, bem como realizar a descrição dos participantes da pesquisa, dos contextos e dos procedimentos e métodos que envolveram a coleta e análise de dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa enquadrou-se na modalidade metodológica de estudo de caso, situando-se na abordagem qualitativa, a qual de uma maneira ampla, pode ser definida como uma pesquisa em que há a preocupação com "aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 32). Vimos, dessa forma, que essa concepção se alinharia aos objetivos da pesquisa aqui apresentada, pois

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 14).

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais e envolve análises de “experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc.” (PAIVA, 2019, p. 13), podendo ser chamada de naturalística ou interpretativa, por ser aquela que acontece no “mundo real”, portanto, em um ambiente “natural” - em contraste com a pesquisa quantitativa, que muitas vezes é chamada de “experimental” por tentar reproduzir uma dada realidade para, a partir de quantificações, compreender um dado fenômeno e fazer previsões.

O estudo de caso da pesquisa apresentada nesta dissertação insere-se na modalidade de pesquisa exploratória, a qual tem como objetivo "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir

hipóteses."³⁰ (GIL, 2002, p. 41). O estudo de caso, conforme define Leffa (2006a, p. 15),

[...] é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho.

O interesse nesse tipo de pesquisa é o de investigar profundamente, descrever e analisar uma pessoa, grupo ou situação e seus aspectos em um dado contexto bem delimitado e definido – sendo as iniciativas de formação docente em PLE/L2 na Ufes o contexto de nossa pesquisa –, porém de variáveis indefinidas e interações imprevisíveis (LEFFA, 2006a). Paiva (2019, p. 65), de maneira semelhante, aponta que esse tipo de pesquisa “investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em contexto específico”. A autora ainda acrescenta que se trata de “um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65) – e é nesse ponto que Yin (2014) explica que o estudo de caso se diferencia, por exemplo, de um experimento: neste, o fenômeno estudado é analisado fora do contexto em que ele acontece, em um ambiente não natural e de laboratório.

A investigação de um estudo de caso deve lançar mão de mais de uma fonte de evidências (entrevistas, questionários, diários, documentos, entre outras), as quais servirão para a triangulação de informações e, assim, para assegurar a confiabilidade e credibilidade do estudo. Para isso, é importante que se desenvolvam previamente proposições teóricas que deem base à coleta e à análise dos dados gerados (YIN, 2014). O conhecimento acerca dos fundamentos teóricos do problema estudado também é citado por Leffa (2006a) como um pré-requisito para um estudo de caso, junto com a necessidade de o pesquisador saber perguntar, ouvir e interpretar respostas, entre outros. Suas etapas incluem, para Nisbet e Watt (1978, apud LÜDKE;

³⁰ O foco da metodologia deste, especificamente, não se recai na construção de hipóteses e/ou testar algo - o que, muitas vezes, pode estar mais relacionado ao paradigma de abordagem quantitativa de pesquisa - e, sim, estudar com profundidade o caso selecionado a fim de tecer considerações e reflexões sobre ele.

ANDRÉ, 2017): (1) fase exploratória (aberta); (2) delimitação do estudo (sistemática, coleta de dados); e (3) análise sistemática dos dados e elaboração do relatório.

Dentre as vantagens do estudo de caso, para Leffa (2006a), há a flexibilidade, tendo em vista a imprevisibilidade de resultados, os possíveis ajustes nas hipóteses iniciais a partir dos dados novos (pode-se, por exemplo, partir de objetivos mais amplos e, com o desenvolver da pesquisa, haver um afunilamento destes). Além disso, há uma maior contextualização sobre o participante da pesquisa, tido como integrante de uma comunidade.

Ainda de acordo com Leffa (2006a), um dos aspectos do estudo de caso que podem se tornar um obstáculo é a necessidade de o pesquisador “conhecer bem os sujeitos, ou sujeito selecionado, incluindo sua visão do mundo e do ambiente em que vive, seu estado emocional, suas amizades, suas frustrações, seus desafetos e preferências pessoais” (p. 26), o que demanda tempo prolongado de contato com o contexto de pesquisa para que se construa um conhecimento aprofundado. Outros possíveis obstáculos apontados pelo autor são a menor probabilidade de apoio financeiro devido ao contexto/objeto limitado; a possibilidade de conflitos de interesse (no caso, por exemplo, de a instituição pesquisada ser a financiadora e/ou a mesma em que a pesquisa é realizada); e a probabilidade de conflitos éticos, já que um estudo dessa natureza aborda de maneira mais profunda os detalhes dos participantes e dos grupos, o que põe em risco a privacidade e o anonimato. Para o autor, esses e outros fatores

São limitações que exigem a atenção redobrada do pesquisador. De um lado, precisa estar atento aos seus preconceitos e vieses na inferência que faz dos dados; de outro, deve sempre reconhecer os limites de suas conclusões. As grandes descobertas não acontecem todos os dias. (LEFFA, 2006a, p. 33).

Na pesquisa aqui apresentada, porém, a demanda do tempo prolongado de contato foi amenizada e não consistiu em um obstáculo significativo, já que, desde 2016, estive inserida na realidade estudada, seja como pré-estagiária e estagiária no Núcleo de Línguas da instituição ou como membro do grupo de pesquisa de PLE/L2 da universidade. O contexto e os sujeitos envolvidos, portanto, não nos eram desconhecidos.

Nos itens a seguir faremos uma descrição dos participantes e do critério utilizado para convidá-los, além de apresentarmos os contextos de pesquisa. Os últimos itens abordarão procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise de dados.

4.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste item serão descritos os critérios que utilizamos para convidar os participantes, seus perfis, e os contextos de pesquisa, tendo em vista a relevância dessas informações para a melhor compreensão do caso estudado.

Em relação aos formadores de professores de PLE/L2, buscamos convidar aqueles com maior representatividade tanto para o Núcleo de Línguas quanto para a universidade como um todo.

Por isso, contatamos João³¹, assessor de PLE/L2 do Núcleo do período de 2014 a 2019, tendo em vista as reformulações instauradas no ensino de PLE/L2 naquele local e a relevância destas para a maior consolidação do curso na instituição. João formou-se em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2000 e, desde então, tem trabalhado como professor (e assessor) dessa língua. O ex-assessor foi, ainda, um dos principais responsáveis pela criação do GTPLE/Ufes, sendo ainda membro do grupo, e pela validação do Núcleo de Línguas da Ufes como Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras em 2016 e atua na organização do exame (e de eventos de PLE/L2 no Núcleo), além de ter também experiência na aplicação e avaliação do Celpe-Bras. Recentemente, fez um curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Português para Estrangeiros em uma instituição privada sediada no Paraná.

Já o convite ao professor Sandro, membro do Departamento de Línguas e Letras, deu-se pelo fato de este ser, desde algumas das primeiras ofertas de PLE/L2 na Ufes, uma referência reconhecida e uma voz ativa pela consolidação desse curso, pela validação do Núcleo como Posto Aplicador do Celpe-Bras, pela criação do GTPLE/Ufes, entre

³¹ Mesmo que, em um momento anterior, os formadores tenham expressado que seus nomes poderiam ser revelados, preferimos optar pela alteração de seus nomes e identificações (assim como fizemos com os demais participantes) para a preservação de suas identidades, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

outras iniciativas, participando ativamente de reuniões junto ao departamento e à SRI. Ademais, trata-se de um professor que se coloca à frente da maior parte das ofertas da disciplina optativa “Português Língua Estrangeira”, com cujo trabalho possui relação direta ao Núcleo de Línguas. Assim como João, Sandro é graduado pela Universidade Federal do Espírito Santo, tendo feito a Letras Português/Francês em 1972. Além disso, realizou, em uma universidade privada do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado na área de Letras. Realizou também pós-doutorado em Informática, em tema voltado para a aprendizagem de PLE. O professor atua como docente na Ufes.

Os ex-professores de PLE/L2 do Núcleo haviam sido alunos de Letras da universidade, e o convite para participar da pesquisa seguiu alguns critérios. Foram convidados os que atuaram como professores estagiários de PLE/L2 do Núcleo de Línguas no período de recorte escolhido para a pesquisa – e, portanto, fizeram parte da gestão do referido ex-assessor João (2014-2019) e da consolidação do curso. Além disso, convidamos aqueles que, na época de seus estágios, eram alunos de Letras Português da Ufes³². Foi selecionado(a) um(a) participante de cada período: Carla, uma ex-estagiária do período de 2014 a 2016, Hanna, ex-estagiária do período de 2016 a 2018, e Rafael, que atuou em 2019.

Carla, quando entrevistada, tinha 25 anos de idade, e afirmou ter estudado em escola pública durante toda a idade escolar até cursar a licenciatura de 2013 ao final de 2017. Hoje, ela tem 8 anos de experiência em docência em geral e 7 anos de experiência como professora de PLE/L2 - quando atuou como estagiária do NL, ela já havia sido professora de gramática da língua portuguesa por 1 ano em um curso de um pré-vestibular voluntário de alguns alunos de licenciatura da universidade. Carla ingressou no curso de Letras por gostar, na época da escola, da área de língua portuguesa e gramática, e desejava aprofundar seus estudos nesses campos. No momento da entrevista, ela afirmou que suas perspectivas na área de PLE/L2 são promissoras, pois vê crescimento da área no Espírito Santo e segue estudando o PLE/L2 a nível de formação continuada - mais especificamente, em um Mestrado.

³² Portanto, aqueles que, durante o estágio, cursavam Letras Inglês ou licenciaturas duplas não foram convidados para as entrevistas.

No período da pesquisa, Hanna tinha 22 anos de idade, e revelou ter estudado tanto em escola da rede privada quanto da rede pública, incluindo o ensino médio no Instituto Federal. Kursou a licenciatura entre 2015 e 2018. Seu tempo de experiência na docência era de quatro anos e meio, tendo sido dois anos e meio de PLE/L2. Antes de ser professora estagiária do NL, ela havia atuado como professora de Latim para alunos da graduação em um projeto de extensão. Suas motivações para ingressar na licenciatura incluíam a vontade de ser professora e fazer a diferença na sociedade por meio da profissão. Ana afirmou que pretende seguir na área de PLE/L2, da qual ela gosta bastante; além disso, revelou que, ao perceber lacunas na área de formação de professores de PLE/L2, passou a querer pesquisar mais sobre o assunto e, após licenciada, especializar-se para ser uma professora formadora de outros professores.

Rafael, na época da geração de dados, tinha 26 anos. Após estudar na rede pública em todo seu período escolar, ingressou na licenciatura em agosto de 2015 e se formou em dezembro de 2020. Seu tempo de experiência em docência foi o mesmo do período de curso, entre 4 e 5 anos. Antes da atuação no NL, ele havia tido experiência em PLE somente com o estágio em um curso de escrita acadêmica, que durou 2 anos. Rafael entrou na licenciatura motivado pelo gosto pela leitura e, ao perceber que o curso não se limitaria a isso, resolveu permanecer por curiosidade, por ter se interessado na área e por ter visto que seria importante para seu crescimento profissional. Quanto a perspectivas futuras de atuação em PLE/L2, Rafael revelou ainda que não sabe se continuará na área; se continuar, será somente para estudar sobre e possivelmente fazer pesquisa a nível de mestrado, por não perceber locais onde possa atuar profissionalmente em PLE/L2 no Espírito Santo. Rafael, assim como Hanna, teve a oportunidade, na época, de trabalhar como professores bolsistas vinculados ao curso de Português do programa Idiomas sem Fronteiras. A seguir, o Quadro 2 mostra um resumo das informações sobre participantes quanto às suas respectivas atuações no PLE/L2 da instituição.

Quadro 2 – Participantes e respectivas atuações na área de PLE/L2 da Ufes

(continua)

Participante	Atuação
João	Ex-assessor de PLE/L2 no Núcleo de Línguas de 2014 a 2019

Quadro 2 – Participantes e respectivas atuações na área de PLE/L2 da Ufes
(conclusão)

Participante	Atuação
Sandro	Formador
Carla	Ex-professora estagiária de PLE/L2 no Núcleo de Línguas de 2014 a 2016
Hanna	Ex-professora estagiária de PLE/L2 no Núcleo de Línguas de 2016 a 2018, com atuação também como bolsista no programa IsF em 2018
Rafael	Ex-professor estagiário de PLE/L2 e bolsista do programa IsF em 2019

Fonte: elaboração própria.

Descritas algumas características dos participantes da pesquisa, faremos, nos itens a seguir, uma contextualização sobre a área de PLE/L2 na Ufes – em especial, no Núcleo de Línguas da instituição.

4.2.1 O ensino de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo

Historicamente,³³ as primeiras ofertas de ensino de PLE/L2 pelo Departamento de Línguas e Letras na Universidade Federal do Espírito Santo remontam os anos de 1970, sendo o então público-alvo tanto os estudantes da universidade, quanto a comunidade externa, composta principalmente por trabalhadores de multinacionais estrangeiras e seus familiares. A obrigatoriedade do curso de PLE/L2 – que, na época, totalizava três anos – aos universitários estrangeiros foi posta devido às dificuldades linguístico-culturais enfrentadas por eles em seus cursos de graduação na Ufes. As aulas desse curso, cujas turmas eram compostas por alunos de diversas nacionalidades e culturas, voltavam-se principalmente aos aspectos fonéticos e fonológicos do português brasileiro, havendo constantemente o uso, em laboratórios,

³³ Tendo em vista a dificuldade na recuperação de documentos referentes ao período, a (re)construção dos processos históricos aqui descritos se deu principalmente por meio de narrativas em entrevista junto à Prof.^a Dra. Ester Abreu Vieira de Oliveira, primeira professora a lecionar PLE/L2 na Ufes, função exercida durante 16 anos desde a década de 1970. Hoje aposentada, recebeu o título de professora emérita na universidade, onde atua de maneira voluntária auxiliando pesquisas de pós-graduação. Além disso, o prédio do atual Núcleo de Línguas possui seu nome como forma de homenagem.

de aparelhos em cabines para audição de materiais gravados em português e repetição das palavras³⁴.

O trabalho realizado nessa época resultou na publicação do livro didático *Português para Estrangeiros: 31 lições* (1981), de Ester Abreu Vieira de Oliveira, então professora do curso e do Departamento de Línguas e Letras da Ufes. A publicação, que conta agora com uma versão digital³⁵ de 2019, é, portanto, uma das obras pioneiras para a área de PLE/L2. O livro reúne lições e atividades estruturais então adotadas em sala de aula pela professora, bem como resumos de gramática normativa, noções de fonética e glossários comparativos envolvendo palavras do português e dos idiomas alemão, inglês, espanhol, francês, italiano e japonês (OLIVEIRA, E., 2019).

No caso específico do Núcleo de Línguas da Ufes, o português foi, até 2018, uma das línguas modernas contempladas pelo Programa Curso de Línguas – com oferta regular de cursos desde 1997. No curso, os livros didáticos utilizados foram o *Ponto de encontro – Portuguese as a world language*³⁶, da editora Pearson, e, posteriormente, o *Novo Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros*³⁷, da Editora Pedagógica e Universitária (EPU).

O curso regular, intitulado “Português para Estrangeiros”, era destinado à comunidade externa (imigrantes/público estrangeiro em geral com idade mínima de 15 anos) e aos estudantes com matrícula regular na Ufes, por força de convênios e projetos, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Os objetivos gerais do

³⁴ Paiva (2015) explica que, embora tenham sido uma forte tendência na época, os laboratórios não lograram muito sucesso por conta da rigidez das instalações e, sobretudo, dos “princípios lingüísticos e de aprendizagem que lhe davam suporte: o conceito de língua como conjunto de estruturas sintáticas e de aprendizagem, como criação de hábitos automáticos” (p. 6), conceitos superados pelos modelos que visavam à interação e comunicação. De fato, a professora Ester Abreu informou, durante a conversa, que logo após sua atuação os aparelhos foram descartados pela Ufes.

³⁵ Disponível em: https://www.academia.edu/39970930/Portugu%C3%AAs_para_estrangeiros_Ester. Acesso em: 10 mar. 2020.

³⁶ Livro das autoras Clémence M. C. Jouët-Pastré, Anna M. Klobucka, Patrícia Isabel Santos Sobral, Maria Luici De Biaji Moreira e Amélia P. Hutchinson.

³⁷ Escrito por Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler.

curso, conforme constava na página on-line do Núcleo de Línguas (ANEXO A)³⁸, envolviam

Possibilitar aos alunos a aquisição do português do Brasil, vivenciando em processo de imersão os valores culturais brasileiros, veiculados linguisticamente em situações e contextos relevantes e diversificados de uso; além de oferecer ao aluno o aprendizado e a prática das habilidades orais e escritas exigidas no Celpe-Bras [...] (UFES, 2013).

Ao final do primeiro semestre de 2019, o curso entrou em reformulações, deixando de ser ofertado a partir de 2019/2 sem que houvesse, até o período de conclusão da pesquisa, uma previsão de retomada. Durante todo o ano de 2019, ofertou-se o curso de português vinculado Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e, portanto, seu público-alvo consistia em estudantes matriculados na universidade. Em todos esses momentos, os professores eram estagiários bolsistas, estudantes de graduação em Letras.³⁹

Além disso, observa(va)m-se outras iniciativas de ensino de português para estrangeiros na Ufes. É o caso do curso ofertado pela Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da universidade, disponível até 2019. Há também o Curso de Português e Cultura Brasileira, oferecido pela Comissão Permanente de Direitos Humanos (CPDH-Ufes) numa parceria com a Proex (projeto de extensão intitulado “Construção de Cidadania por Meio da Língua”) e com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Esse curso possui, como público-alvo, sobretudo os estrangeiros refugiados de países em conflito, interessados em aprender a língua e cultura brasileiras. Essas iniciativas, no entanto, não demonstravam articulação entre si. Além disso, elas não constarão no recorte da pesquisa aqui explanada, por não estarem tão estritamente ligadas à formação docente relacionada aos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade como a iniciativa do Núcleo de Línguas.

³⁸ Retirado de: <http://www.nucleodelinguas.ufes.br/portugues-lingua-estrangeira-ple-regular>. Acesso em: 26 ago. 2019.

³⁹ Atualmente, o curso de português do IsF já não é ofertado devido ao encerramento do Programa em 2019 pelo MEC. Em fevereiro de 2020, no entanto, foi inaugurado na Ufes o curso Pré-PEC-G, um preparatório para o Celpe-Bras voltado aos estrangeiros selecionados pelo PEC-G para ingressar em universidades brasileiras, tendo em vista que o exame é um pré-requisito para que eles possam cursar graduação e pós-graduação em universidades brasileiras. Para mais informações, consultar <http://www.ufes.br/conteudo/ufes-inaugura-curso-preparatorio-para-prova-de-proficiencia-em-portugues>. Acesso em: 04 set. 2020.

No campo de formação de professores de PLE/L2, a Ufes oferece, no curso de Licenciatura em Letras, a disciplina optativa “Português Língua Estrangeira” – ofertada com mais frequência a partir de 2015 e 2016, principalmente devido ao processo de credenciamento, em 2016, do Núcleo de Línguas da Ufes como um Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras e o consequente fomento da área. Para se tornar um professor estagiário de PLE/L2 no Núcleo de Línguas, o candidato também precisava ter cursado ou estar cursando a referida disciplina, além de participar de um pré-estágio no próprio Núcleo. Ao longo da atuação, o estagiário de PLE/L2 selecionado (assim como os dos demais idiomas) necessitava comparecer em reuniões de formação e acompanhamentos ao longo do estágio – daí o papel do Núcleo também como instituição de formação docente.

Tendo em vista os aspectos contextuais do estudo de caso e considerando a modalidade de pesquisa adotada, o item a seguir tem por objetivo descrever os processos de coleta de dados para a pesquisa.

4.2.2 O Núcleo de Línguas da Ufes

O Núcleo de Línguas: Ensino, Extensão e Pesquisa da Ufes é subordinado ao Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Ufes, tendo sido regulamentado pela resolução nº 39/2016, de 14 de outubro de 2016. Até essa data, a instituição consistiu em um projeto – “Cursos de Línguas para a Comunidade” (CLC) – regulamentado em 1997 para unificar, em um só espaço físico, as iniciativas de ensino de línguas vindas do Departamento de Línguas e Letras (DLL) e da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da universidade. Em 2011, após uma reorganização para o atendimento de novas demandas da universidade, o CLC tornou-se o Centro de Línguas: Projeto Integrado de Ensino, Extensão e Pesquisa. No entanto, durante esse período, por consistir em um projeto, a instituição vivia relativa instabilidade devido à necessidade de renovações constantes (CESTARO, 2017).

Dessa maneira, em 2016 foi regulamentado o Núcleo de Línguas da Ufes, setor integrante e permanente do CCHN que, por sua vez, passou a abrigar outros projetos, dentre eles, o programa Cursos de Línguas, que oferece os cursos dos idiomas inglês,

espanhol, italiano, francês, alemão e, até 2019, oferecia português. O Núcleo, por meio de suas atividades, possui a meta de

promover atividades e serviços voltados para o ensino aprendizagem de línguas, por meio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e na perspectiva do plurilinguismo e da multiculturalidade, com o envolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação da Ufes. (CEPE, Resolução 39/2016).

Portanto, vale destacar que o Núcleo possui papel importante na formação de professores de línguas. Antes mesmo de um aluno da graduação de Letras tornar-se, por exemplo, professor estagiário de PLE/L2 na instituição, a coordenação pedagógica desde 2016 oferecia aos candidatos um pré-estágio sobretudo para, antes de selecioná-los, familiarizar esses estudantes (que, em geral, eram do curso de Letras Português) para com as metodologias principais adotadas nos cursos do Núcleo, situadas na abordagem comunicativa – e, no caso do curso de PLE/L2, a abordagem comunicativa associada à perspectiva intercultural⁴⁰. Isso se justifica pelo fato de que um dos objetivos do Núcleo, segundo consta em seu regimento interno, é o de

§ 4º. Servir como espaço acadêmico para a formação inicial continuada e complementar e o aperfeiçoamento de professores, pesquisadores e discentes, promovendo a pesquisa e criando condições para o estabelecimento e o funcionamento de estágios de educação continuada, estágios em pesquisa básica e aplicada, cursos de atualização e aperfeiçoamento em línguas. (CEPE, Resolução 39/2016).

Assim, além dos professores e pesquisadores efetivos e contratados, o Núcleo possui, em seu quadro docente, discentes da graduação que, envolvidos em projetos colocados em prática no Núcleo, atuam como professores estagiários bolsistas nos idiomas ofertados pela instituição. Todos os idiomas são coordenados por um coordenador acadêmico, e cada idioma conta com um assessor, ou seja, um professor efetivo do Núcleo que acompanha mais diretamente o trabalho dos professores estagiários, promovendo reuniões periódicas, consultoria, reflexões de formação, além de atendimento ao público (alunos e pais/responsáveis).

⁴⁰Tema a ser abordado nos capítulos seguintes deste trabalho.

A partir das informações iniciais sobre o Núcleo de Línguas, descreveremos, no item a seguir, algumas iniciativas de ensino de PLE/L2 na Ufes julgadas relevantes para a contextualização da pesquisa aqui apresentada.

4.3 A COLETA DE DADOS

Durante o período em que foi feita a revisão bibliográfica inicial, também foi realizado um levantamento de iniciativas de ensino e formação de PLE/L2 na Ufes por meio de uma coleta de dados documentais ocorrida principalmente no site da universidade e de seu curso de Letras⁴¹, em que se buscaram cadastros de cursos e documentos norteadores dessas práticas. Além disso, foram coletados outros documentos que viessem a ajudar na compreensão do contexto estudado e dos dados: documentos que regem os cursos de Licenciatura da Ufes – buscando-se, por exemplo, referências ao ensino de PLE/L2 – e quaisquer documentos que poderiam nortear as iniciativas de formação de professores de PLE/L2 nos âmbitos da universidade. A seguir, listam-se alguns dos documentos coletados:

- o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o currículo de Letras Português;
- o ementário e a lista de disciplinas de Letras Português;
- as ofertas do curso de Letras Português e neolatinas de 2014/1 a 2019/2 (disponíveis no site e/ou no arquivo pessoal da pesquisadora);
- a ementa da disciplina optativa "Português Língua Estrangeira", oferecida pelo departamento de Línguas e Letras aos cursos de graduação;
- o documento com as diretrizes do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Português Língua Estrangeira (GTPLE/Ufes), bem como os critérios definidos na época pelo grupo para se atuar como professor de PLE/L2 no Núcleo;
- documentos referentes ao Núcleo de Línguas (justificativa de criação do Núcleo, projeto de desenvolvimento institucional, entre outros);
- e informações sobre projetos de PLE/L2 na Ufes retiradas do site da Pró-Reitoria de Extensão da universidade.

⁴¹ O Departamento de Línguas e Letras oferece, na graduação, os cursos de Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Português-Espanhol, Licenciatura em Letras Português-Francês, Licenciatura em Letras Português-Italiano e o Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação.

O método da pesquisa documental se situa como uma das possibilidades de pesquisa descritiva, em que se busca descrever fatos e fenômenos de uma realidade (TRIVIÑOS, 1987), e "se efetua tentando-se [...] adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado" (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 85). A ação principal desse tipo de pesquisa é a de levantar conhecimentos e informações já publicadas e registradas anteriormente em documentos e registros de órgãos públicos e instituições em geral, por exemplo. Como mencionado, os documentos que serviram para o estudo foram coletados no site de Letras da Ufes; no entanto, aqueles que, por algum motivo desconhecido, não estivessem disponíveis no site, eram solicitados via e-mail a coordenadores de curso e/ou professores do departamento de Línguas e Letras da universidade⁴².

Tendo em vista a necessidade de compreendermos a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e formação em PLE/L2 na Ufes, realizamos entrevistas semiestruturadas cujos procedimentos metodológicos serão discutidos no item a seguir.

4.3.1 As entrevistas semiestruturadas

Após um levantamento de iniciativas de práticas de ensino de PLE/L2 na Ufes, bem como de sujeitos envolvidos, de novembro a dezembro de 2019 foram realizadas entrevistas presenciais semiestruturadas junto a alguns desses sujeitos da área de PLE/L2 da Ufes: docentes formadores de PLE/L2 (sendo um membro do Núcleo de Línguas da Ufes e outro, do departamento de Línguas e Letras da universidade) e (ex) professores/estagiários do ensino de PLE/L2 no Núcleo de Línguas da universidade. Cada professora ou professor de PLE/L2 entrevistada(o) foi bolsista de um período diferente entre 2014 e 2019.

Além disso, para fins de contextualização histórica dessa modalidade de ensino na Ufes, houve o contato e a entrevista com a primeira professora responsável pelo

⁴² Foram eles: o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e os documentos referentes ao Núcleo de Línguas da Ufes.

ensino de PLE/L2 da universidade, cuja atuação na área se deu por volta do final dos anos 1970.

A entrevista, idealmente, é um evento em que a pessoa entrevistada

discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

Esse instrumento de geração de dados foi escolhido pelo fato de permitir, durante a interação estabelecida, correções, esclarecimentos, aprofundamentos e adaptações de acordo com a necessidade da pesquisa. O/A entrevistador(a) pode, por exemplo, formular novas perguntas para melhor compreensão diante de respostas incompletas, sobretudo no caso de entrevistas semiestruturadas, utilizadas na pesquisa aqui apresentada.

Lüdke e André (2017, p. 40) acrescentam, como vantagem da entrevista, que “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Ainda, Cunha (2007a) menciona que a entrevista permite que verifiquemos opiniões e informações relacionadas a assuntos complexos e/ou que envolvem emoções fortes, tabus, transgressões - tal verificação pode ser, inclusive, por meio de observações dos gestos e expressões faciais do entrevistado.

É necessário, no entanto, que o/a entrevistador(a) saiba controlar a “atmosfera” da interação, e isso requer certa habilidade e experiência com o instrumento. Cunha (2007a) nos aconselha ainda a evitar perguntas que induzam respostas (por exemplo, evitar construções do tipo “Você não pensa que...?” e optar por “Você poderia falar mais sobre...?”), e não se pode perder de vista, que, nesse instrumento/procedimento, há uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

A entrevista pode ser do tipo estruturada, não estruturada e semiestruturada. A entrevista estruturada ou padronizada é aquela que utiliza um roteiro contendo

perguntas pré-estabelecidas, fechadas, utilizadas sempre na mesma ordem e com os mesmos termos; há um maior controle envolvido nas respostas esperadas. Esse tipo de entrevista aproxima-se bastante do uso de questionário, e não há muita liberdade de percurso para o entrevistador (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Já a entrevista não estruturada é relativamente pode chamada de aberta ou assistemática e nela ocorre o oposto: há uma aproximação maior do casual, não há grande rigidez nas perguntas a serem feitas e/ou sua ordem (CUNHA, 2007a).

Nas entrevistas semiestruturadas, o roteiro de perguntas serve como um guia adaptável aos tópicos surgidos no momento da interação. Dessa forma, informações relevantes não previstas podem ser exploradas sem a rigidez típica das entrevistas estruturadas. Lüdke e André (2017, p. 40) afirmam que

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. [...] quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia [...] é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade.

Tendo em vista essas considerações, optamos pela entrevista semiestruturada por esta, além de envolver um “guia” elaborado a partir dos objetivos e perguntas de pesquisa, permitir também que façamos os ajustes de acordo com os tópicos surgidos na interação, solicitando aprofundamentos, explicações, etc. Dessa forma, informações relevantes não previstas puderam ser exploradas sem a relativa rigidez que, em geral, possuem as entrevistas estruturadas. Os roteiros de perguntas (APÊNDICE B) a cada entrevistado ou categoria de entrevistados fora redigido durante a elaboração do projeto, de acordo com os objetivos e perguntas de pesquisa, e seguiu a seguinte ordem: um roteiro para entrevista ao professor de disciplina optativa de PLE/L2 na universidade, outro, ao ex-assessor de PLE/L2 do Núcleo e um último para os ex-professores/estagiários de PLE/L2 no Núcleo. Os roteiros foram previamente submetidos ao Conselho de Ética em anexo ao projeto de pesquisa.

Lüdke e André (2017) destacam que o respeito ao participante, como em qualquer outro instrumento ou procedimento, é primordial, e devem ser observados, por exemplo, a pontualidade do entrevistador e o respeito à cultura e aos valores do entrevistado. Além disso, as autoras destacam a importância de o entrevistador ouvir com atenção as respostas e tentar, ao máximo, estabelecer uma relação de confiança na interação, bem como um fluxo de informações mais natural, encadeado, sem rupturas lógicas abruptas e partindo-se de temas mais simples aos mais complexos/profundos.

Ademais, a entrevista, por envolver seres humanos, abrange questões éticas que demandam, por exemplo, a produção de um documento de permissão para o uso das informações a serem fornecidas, como o termo de consentimento esclarecido, pois se deve garantir a ciência do participante sobre a pesquisa e sua liberdade de participar ou não dela (BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017 apud PAIVA, 2019). A não ser que haja um acordo e documentação assinada pelo participante permitindo o contrário, é importante que se estabeleça seu anonimato - e Paiva (2019) nos alerta sobre o cuidado para que o anonimato vá além de pseudônimos, já que há a possibilidade de identificação entre os participantes por meio, por exemplo, de informações pessoais apresentadas na pesquisa.

Paiva (2019) advoga a favor do direito de o participante ler as transcrições das entrevistas concedidas, para que se evitem, por exemplo, deturpações e constrangimentos em relação aos dados com os quais ele contribuiu. No mesmo sentido, a autora nos lembra que ele deve ter acesso aos resultados de sua contribuição para a pesquisa, sendo o acesso ao texto integral um direito. São interessantes também outros tipos de apresentação de resultados, como palestras, textos resumidos e acessíveis, entre outros. Por isso, além de disponibilizarmos a dissertação em sua íntegra a cada um dos participantes, pretendemos apresentar nossos resultados em apresentações de comunicação junto aos participantes.

Todos os contatos para proposta de entrevista foram feitos via e-mail e/ou pessoalmente, sendo informados aos entrevistados o tema e os objetivos da pesquisa, bem como apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), após o Parecer do Comitê de Ética (ANEXO B), em um primeiro momento.

Posteriormente, as entrevistas foram agendadas em local e data de acordo com a conveniência do entrevistado, momento em que eles apresentaram a assinatura do termo. Todos os convidados concordaram em fazer parte da pesquisa.

Já o registro das entrevistas deu-se por meio da gravação de áudio no telefone celular da entrevistadora, totalizando aproximadamente 3h41min de gravações. Também foram feitas algumas anotações manuscritas pontuais durante as conversas.

Ao fim da coleta de dados, iniciou-se a etapa de transcrição das entrevistas, a qual foi feita com o auxílio de *softwares* de transcrição automática aliados a ajustes manuais. As transcrições das entrevistas foram disponibilizadas aos participantes para que se evitassem possíveis deturpações em suas falas. Após as transcrições e à medida que as revisões eram realizadas, foram inseridas observações sobre as declarações dos entrevistados (em formato de comentário de documento) nas respectivas transcrições para posterior análise de dados, cuja metodologia será descrita a seguir.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Realizamos análises dos dados à luz de discussões teóricas da Linguística Aplicada, Políticas Linguísticas e da Formação de Professores, tanto a partir da bibliografia já levantada e dos capítulos redigidos, quanto de uma nova ampliação de leituras de acordo com a necessidade percebida ao se analisarem os dados.

A partir do referencial teórico e após sucessivas análises das transcrições de entrevistas e dos dados coletados, foram construídas categorias de dados, nas quais estes foram, a princípio, descritos. Ou seja, tópicos que, nas entrevistas, foram frequentemente comentados – e/ou citados pelos entrevistados e julgados relevantes por nós – foram agrupados. Tal procedimento foi realizado para que se pudessem estabelecer discussões, por exemplo, com base nas concepções dos entrevistados sobre um mesmo tema, entre estas e os apontamentos de respectivos documentos oficiais, e para que pudéssemos analisar tais concepções a partir de teorias que viessem a ajudar na compreensão desses dados.

O capítulo a seguir da presente dissertação consiste, portanto, na apresentação do desenvolvimento do trabalho aqui descrito metodologicamente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o intuito de compreender melhor os percursos de formação docente na área de PLE/L2 da Universidade Federal do Espírito Santo, neste capítulo foram realizadas a descrição e a análise dos dados coletados em documentos e em entrevistas semiestruturadas com alguns dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem de PLE/L2 da instituição, a saber: o professor do DLL Sandro, João (ex-assessor dos cursos de PLE do Núcleo de Línguas), e os professores ex-estagiários no NL Hanna, Carla e Rafael.

As seções deste capítulo foram criadas a partir de categorizações de temas surgidos nos dados considerados mais relevantes para as reflexões pautadas nas perguntas de pesquisa. Dessa maneira, em cada item, foram organizadas análises de trechos de entrevistas e de documentos, em um movimento de triangulação de dados. Retomamos, assim, as perguntas de pesquisa:

1. Quais foram as propostas de formação de professores de PLE/L2 na Ufes no período de 2014 a 2019 e como elas foram desenvolvidas?
2. Como os participantes (formadores e ex-estagiários) percebem e avaliam as práticas de formação de professores de PLE/L2 na Ufes nesse período?

As categorizações envolvem temas como o primeiro contato dos ex-estagiários com a área de PLE/L2, os percursos de formação antes e durante a atuação, bem como as impressões sobre cada um desses percursos especificamente e o que os dados nos mostram sobre os processos de formação docente em PLE/L2 oferecidos na Ufes nesse período. Tais tópicos serão associados, quando pertinente, a informações levantadas na coleta de documentos da instituição.

A fim de contextualização acerca de cada período do estágio, o item a seguir tratará dos contatos iniciais dos estagiários com o ensino de PLE/L2 de uma maneira geral. Em seguida, serão analisadas as informações acerca das ações de formação vividas por eles – primeiro, as ações pré-serviço e, depois, as ações durante a atuação – e os assuntos relevantes dentro desses percursos. O tópico consecutivo abordará a maneira como a perspectiva da interculturalidade se fez presente nas entrevistas.

Como fechamento do capítulo, no último item colocaremos em foco a questão da existência ou não da formação de PLE/L2 na universidade no período de estágio dos entrevistados, tendo em vista que estes, em algumas vezes definiram-na como quase inexistente.

5.1 O QUE (NÃO) SE SABE SOBRE O PLE/L2 NA UFES?: “ALGO QUE EU NÃO FAZIA IDEIA QUE EXISTIA NA ÉPOCA”

Em relação aos primeiros contatos com a área de PLE/L2 como um todo, os ex-estagiários entrevistados afirmam que desconheciam essa possibilidade até meados do segundo ou terceiro período de graduação, o que ressalta o relativo desconhecimento por parte dos estudantes de Letras da Ufes – e da sociedade como um todo – em relação à possibilidade de formação em PLE/L2.

Carla, por exemplo, conheceu a área de PLE/L2 em 2013/2, ao final de seu segundo semestre no curso de Letras por meio de um comunicado, feito pelo Núcleo de Línguas da universidade, para uma seleção de estagiários e uma formação inicial que viria a se concluir após somente dois meses – um brevíssimo período de preparação. Algo semelhante ocorreu com Hanna que, por sua vez, iniciou o contato com PLE/L2 no ano de 2015, durante o 3º período da faculdade. No entanto, no caso de Hanna, o processo seletivo – que ocorreu concomitantemente a reuniões, promovidas pelo Núcleo, sobre a prática de ensino de PLE/L2 – só teve conclusão após um ano do primeiro aviso. A participante mencionou que o trabalho com PLE/L2 era uma possibilidade sobre a qual ela “não fazia ideia na época” (Hanna, entrevista), destacando, como motivos para tal, o fato de que nenhum dos professores da graduação havia mencionado algo a respeito do assunto, além da inexistência de disciplinas obrigatórias voltadas para a área.

Carla, durante a entrevista, destacou que, hoje em dia, ao apresentar trabalhos sobre PLE/L2 ou até mesmo discutir sobre o assunto, ela ainda percebe uma grande surpresa das pessoas, até mesmo dos alunos de Letras, para com a “novidade”: “as pessoas quando nos ouvem falar sobre isso, assim, nas comunicações, em eventos e, enfim, conversas, qualquer coisa, [...] principalmente os alunos de Letras, mesmo, eles ficam: ‘Nossa nunca pensei nessa área, nossa!’” (Carla, entrevista).

Se analisarmos trechos do próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Português⁴³ (UFES, 2006), notamos que em nenhum momento são feitas referências à área de PLE/L2 – exceto na seção de ementário, que contém a ementa da disciplina optativa –, sendo a descrição do perfil do profissional egresso marcadamente situada no ensino de Português como Língua Materna.

O único participante que percebeu a possibilidade de atuar na área de PLE/L2 após uma iniciativa vinda especificamente do Departamento de Línguas e Letras foi Rafael durante o segundo período de graduação. Ao se deparar com a oferta da disciplina optativa “Português Língua Estrangeira” em 2016/1 no Quadro de Ofertas, Rafael, que já tinha contato com o professor regente, conheceu e interessou-se pela área de PLE. Além de se matricular na disciplina optativa, Rafael estabeleceu contato com a área ao participar da capacitação presencial para a aplicação do Exame Celpe-Bras no Núcleo de Línguas também no ano de 2016, e de reuniões como integrante do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Português Língua Estrangeira (GTPLE/Ufes). Rafael iniciou sua atuação como professor de PLE/L2 em 2019/1 no programa Idiomas sem Fronteiras, tendo participado também de um curso preparatório de verão, um pré-requisito para assumir a bolsa (ISF; SRI; UFES, 2018).

Ao verificarmos os documentos referentes aos Quadros de Ofertas de Disciplinas (Optativas) dos cursos de Letras da Ufes (ANEXO C)⁴⁴ no período analisado nesta pesquisa, percebemos que a optativa “Português Língua Estrangeira” foi ofertada pela primeira vez em 2016/1, no turno da noite. O professor Sandro, na entrevista, afirma que sua proposta ao departamento para que houvesse essa disciplina ocorreu entre 2012 e 2013 e, desde então, ele e outra professora do departamento revezam a função de ministrá-la, em uma fase de oferta “marcadamente embrionária” (Sandro, entrevista).

⁴³ Embora o documento integral esteja indisponível para *download* integral do documento na página on-line dos cursos de Letras, o PPC de Letras Português teve alguns de seus trechos extraídos e publicados integralmente em: <http://www.letras.ufes.br/pt-br/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

⁴⁴ Quando possível, adaptamos o Quadro de Ofertas de cada semestre para exibir somente as grades referentes às disciplinas optativas, onde estaria a disciplina em foco, devido à extensão de cada arquivo. Ademais, foram omitidos os nomes dos professores vinculados às ofertas para a preservação de suas identidades.

Assim como no caso dos demais ex-professores, um dos grandes incômodos expressos por Rafael é a pouca discussão sobre a área de PLE/L2 principalmente no curso de Licenciatura em Letras Português – um curso marcadamente subdividido, segundo ele, somente entre as áreas de Linguística e Literatura. Esse cenário, também comentado pelos outros ex-estagiários, teve reflexos comentados também na entrevista junto ao ex-assessor João quando ele citou, diversas vezes, os desafios de preparar, em pouco tempo, os estagiários vindos principalmente do curso de Licenciatura em Letras Português: “O que nós temos hoje é o seguinte: a gente termina a graduação de português sem nem saber que existe o Português como Língua Estrangeira; gente que está no meio da graduação e vem pra cá e toma o susto... [...] Nem ouviu falar” (João, entrevista).

De fato, é preocupante o desconhecimento dos licenciandos em Letras Português – e da sociedade em geral – em relação à área de PLE/L2 como uma das possibilidades de ensino de língua portuguesa, a despeito da crescente busca pela aprendizagem de PLE/L2 por parte de falantes de outras línguas. Após apontarem a falta de documentos oficiais que norteiem as práticas de ensino de PLE/L2 – bem como a ausência de construtos teóricos para além das orientações relacionadas ao desenvolvimento e aplicação do Celpe-Bras –, Silva e Lima (2019)⁴⁵ demonstram como esse cenário acaba por prejudicar o estabelecimento da merecida notoriedade do tema, o que, por sua vez, dificulta a criação de políticas públicas de promoção do ensino, aprendizagem e formação docente para a área⁴⁶. Essa falta de visibilidade é, inclusive, comprovada pela aplicação, realizada pelos autores, de um questionário junto a dezenove professores de Português como Língua Materna das redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro. Em uma das questões, sobre a frequência em que o docente pensa sua língua materna também como uma língua estrangeira e/ou adicional nas práticas de ensino, 47,7% dos participantes apontaram que raramente pensam em tal possibilidade. Outra questão do estudo dos autores abordava o número de vezes que o professor de língua portuguesa teve contato com leituras e/ou

⁴⁵ Os autores, no artigo, utilizam os termos Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua Estrangeira (PLE).

⁴⁶ Diversos autores alertam há tempos sobre essa problemática. Destacamos, por exemplo, a análise realizada no capítulo “Índices de Desenvolvimento da Área de Ensino e Pesquisa de PLE”, de Almeida Filho (2007) e o artigo, mais recente, de Silva e Sá (2018), intitulado “(Falta de) políticas de ensino e de aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas: uma interface entre o real e o ideal”. Discutiremos, no presente trabalho, esse tema mais a fundo ainda neste capítulo.

discussões sobre a área de português como língua não-materna. Para esse tópico, 42,1% dos participantes nunca haviam lido materiais sobre o assunto, o que demonstra um desconhecimento significativo dos professores sobre o ensino de PLE/L2 (SILVA; LIMA, 2019).

Portanto, o cenário vivenciado no curso de Letras Português da Ufes e em outros âmbitos como os apontados no estudo de Silva e Lima (2019) nos leva a perceber uma questão que vai além da mera ausência de menções sobre a área de PLE/L2 na formação docente em Letras Português, mas uma problemática de Política Linguística de um contexto maior no Brasil. Entendendo a formação docente em PLE/L2 como uma parte essencial da política para o ensino dessa língua (DE CASTRO, 2019), e a política linguística um ramo mais da política do que da linguística (RAJAGOPALAN, 2018), e que a ausência ou implementação de políticas linguísticas reflete um interesse político de intervenção proposital no “emaranhado das relações geopolíticas” em um momento histórico (RAJAGOPALAN, 2013a, p. 161), este parece ser mais um exemplo da baixa exploração do *soft power* que o Brasil poderia exercer ao promover a língua e, em consequência, a cultura brasileira (RAJAGOPALAN, 2018).

A inexpressiva presença de menções a PLE/L2 no PPC de Letras Português da Ufes e as poucas discussões sobre o tema no curso, além do desconhecimento de boa parte de seus licenciandos em relação à área, podem ser analisados também a partir de discussões no âmbito dos Estudos de Currículo. Conforme explicado em Moreira e Silva (1994), as teorias do currículo críticas e pós-críticas⁴⁷ têm manifestado rompimentos com as teorias tradicionais, que o colocavam como um instrumento de “transmissão” de conhecimentos neutro, apolítico, meramente técnico. Nas teorias críticas e pós-críticas, compreende-se que o currículo é um “artefato social e cultural” situado em relações de poder, e possui “história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (p. 7-8).

⁴⁷ De uma maneira geral, segundo Silva (2010, p. 17), as teorias críticas de currículo “deslocaram a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder”, o que permitiu novas perspectivas em relação à educação para além da visão tecnicista do “como” ensinar. Assim, as teorias críticas lançaram mão de noções de classe social, relações sociais de produção, resistência, entre outros. Ampliando essa perspectiva, as pós-críticas enfatizaram, para além da ideologia, o conceito discurso, envolvendo categorias como identidade, alteridade, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, entre outras.

Portanto, o currículo é sempre o resultado de escolhas, de seleções (passíveis de questionamento) dentro de um universo maior de possibilidades, saberes e conhecimentos, e isso envolve uma operação de poder (SILVA, 2010), pois, em geral, expressa e reforça interesses de indivíduos, grupos e classes mais poderosas (MOREIRA; SILVA, 1994).

Veiga-Neto (2004), entendendo cultura como “toda e qualquer manifestação humana de costumes, valores, crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc.” (p. 167), destaca a interdependência, sob mediação da escola, entre o currículo e a cultura na qual ele está situado: “em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído” (VEIGA-NETO, 2004, p. 166).

Dessa maneira, situado em um “cruzamento” entre escola e cultura (VEIGA-NETO, 2002), o currículo pode ser visto como a “porção de cultura” tida como importante (e necessária) a ponto de ser levada à escola. Ao se analisar o currículo, podem ser compreendidos tanto os conteúdos relevantes para aquela cultura (explicitamente ou não) quanto o modo como se dá a prioridade e preferência de uns conteúdos a outros (e os critérios que envolvem essa formulação) (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

O curso de Licenciatura de Letras Português aqui em foco, enquanto pertencente a uma universidade federal brasileira, não deixa de expressar, em seu currículo, elementos da cultura e das relações de poder da nossa sociedade. A escassez de menções à área de PLE/L2 e à formação docente para esse campo no curso e em seu currículo, bem como o desconhecimento dos discentes acerca dessa possibilidade, parece ecoar, além do desconhecimento de professores apontado em Silva e Lima (2019), o não aproveitamento por parte das políticas brasileiras em relação ao grande potencial de promoção de internacionalização da língua portuguesa (RAJAGOPALAN, 2018). A situação também nos remete ao imaginário de muitos de que uma formação específica para atuar nessa modalidade é dispensável, bastando apenas ser um “falante nativo” ou ter a formação em licenciatura em Letras, conforme destaca Ribeiro (2018). Sobre essas ideias pré-concebidas, o autor ainda afirma que

[...] por detrás de tudo isso, há políticas de língua e políticas de formação que, da forma como são praticadas já há alguns séculos, anuviam o entendimento do que seja língua e ensino de línguas. Assim, minimizam a importância da difusão da língua e da cultura nos processos de internacionalização do país, o que tem efeitos diretos para a economia, a educação, formação de professores e para tantos outros âmbitos da vida em sociedade. (RIBEIRO, 2018, p. 8).

Percebemos, por meio dessas reflexões, algumas contribuições que as discussões da área de políticas linguísticas e dos estudos do currículo podem nos proporcionar para uma melhor compreensão acerca da “tímida” presença do PLE/L2 no currículo e nas discussões do curso de Licenciatura em Letras Português da Ufes.

Após os então licenciandos Carla, Hanna e Rafael perceberem, pela primeira vez, a possibilidade de atuação no ensino e na aprendizagem de PLE/L2, eles passaram por alguns processos de formação. Tais processos, bastante distintos para cada um dos participantes, são, portanto, o foco do item a seguir.

5.2 (IN)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE/L2 NA UFES: “QUANDO EU ENTREI, EU DESCOBRI UM MUNDO”

Neste item serão descritas e analisadas as experiências de formação vividas pelos ex-estagiários professores de PLE/L2 antes da e durante a atuação, bem como a avaliação que cada um faz acerca dessas experiências. Para isso, a cada etapa foi atribuído um tópico que as categoriza em antes e durante a atuação como professor de PLE/L2.

5.2.1 Os percursos antes da atuação: “Então eu fui nessa empreitada”

Este item tratará das experiências formativas recebidas pelos ex-estagiários entrevistados antes de suas atuações como professores de PLE/L2 em ordem cronológica de atuação (respectivamente, Carla, Hanna e Rafael). As informações serão associadas a relatos dos demais entrevistados, bem como a documentos coletados, a fim de melhor compreendermos esses processos.

Em entrevista, conforme apontado no item anterior, Carla afirma que, após responder ao comunicado emitido pelo Núcleo de Línguas, a instituição forneceu, entre 2013/2 e 2014/1, aproximadamente dois meses “de... treinamento; do que eles chamam de ‘treinamentos’” (Carla, entrevista) voltados ao ensino de língua estrangeira como um todo e a construtos teóricos os quais ela, enquanto estudante de Licenciatura em Letras Português, desconhecia:

Porque, como eles trabalham com línguas estrangeiras em nível macro, né?, de todas as línguas, digamos assim, é... a gente teve uma formação voltada para o ensino de língua estrangeira, né?, no geral, algumas formações com outras..., outros professores de outras línguas e tal, e também uma formação mais específica que foi até com o coordenador⁴⁸ de língua portuguesa da época lá. (Carla, entrevista).

Essa etapa de treinamentos resultou, sob sua perspectiva, em uma mudança de paradigmas, comentada também por seu ex-assessor João durante a entrevista. Ao relatar sobre a fase, vivida por Carla, em que os estagiários não tiveram muito tempo de familiarização para com as metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira antes da atuação, João comenta que seus primeiros estagiários de PLE/L2 viveram um período de adaptação muito mais desafiador – em suas palavras, “chocante” e até mesmo “cruel” – do que o vivido junto aos estagiários de PLE/L2 seguintes, cujo acompanhamento, realizado por ele, foi relativamente menos intenso (João, entrevista).

Além de comparecer a encontros com profissionais da instituição experientes no ensino de outras línguas, Carla, em conjunto com o outro estagiário, reunia-se com João, então assessor de Língua Portuguesa do Núcleo, momentos em que ele mostrava retrospectivas sobre a situação do PLE/L2 naquela instituição e seu contexto. Entretanto, a participante define esse momento como relativamente “raso” por se tratar de um conhecimento incipiente para todos, inclusive para João, professor formado até então somente no ensino de Língua Inglesa. Os esforços da equipe, dessa forma, eram os de transpor os conhecimentos sobre o ensino de língua estrangeira e segunda língua ao ensino de PLE/L2 (Carla, entrevista).

⁴⁸ A participante se refere ao assessor João. Notamos, no Núcleo, o hábito do uso do termo “coordenador” para se referir ao assessor.

Em relação à própria formação, embora tivesse o conhecimento sobre o ensino de língua estrangeira (metodologias, abordagens, etc.), o ex-assessor de PLE/L2 afirma ter percebido, ao começar sua atuação junto à coordenação de PLE/L2 no Núcleo, a necessidade de conhecer de maneira mais aprofundada a área específica de PLE/L2. Além de aprender com os estagiários, em uma intensa e dinâmica troca de conhecimentos, o ex-assessor comentou sobre suas próprias iniciativas de buscar “formar[-se] para formar alguém” e para se informar, por meio da aquisição e leitura de novos livros, do comparecimento a eventos nacionais e internacionais da área, dos estudos em cursos voltados para as metodologias de ensino de PLE/L2, entre outras atitudes (João, entrevista). Percebemos, assim, por parte do ex-assessor, uma postura de constante busca por processos de formação em conjunto com sua equipe e em instituições formais; ou seja, uma percepção de continuidade em relação à sua formação (CUNHA, 2013; GARCIA, 1999).

Hanna, após a inscrição no processo seletivo de estagiários de PLE/L2 no Núcleo, teve de comparecer, durante esse processo, a diversas reuniões formativas, além de participar da Disciplina Optativa “Português Língua Estrangeira” e participar do GTPLE/Ufes. Desta vez, o número de candidatos do processo seletivo foi maior e, para que alguém fosse selecionado como estagiário, sua participação deveria resultar em um “desempenho de qualidade” na seleção do Núcleo, conforme citado (mas não explanado) no documento “Critérios de Seleção”, formalizado em 2017⁴⁹ (ANEXO D). As atribuições incluíam:

- 1.1 **compor o GTPLE/Ufes** - Português, língua estrangeira, cumprindo as atribuições previstas;
- 1.2 ter cumprido ou estar cumprindo disciplina da subárea português para estrangeiros na graduação da Ufes em Letras-Português ou Letras-Português/LE;
- 1.3 desenvolver IC na subárea;
- 1.3 ter desempenho de qualidade na seleção do Núcleo de Línguas. (GTPLE/Ufes, 2017, p. 1).

A cada reunião que Hanna participava, o processo seletivo se “afunilava” devido à desistência e/ou baixo rendimento dos demais candidatos. Sobre o período, Hanna afirma que, embora não a tenha preparado totalmente para o primeiro contato com a

⁴⁹ Embora formalizados em 2017, as ações que constam nos critérios descritos no documento já eram sugeridas aos candidatos no processo seletivo de 2015-2016, do qual Hanna participou.

sala de aula de PLE/L2 – por esta conter acentuadas diferenças em relação ao foco e às demandas abordadas na graduação voltada ao ensino de Língua Materna –, o chamado “pré-estágio”

[...] ajudou bastante porque tive que quebrar alguns conceitos, né? Foi aplicado um questionário pra gente, assim que a gente entrou, para saber quais eram as nossas percepções iniciais... sobre português pra estrangeiros, sobre linguística aplicada, sobre as diferenças entre língua materna e língua estrangeira... então isso contribuiu bastante [...]. (Hanna, entrevista)⁵⁰.

O ex-assessor João, por sua vez, coloca o surgimento desse pré-estágio como uma tentativa de suprir a falta de experiências dos candidatos para com o ensino de PLE/L2, e define essa etapa como uma “familiarização do Português como Língua Estrangeira”, em um curso em que se abordavam tópicos como a Linguística Aplicada, as abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira e as metodologias de ensino de português como língua estrangeira, com o foco nas abordagens comunicativas. O curso foi composto por aulas, oficinas e treinamentos que culminavam na aplicação dessas abordagens em uma aula de PLE/L2 do então curso existente no Núcleo. Então, a partir do desempenho dos estagiários, havia a seleção. Esse procedimento tornou-se, nas palavras do ex-assessor, de “praxe” a fim de se evitar o “susto” pelo qual passaram os estagiários anteriores a Hanna e para favorecer a familiarização de graduandos – sobretudo do curso de Letras Português – para com o ensino de língua estrangeira e segunda língua.

Já Rafael, conforme descrito anteriormente, mencionou, como contatos prévios para atuação no ensino de PLE/L2, a disciplina de PLE, o treinamento para a atuação no Celpe-Bras, os estudos no grupo de pesquisa e um curso preparatório de verão.

O Grupo de pesquisa Português do Brasil, língua estrangeira – GTPLE/Ufes de acordo com o documento publicado (ANEXO E) a partir de esforços de professores representantes do Núcleo de Línguas e do Departamento de Línguas e Letras, é colocado como uma tentativa de articulação e diálogo entre ações voltadas ao Celpe-

⁵⁰ Esta foi a resposta dada por Hanna à questão “E nem mesmo [...] esse pré-estágio que você teve ajudou [nas dificuldades]...?”, feita após a entrevistada pontuar as principais dificuldades pelas quais passou durante sua atuação no ensino de PLE/L2 e que não haviam sido contempladas por sua formação.

Bras, IsF-Português, DLL/Cursos de Letras-Neolatinas e cursos de Português para Estrangeiros do Núcleo de Línguas.

O documento expressa que o grupo, em sua metodologia, organiza-se a partir de um cronograma de trabalho e procedimentos os quais se (re)definem de acordo com os interesses e pontos de vista dos participantes. O texto define ainda que os objetivos do grupo incluem “desenvolver estudos e pesquisas que deem suporte ao processo de ensino-aprendizagem em ambientes diferenciados e a interlocutores de origem e nacionalidade variadas bem como à formação continuada de professores.” (GTPLE/Ufes, 2017, p. 1).

Nota-se, portanto, nos objetivos, certa preocupação para com a formação continuada de professores – havendo ainda a citação da “formação de professores de português brasileiro para estrangeiros” como um dos tópicos contidos nos “Eixos articuladores de estudo” –, embora não haja, no texto, quaisquer citações e/ou aprofundamentos acerca da área, a despeito do destaque dado, pelos ex-estagiários, ao grupo como uma importante iniciativa de formação.

Vale ressaltar que o professor Sandro afirmou, ao comentar a seleção de professores com base nos critérios citados, que um dos fatores para as altas taxas de desistências – sobretudo por parte dos alunos de Letras Português – seria a falta de interesse de boa parte dos estudantes: “Então quando a gente falava das exigências, de ter que fazer parte do Grupo de Trabalho [*e Pesquisa*], [*eles respondiam*:] ‘Não, eu quero algo mais imediato; eu quero vir e dar aula’” (Sandro, entrevista). Para o professor, o não cumprimento dos critérios como o da participação no Grupo resultaria em uma postura incompatível para com a dinamicidade necessária de uma sala de aula, na qual o estagiário seguiria estritamente técnicas “prontas” – por exemplo, sempre seguindo a mesma ordem de elaboração de materiais, como a seleção de um texto exclusivamente para a formulação de perguntas e exercícios que permitem respostas únicas (Sandro, entrevista).

O relato de Sandro chama a nossa atenção por ilustrar o imediatismo comumente manifestado na atuação dos professores – seja em sala de aula, seja nos espaços de formação – e nos cursos de formação a eles direcionados. É relativamente comum

encontrarmos programas de formação docente direcionados a métodos e técnicas “práticas”, o que contribui para a ideia de ensino como mera aplicação de estratégias. Porém, como afirma Menezes de Souza (2019), é preciso ir além dos métodos tecnicistas e focar na formação de professores que considerem as especificidades e limitações de seus contextos, para promover uma ação reflexiva, crítica e condizente com a realidade desses contextos. Mais importante que ensinar métodos fixos – os quais pressupõem também a língua como algo fixo, imutável – é o ato de

[...] Preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer. [...] (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 255).

Portanto, para Sandro, a participação no Grupo seria uma forma de contribuição para se romper com alguns desses paradigmas tradicionais, pois,

[...] a partir do momento que você se coloca dentro de um grupo e se abre para discussão [...] e, diríamos assim, [para] sustentar seu ponto de vista. Para sustentar seu ponto de vista, você precisa de ler, precisa de escrever, então você vai buscar também os textos teóricos. [...] Quer dizer, saber, ele ter, aí sim, a autonomia diante do... do trabalho. (Sandro, entrevista).

Vemos, mais uma vez, a defesa daquilo que o professor Sandro já havia apontado anteriormente: o professor deve assumir, nos espaços/grupos de formação ou em sala de aula, um agir docente, não bastando seguir procedimentos automatizados advindos de treinamentos relacionados a métodos “estáticos”. As explicações do professor, portanto, ajudaram a justificar o critério que exige a participação do candidato no GTPLE/Ufes e, de fato, podem ser comprovadas por meio dos relatos feitos pelos ex-estagiários em relação às contribuições do Grupo para suas formações – assunto a ser discutido mais profundamente no item 5.4 deste capítulo.

5.2.1.1 A disciplina optativa “Português Língua Estrangeira”

Conforme já mencionado, a disciplina optativa “Português Língua Estrangeira” consta como a única relacionada à área de ensino de PLE/L2 no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras da Ufes, dos quais aqui abordamos o currículo do curso de Licenciatura em Letras Português (ANEXO F), o qual possui carga horária total de

3.015 horas, que podem ser distribuídas em, no mínimo 7 períodos e, no máximo, 14, sendo 8 períodos a quantidade sugerida.

A disciplina, além de pré-requisito para a seleção de professores para o curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas a partir de 2015, também o foi para a inscrição de candidatos no processo seletivo para contratação e cadastro de reserva de professores bolsistas do Programa Idiomas sem Fronteiras-Português. Constava no item 2, “Das inscrições”, no Edital nº 018/2018⁵¹, do IsF, da SRI e da Ufes, que

2.1. Estão aptos a concorrer no presente processo seletivo os estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Letras Neolatinas, os quais tenham nota de aprovação ou estejam regularmente matriculados em LET10553 Português: língua estrangeira. (ISF; SRI; UFES, 2018).

Ofertada pela primeira vez em 2016/1, detectamos, por meio dos documentos de oferta de disciplinas coletados, que a disciplina optativa esteve em 5 de 8 ofertas até 2019 (2016/1, 2016/2, 2017/1, 2018/1, 2019/2)^{52,53}. A disciplina possui carga horária de 60 horas, não contém pré-requisitos, é voltada para todas as licenciaturas em Letras da Ufes. Sua ementa (ANEXO G) é descrita da seguinte maneira:

Aspectos teóricos sobre a aquisição e a aprendizagem de português como língua estrangeira: os estágios de aquisição, a interlíngua, a distância entre as línguas, a aprendizagem em sala de aula e em situação de imersão. Aspectos didáticos do ensino de português como língua estrangeira: análise, correção e avaliação de textos escritos por estrangeiros, a prática de ensino de português como língua estrangeira. (DLL/CCHN, 2006, p. 1).

Dentre os objetivos da disciplina, além da apreensão das principais questões voltadas à aquisição e à aprendizagem de PLE e da compreensão das diferenças entre o ensino de português como língua materna e língua estrangeira, estão a assimilação de princípios da teoria abordada, o estabelecimento de relações entre teoria e prática e a vivência da prática do ensino de PLE. A fim de se atingirem tais objetivos, propõe-

⁵¹ Referente ao processo seletivo a partir do qual Rafael foi contratado. Disponível em: https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/edital_no_18.2018_-_isf.sri_ufes_1_0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

⁵² Documentos extraídos dos arquivos pessoais da pesquisadora e do site do curso de Licenciatura em Letras da Ufes, disponível em: <http://www.letras.ufes.br/pt-br/oferta-de-disciplinas>. Acesso em: 26 ago. 2019.

⁵³ Não foi possível localizar o documento contendo a oferta dos períodos 2018/2 nem 2019/2. No entanto, a pesquisadora tem conhecimento da oferta da disciplina em 2019/2 por ela ter realizado, durante o curso de mestrado, o Estágio Docente na disciplina.

se, na metodologia, o estabelecimento de aulas dialogadas em que a produção do estudante é o ponto de partida, o qual será colocado em contraponto a teorias e práticas que envolvam

[...] [a] experiência de ensino-aprendizagem de línguas; relatórios de observação de aulas de PLE no Núcleo de Línguas; discussão do processo-produto de materiais instrucionais; realização de seminários; análise do acervo dos exames do CELPE-Bras; uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). (DLL/CCHN, 2006, p. 1).

Na listagem de conteúdos a serem ministrados, repetem-se alguns tópicos já citados na descrição da ementa, nos objetivos e metodologias, como se pode observar a seguir:

- Aquisição e aprendizagem de língua estrangeira: língua adicional e língua estrangeira
- Aquisição precoce e aquisição tardia da LA/LE
- Contextos de aprendizagem: situação de imersão e situação de sala de aula
- Estágios de aquisição: a interlíngua; distância entre as línguas
- Diferenças entre ensinar português como língua materna e ensinar português como língua estrangeira
- Material instrucional: o texto do estudante estrangeiro como ponto de partida
- Relatórios de observação de aulas de PLE no Núcleo de Línguas
- Textos de estudantes estrangeiros
- Acervo dos exames do CELPE-Bras (DLL/CCHN, 2006, p. 1).

O professor Sandro, em entrevista, comentou sobre as concepções das quais parte para desenvolver seu trabalho ao ministrar a disciplina. O primeiro ponto seria construir um ambiente em que o licenciando de Letras perceba que o ensino-aprendizagem de uma língua envolve o exercício das habilidades de fala, escrita, audição, leitura e tradução, partindo-se, como ponto de referência, o texto do estudante: “É com base no texto do estudante que você lida com o envolvimento dele com a aprendizagem e com os resultados que está esperando em termos de... fluência na língua.” (Sandro, entrevista).

Segundo ele, o papel do professor, por sua vez, é o de

[...] trabalhar não necessariamente na... na reescrita do texto dentro daquele contexto em que ele foi formatado. Eu diria que ele teria que formular uma série de perguntas para ou como se ele tivesse retomando o texto produzido pelo estudante para que ele fosse percebendo como é que a língua se organiza. [...] Ela vai se organizando exatamente no momento da fala e da escrita. (Sandro, entrevista).

Os assuntos e exercícios gramaticais – como o emprego de pronomes, conjugação verbal, coesão, entre outros, em uma abordagem de erro/acerto –, ao invés de serem o foco principal do ensino, com fim em si mesmos, devem, para Sandro, também partir da produção do estudante para que sirvam para a “produção de concatenação de ideias” em frases organizadas e não soltas (Sandro, entrevista).

Tanto para a sala de aula de língua estrangeira quanto para a disciplina junto aos estudantes de licenciatura, o professor Sandro defende o planejamento de conteúdos a partir dos interesses pessoais dos estudantes, em relações dialógicas. Os estudantes, nos dois contextos, precisam ter uma postura ativa para buscar informações, mapear e fortalecer pontos de vista e ajudar a estabelecer relações de conversas nas aulas, fugindo do que ele chama de “lugar-comum” do ensino tradicional:

O lugar-comum da escola é o seguinte: o professor fala, fala, fala, fala, [...]. O estudante responde às perguntas com base em algo que ele tenha lido, mas ele não tem a autonomia para... Não é que... não é autonomia não; ele pode ter até autonomia; pode ser dado um cenário de “olha, busque a informação”, mas dá a sensação de que ele não... não compreende a que lugar [...] que a proposta quer chegar. (Sandro, entrevista).

Por meio da entrevista com o professor Sandro, conseguimos compreender um pouco mais profundamente suas percepções por trás da condução da disciplina optativa e de sua atuação na área de PLE/L2 como um todo. Segundo ele, seus esforços se concentram na constante tentativa de colocar em prática o rompimento com a tradicional passividade associada ao papel do estudante no ensino – o que Freire (1987) denominou de Educação Bancária, na qual

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37)

Nesse processo, para o autor, o próprio homem acaba por se arquivar, pois, “fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.” (FREIRE, 1987, p. 38), em uma perspectiva de educação silenciadora e sem criatividade, transformação ou saber. A

dinâmica em que o educador é o único detentor do conhecimento, em uma posição invariável, resulta na negação da própria educação, o que reflete e reforça a opressão na sociedade.

Já a perspectiva dialógica no ensino, por vezes citada e defendida por Sandro ao longo da entrevista – inclusive por meio de referências a Paulo Freire –, relaciona-se às ideias de Freire (1987) quando este defende que o diálogo, e não o silêncio ou a comunicação unilateral, é o caminho pelo qual o homem ganha significação. Assim,

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca [...] [de] idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 51).

O diálogo, portanto, implica num pensar crítico sem o qual é impossível haver comunicação – consequentemente, impossível também a existência da educação real. A partir da dialogicidade, portanto, temos não mais o "educador-bancário" mas, sim, o "educador-educando", onde alunos e professores se educam entre si mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987), sendo assim a colaboração uma das características da teoria da ação dialógica, "que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação" (FREIRE, 1987, p. 104), constando o diálogo como o fundador da colaboração.

Notamos, portanto, por parte do professor Sandro, afirmações em consonância a uma postura de professor "educador-educando" tanto no contexto de formação de professores quanto no de ensino de línguas estrangeiras. A seguir, apresentaremos algumas considerações dos ex-estagiários sobre a (condução da) disciplina, as maiores lacunas deixadas por essa experiência, bem como considerações do próprio professor Sandro e do ex-assessor João sobre o assunto.

5.2.1.2 Algumas impressões dos participantes sobre a disciplina optativa

Mesmo não tendo cursado a disciplina, pois, à sua época de atuação, ainda não havia ofertas, Carla a define como um grande avanço para a formação de PLE/L2 na Ufes

por esta ser uma oportunidade de os alunos ao menos vislumbrarem a possibilidade de especialização na área. Para ela, no entanto, somente uma disciplina ainda é algo muito incipiente e insuficiente, considerando a existência de graduações na área em outras universidades brasileiras⁵⁴ e a complexidade da área de ensino de línguas e, especificamente, de PLE/L2.

Já para Rafael, que realizou a disciplina, a irregularidade nas ofertas consta como um dos maiores desafios para que a disciplina se torne acessível a mais estudantes. Essas preocupações também foram expressas por João – a partir de suas experiências de participações na disciplina como convidado – pois, para tratar de um tema complexo, não basta uma só disciplina, que às vezes não é ofertada e à qual, infelizmente, poucos alunos se matriculam e comparecem.

Em entrevista, o professor Sandro explica que as ofertas não ocorreram em alguns semestres devido a seus períodos de afastamento para estudos próprios e outras demandas. Portanto, por não haver, no Departamento, um grupo formado e consolidado com o qual essa responsabilidade fosse dividida, as ofertas nem sempre são possíveis. Em uma das ofertas, quem esteve à frente da disciplina foi uma outra professora do Departamento, com quem o professor divide responsabilidades em relação à área de PLE/L2 da Ufes.

Por sua vez, a ex-estagiária Hanna relata que a disciplina não contribuiu da maneira que esperava para sua formação, principalmente por suas expectativas de mais momentos de prática:

[...] eu senti falta da prática. Não adianta você falar de português língua estrangeira e se você não vê um pouquinho da realidade. Porque é uma coisa... extremamente pouco presente na Ufes. Então, assim, sugeriram que a gente assistisse aulas, mas não assistimos. [...] E aí ficou.. ficou muito solta, assim, acho que havia um pouco de falta de preparo, como era uma coisa nova, então... Poderia ser bem melhor, eu acredito. (Hanna, entrevista).

Sua percepção foi a de que a autonomia proposta na disciplina (visto que havia a sugestão de que os alunos observassem aulas) não fora desenvolvida de maneira

⁵⁴ Conforme indicado anteriormente no capítulo 3.

gradual e, por isso, fora incompatível com a realidade da graduação, sobretudo ao se considerar que os assuntos relevantes à área de PLE/L2 – como o da Linguística Aplicada, o ensino e a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, entre outros – são quase totalmente desconhecidos por muitos alunos de Letras Portugêses:

[...] nem todo mundo tem essa autonomia, né? Você tá na graduação justamente para desenvolver essa autonomia pra quando você for pra prática, em sala de aula, ou como pesquisador, que você consiga em boa parte sozinho. Mas eu sinto essa lacuna, assim, de um professor que te oriente. (Hanna, entrevista).

A entrevistada afirma ainda que não se sentia totalmente confortável para discutir essas e outras questões junto ao professor, embora, em sua entrevista, o diálogo tenha sido colocado, por esse professor, como premissa para seu trabalho.

Foi justamente a questão da adaptação do aluno a uma postura mais autônoma, ativa e criativa o grande desafio apontado pelo professor Sandro:

[...] é uma questão de falta de tempo, que às vezes, o aluno não tem, falta que ele tem, a falta de tempo... a falta de disposição para. Não está compreendendo bem porque ele não... ele não entende que o rendimento que ele está tendo está muito aquém daquilo previsto, porque se ele tivesse, algo assim, sistematizado para ele dar conta, ele compreende que ele daria conta, então ele está satisfeito. (Sandro, entrevista).

Se considerarmos as declarações descritas acima, as quais revelam duas perspectivas distintas acerca da experiência proporcionada pela disciplina, podemos notar, portanto, um descompasso entre as expectativas da ex-aluna e do professor, o qual também afirma que não tem tido o retorno esperado. Ainda sobre isso, Sandro afirma que

Pode ser algum equívoco que esteja em mim, pode ser que ainda eu não tenha encontrado as estratégias adequadas. Mas eu acredito piamente que esse é o modelo, é a estratégia mais adequada. Porque quando o outro busca a informação – tanto o estudante da graduação quanto o outro estudante – ele mapeia e fortalece pontos de vista e etc. (Sandro, entrevista).

Ele reafirma, no momento seguinte da entrevista, que o estudante deve entender que nem sempre receberá as “coisas prontas”, e que deve, além de ouvir o professor, dialogar com seus colegas.

Para a análise desse tópico das entrevistas, notamos relevante a discussão feita por Leffa (2012) sobre o provável futuro do ensino de línguas tendo em vista o cenário de maior emancipação e autonomia do professor e do aluno ao qual se tem chegado. Para ele, embora o futuro envolva sempre a incerteza, quando observamos a história, percebemos que estamos cada vez mais no caminho para a invisibilidade do professor, o qual

Antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores. (LEFFA, 2012, p. 404).

O “desaparecimento” do professor no processo de ensino e de aprendizagem de línguas poderá ocorrer pela transparência, camuflagem ou ocultação. Quando utilizar a transparência, o professor deixará de colocar-se entre o aluno e o conteúdo; na camuflagem, o professor disfarça-se e mistura-se ao conteúdo; e, na ocultação, o conteúdo é posto entre o professor e o aluno. Nenhum desses processos resultarão na perda de poder do professor – pelo contrário: assim, ele poderá atuar de maneira mais significativa, desde que invista mais no planejamento, preparação e avaliação dos conteúdos fugindo das padronizações típicas das fábricas fordianas (LEFFA, 2012). No entanto, o processo apontado, o qual, segundo o autor, estaria em andamento, parece-nos ainda muito distante de ocorrer, e dificilmente será uma tendência única, considerando-se a força, ainda hoje, de modelos tradicionais no ensino e na aprendizagem de línguas, e a concomitância entre estes e os surgidos posteriormente, como bem lembra Miller (2013).

Vemos então que esses posicionamentos a serem assumidos pelos professores – seja na retaguarda do aluno, ao seu lado ou atrás do conteúdo para tornar o conhecimento e o objetivo da aprendizagem mais visíveis (LEFFA, 2012) – parecem estar relacionados às ideias defendidas por Sandro durante a entrevista como modo de trabalho na disciplina optativa “Português Língua Estrangeira”. Porém, esse modelo de trabalho, segundo Hanna e o próprio professor, encontra resistência por parte de

uma boa parcela de graduandos, o que, em alguns momentos, compromete o trabalho.

Vale ressaltar que, como afirmado pelo próprio Sandro, a oferta da disciplina apresenta-se ainda em uma fase embrionária e, por isso, ainda não há resultados de análises sistematizadas que possam servir de reformulações para o planejamento e condução das aulas. Outro desafio citado por ele é o de aprofundamento dos próprios estudos e o fortalecimento do GTPLE enquanto grupo produtor de pesquisas na área de PLE/L2 da Ufes:

Quer dizer, embora venha trabalhando com Português para Estrangeiros há muito tempo, mas eu ainda não aprofundei estudos dessa linha [...] até porque a gente precisa de ajuda, né? [...] Você tem que ter com quem... com quem dialogar. Mas eu diria que... que aos poucos a gente vai conseguindo alinhavar algumas ideias e... quem sabe, daqui a pouco tempo a gente tenha um Grupo de Trabalho [*e Pesquisa*] que efetivamente tenha preocupação com desenvolver os estudos. (Sandro, entrevista).

Podemos perceber, portanto, que, embora tenha sido tomada a primeira providência – a implementação de uma disciplina voltada ao ensino de PLE/L2 na graduação em Letras na Ufes –, todos os entrevistados demonstram preocupações em relação à formação fornecida por ela, seja em relação às suas limitações de carga horária, pela imprevisibilidade de oferta, pela condução dos sujeitos envolvidos (professor e estudantes) ou pela falta de dados e pesquisas para a avaliação que visem suas reformulações.

No item a seguir, discutiremos uma outra iniciativa de formação docente de PLE/L2 na Ufes, colocada em prática somente uma vez, em janeiro de 2019, da qual participaram Rafael, como estudante e, como formadores, Hanna e João.

5.2.1.3 O curso preparatório de verão: “Foi no diálogo com eles que foi produtivo realmente”

Durante a entrevista, o participante Rafael mencionou que, para a atuação como professor de PLE/L2 no IsF da Ufes, um dos pré-requisitos foi sua participação, no início de 2019, em um curso preparatório a ser ministrado pelo ex-assessor e pela então professora Hanna, a qual já se encontrava em seus últimos meses como professora estagiária no programa. De fato, no Edital nº 018/2018, do IsF/SRI/Ufes, que, conforme mencionado, foi referente ao processo seletivo simplificado para contratação e cadastro de reserva de professores bolsistas do Programa Idiomas sem Fronteiras-Português, os requisitos para participação e contratação do candidato selecionado eram:

- 4.1.1. Cumprir carga horária de dedicação de 20 (vinte) horas semanais;
- 4.1.2. Ter familiaridade com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) de uso no Programa IsF-Brasil e no Programa IsF-Português Ufes;
- 4.1.3. Comprometer-se a realizar curso de formação a ser oferecido em janeiro de 2019.** (ISF; SRI; UFES, 2018, grifos nossos).

Em entrevista, Hanna afirma que o curso fora uma sugestão sua ao ex-assessor no momento em que sua bolsa no Idiomas sem Fronteiras estava chegando ao fim, em uma tentativa de fornecer embasamento para o(s) estagiário(s) que futuramente assumiriam sua função:

Eu entrei no programa Idiomas sem Fronteiras, fiquei lá por seis meses. No mês de janeiro [de 2019] como bolsista eu tinha que cumprir as horas e... aí eu pensei, em vez de ficar na secretaria de relações internacionais, como a coordenação tinha sugerido, eu cheguei pro supervisor e sugeri que a gente fizesse um momento de formação pra que quem entrasse no meu lugar como bolsista, que poderia ser uma pessoa que não passou pelo estágio antes como foi o meu caso, pra que essa pessoa tivesse um mínimo de auxílio, né, não se sentisse tão perdida, e soubesse até onde buscar material, fonte, tudo isso. (Hanna, entrevista).

A princípio, o curso foi aberto somente aos alunos de graduação em Letras Português. Como somente uma pessoa se inscreveu, foi decidido que o curso seria ofertado também aos outros cursos de Letras, o que resultou em 21 inscritos e, destes, 15 participaram – um número alto para Hanna, tendo em vista o baixo número de participantes em eventos de PLE/L2 promovidos no Núcleo (Hanna, entrevista). No

momento da inscrição, foram solicitadas informações básicas aos participantes, como o curso de graduação, período, experiências docentes, etc.

Hanna afirmou ainda que boa parte do público de Letras Inglês que compareceu ao curso tinha como objetivo conhecer o ensino de PLE/L2 e se preparar para futuros intercâmbios em países de língua inglesa, considerando que, nesses programas, muitos dos estagiários brasileiros precisam atuar como professores de PLE/L2. Esse fato mostra uma demanda inesperada por Hanna e por João e aparentemente ignorada pela universidade.

Outro fato importante é em relação às parcelas de inscritos provenientes do curso de Letras Português:

[...] primeiro que eles vieram super interessados porque nunca tinham ouvido falar. E outros vieram acho que pelo título do curso, né? Justamente... tinha gente do oitavo período. Vieram porque tava escrito “formação de professores”, provavelmente é algo que tava fa... que tava... assim... complicado para eles, que tavam sentindo falta de alguma forma. (Hanna, entrevista).

Podemos observar, mais uma vez, o desconhecimento dos alunos de graduação em Letras Português em relação à possibilidade de atuação nessa área, em contraste com o interesse e conhecimento prévio demonstrado pelos alunos de Letras Inglês. Uma outra situação alarmante é a procura, por parte de alunos de oitavo período da graduação de Letras Português, motivada por uma carência, sentida por eles, de iniciativas mais incisivas de formação docente associadas à prática: bastou o curso possuir, no título, os termos “formação de professores” para que o interesse surgisse.

Após uma semana de planejamento, o curso iniciou-se, ministrado por Hanna e, em alguns momentos, por João, sendo dividido em 5 dias e 4 horas semanais. Segundo relatado por Hanna e João, um dos objetivos consistiu em fomentar a troca de experiências ao equilibrar momentos de exposição oral, momentos de trabalho em grupo e debates envolvendo todos, inclusive ministrantes.

Na primeira aula do curso, houve um momento de exposição de conceitos “gerais” relevantes ao ensino de línguas (modalidades de ensino, diferenças entre aquisição

de língua materna e língua estrangeira, entre outros) para que em seguida houvesse uma roda de discussão. Essa etapa foi crucial principalmente para os estudantes de Letras Português, acostumados a discutir somente a aquisição de língua materna.

Ainda no primeiro dia, foi aplicado um questionário aos participantes sobre o ensino e a aprendizagem de PLE/L2 (semelhante ao questionário respondido por Hanna em seu período de pré-estágio). Em seguida, na finalização desse dia, foram expostas informações sobre as principais abordagens e métodos da história do ensino de língua estrangeira (a “era do método”) e sobre o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Hanna, na entrevista, afirmou que, nas aulas, buscou trabalhar sempre de uma maneira dinâmica, com a participação de todos – tendo em vista a percepção de Hanna de que somente a teorização apoiada em slides gerava cansaço nos participantes: “Foi no diálogo com eles que foi produtivo realmente. [...] Então a gente tentou sempre focar nisso.” (Hanna, entrevista).

O segundo dia teve como foco o universo do PLE/L2: histórico, materiais didáticos disponíveis (com análise em grupos de livros didáticos), o Exame Celpe-Bras e sua Parte Escrita (com análise de enunciados, simulações de aplicação e de correção de textos), entre outros temas. No dia seguinte, o foco foi a Parte Oral do Celpe-Bras e seus procedimentos, com análise de uma entrevista, os detalhes das grades de avaliação, para que, em seguida, fossem colocadas em foco questões éticas de trabalho, interculturalidade, culturas de aprendizagem, entre outros assuntos, conforme apontou Hanna:

[...] Questões de ética no trabalho, como que é ensinar num contexto multicultural, tudo isso foi abordado. E aí também apresentamos o exame de proficiência, né? em Português para Estrangeiros que... faz parte. E foi legal para quem era de Letras Português perceber como que o Celpe-Bras, esse exame, permite que você relacione o cotidiano ao ensino de português como língua materna e língua estrangeira [...] (Hanna, entrevista).

O penúltimo dia de curso foi mais voltado para a prática de produção de planos de aula a partir de um modelo fornecido pela professora e de atividades planejadas por ex-professores de PLE/L2 do NL. O objetivo foi estimular os participantes a exercitarem os aprendizados desenvolvidos nos dias anteriores. Ela organizou os participantes em duplas (de preferência contendo um aluno de graduação de Letras

Português e outro de Letras Inglês em diálogo e colaboração) e, após um sorteio de um “tema geral” que poderia ser abordado em qualquer nível de proficiência, os alunos deveriam realizar o planejamento na sala de informática:

[...] foi bacana. [...] nas duplas a gente foi conduzindo, tirando dúvidas. Foi bom para mostrar a eles a diferença entre você construir um plano para você, [...] pra dar a sua aula, e construir um plano para outro professor conseguir dar aula também. A forma como você escreve pra que o outro consiga visualizar o que que você pretende com a aula. Então foi muito bom para eles; acho que eles gostaram bastante. (Hanna, entrevista).

No último dia do curso, o foco foi a avaliação dos planos de aula redigidos pelos alunos, os quais foram reapresentados com comentários, pontuações e críticas consideradas construtivas por Hanna e o ex-assessor João. Em seguida, como um encerramento, o questionário da primeira aula do curso foi reaplicado para posterior comparação junto ao primeiro: “entregamos depois os dois para eles, pra que eles percebessem, ‘As opiniões mudaram? Se não mudaram, por que? E se mudaram, o que que aconteceu nesses cinco dias de curso que permitiu e favoreceu com que isso acontecesse?’” (Hanna, entrevista).

Definido, por Hanna, como um curso caracterizado por uma intensa troca de experiências, as reuniões permitiam reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de uma maneira ampla:

Porque todo mundo ali já tinha um contato de certa forma com a sala de aula, nem que fosse o seu próprio passado como estudante. Então nós conduzimos um curso de uma forma com que eles pudessem aprender o que estava trazendo, mas relacionar e perceber isso na realidade deles, porque não adianta... É aquela coisa que eu falei: Linguística Textual só fez sentido quando eu vi a prática, então a minha preocupação no curso foi essa. (Hanna, entrevista).

Diante, portanto, da impossibilidade de mostrar a prática de ensino de PLE/L2 no momento do curso e/ou levar os alunos a um ambiente com estrangeiros e entrevistas do Celpe-Bras, Hanna demonstrou grande preocupação para com a parte “prática” do ensino e da aprendizagem de línguas, a qual foi colocada em foco por meio da construção de planos de aula, da discussão e problematização de conceitos, materiais e testes voltados para o PLE/L2, relacionando-as às vivências dos participantes.

A preocupação com a prática de ensino é uma postura que, segundo Hanna, ainda consta como uma lacuna na abordagem de diversos professores que atuaram como seus formadores. Por isso, sua atitude foi a de tentar oferecer um curso mais voltado para esse sentido o que, para ela, foi um rico aprendizado a todos os envolvidos.

Mais uma vez podemos perceber a importância conferida, por Hanna, à prática nos processos de formação docente – algo, segundo ela, pouco frequente no curso de Licenciatura em Letras Português da Ufes, o qual possui um enfoque mais teórico, aspecto levantado também sobre sua experiência com a disciplina optativa de PLE oferecida pelo curso. A nosso ver, o posicionamento da entrevistada aproxima-se das concepções relacionadas à chamada epistemologia da prática, defendida por Schön (1983) em oposição à racionalidade técnica positivista, na qual valoriza-se somente o conhecimento derivado exclusivamente da pesquisa experimental. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, é insuficiente para o enfrentamento de problemas contextuais, cotidianos, “da prática”; para tal, torna-se necessário que o profissional se desenvolva como um sujeito reflexivo em relação à prática. Souza (2001) nos alerta que, ao priorizarmos a teoria sobre a prática, colocamos o conhecimento sistematizado como produto “pronto”, estável e tornamos imutáveis os contextos e realidades sociais.

As ideias de Schön (1983), embora não fossem, em sua origem, especificamente relacionadas ao contexto educacional, influenciaram fortemente o campo da formação de professores. Cunha (2013) resume esses conceitos afirmando que, de acordo com a epistemologia da prática,

O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua. (CUNHA, 2013, p. 620).

Nessa linha, o saber do professor baseia-se na aprendizagem da, para e a partir da prática, sempre sob o viés da reflexão. O papel do professor e o ensino, então, são vistos como portadores de uma postura que vai além da relação linear “conhecimento teórico-conhecimento prático” tradicionalmente imposta pelo positivismo (SANTOS, 2010). Portanto, a partir da valorização também da prática nos processos de formação

docente, a teoria, longe de ser descartada, pôde ser ressignificada como parte de um todo, junto com a prática⁵⁵, no qual ambas são interdependentes e recíprocas:

Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, **é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática.** (SOUZA, 2001, p. 8, grifos nossos).

Assim, o professor e sua prática podem ser vistos também como possíveis fontes produtoras de conhecimento, a despeito da visão positivista de que o conhecimento sistematizado e científico somente pode ser produzido por sujeitos (pesquisadores e/ou formadores) que não o professor. Aliás, a prática deste pode se tornar problemática ao ser dissociada da teoria, como nos aponta Souza (2001):

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (SOUZA, 2001, p. 7).

Essa unicidade entre teoria-prática deve, portanto, desenvolver-se desde os processos iniciais de formação docente, em um constante estímulo de reflexão crítica na e sobre a prática (SCHÖN, 1983); caso contrário, o professor, em seu exercício, pode ficar desprovido de um horizonte de referência para essa prática. Talvez seja essa a fonte da inquietação da entrevistada Hanna perante as formações que recebeu na licenciatura, específicas ou não para o ensino de PLE/L2; inquietação essa que a fez propor, em seus últimos meses enquanto professora de PLE/L2 do Programa Idiomas sem Fronteiras, o curso preparatório de verão.

⁵⁵ Vale apontar que Veiga-Neto (2015), a partir de concepções advindas dos Estudos Foucaultianos, também propõe um rompimento com binarismo entre teoria e prática - ao qual chama de "cisão platônica"-, apontando que a discussão da primazia de uma sobre outra é construída sob um "falso problema". O autor assim o faz por meio da ressignificação desses conceitos em práticas discursivas ou não-discursivas, mostrando a indissociabilidade destes e concebendo a prática para além das "ações concretas".

O próximo item tratará dos processos de formação que se desenvolveram durante as atuações dos estagiários de PLE/L2 do Núcleo de Línguas, desde as reuniões junto à equipe de PLE/L2 (estagiários e assessor), passando pelas reuniões do Grupo de Pesquisa e por outras iniciativas de formações a serem explanadas ao longo do tópico.

5.2.2 Colaboração e formação mútua durante a atuação: “a troca que desnivele a gente”

Muitas foram as considerações acerca das iniciativas de formação docente comentadas pelos entrevistados ao longo das entrevistas. Ao falar de sua experiência como professora estagiária de PLE/L2 e interessada em formar-se como tal, Carla deu destaque à falta de iniciativas de formação promovidas pelo Departamento de Línguas e Letras. Sua formação fora, assim, alicerçada em propostas do Núcleo de Línguas – palestras e minicursos em eventos semestrais –, incentivos de estudos vindos do assessor e, principalmente, a parceria com este e outro colega de estágio em reuniões: “a gente... sentava para estudar, para entender, para buscar novas atividades, novos recursos didáticos pra atender a demanda específica dos alunos que nós tínhamos na época.” (Carla, entrevista).

A participante cita ainda os constantes estudos e reflexões em conjunto à medida que o público-alvo se reconfigurava, num contexto de acordos internacionais no período de seu estágio:

[...] quando eu entrei, eu fiquei um semestre com os alunos que... que eles tinham, né?, o público que já existia. [...] Depois, a Secretaria de Relações Internacionais da universidade, junto com [...] a Organização dos Estados Americanos, criaram um sistema de bolsa, digamos assim, né? Foi um acordo que eles fizeram. E aí por causa disso muitos alunos passaram a vir para universidade, principalmente alunos hispanofalantes, porque eles iam fazer pós-graduação e eles ganhavam uma bolsa de português e iam pro Núcleo de Línguas. Então, quando [...] houve essa demanda, a gente começou a buscar novas formas, né?, [...] de ensino mesmo. (Carla, entrevista).

Por isso, para além do livro didático – um livro bilíngue inglês/português o qual, à época, já não atendia às demandas de um público sobretudo hispanofalante – os esforços eram constantes para a criação e adaptação de materiais que o substituíssem e que fossem “extras”, voltados a esse público, em uma formação

“associada também a uma parte ativa, prática”, a que ela relaciona à criação de atividades, provas e recursos em geral para a época (Carla, entrevista).

Hanna coloca o período de estágio como um processo de intenso desenvolvimento profissional. Boa parte de seus esforços concentravam-se também em suprir a lacuna do livro didático – um livro que, segundo ela, misturava as abordagens comunicativas e gramaticais, em exercícios descontextualizados e distantes das necessidades de uso da língua pelos alunos. O objetivo, portanto, centrava-se naquilo que, na medida do possível, interessasse e favorecesse às variadas e heterogêneas realidades dos alunos.

Durante a entrevista, portanto, Hanna relata diversos momentos de reuniões em equipe – composta por ela, a outra estagiária e o assessor – para reflexões sobre a prática e planejamento desses materiais. Tais reuniões são também citadas, por Carla, como se pôde observar, e por Rafael.

O próprio ex-assessor João destaca esses momentos como cruciais para sua formação. Ele que, num contexto de Educação Bancária (FREIRE, 1987), seria o “detentor de conhecimentos” a serem transferidos para os estagiários, coloca-se como um formador que se forma com os formandos:

[...] sempre nós trabalhamos com uma... em conjunto. Não [referindo-se a si mesmo], detentor de conhecimento, vai ensinar alguém de Letras Português, não. A gente trabalhando junto. E aí eu acho que o bom foi isso. A gente casou as duas coisas bem. [...] O enriquecimento que é quando se traz alguém de Letras Português, que soma, eu aprendi com eles também [...]. E aí essa troca é muito boa porque é uma troca que desnivela a gente. (João, entrevista).

Essas declarações distanciam-se do individualismo tradicional da formação docente (RUDDUCK, 1987 apud GARCIA, 1999) e se aproximam da formação coletiva e crítica de professores (MILLER, 2013). Além disso, elas podem estar relacionadas às concepções de Freire (1987) acerca da colaboração como componente das ações dialógicas, sobretudo quando João alinha sua postura a uma perspectiva de aprender e educar-se junto aos estagiários:

[...] O que existia, naturalmente, é o assessor e o estagiário, né? Mas em termos de troca, em termos de conhecimento, é a troca e acabou. Tinha uma coisa de um saber mais do que o outro, não. Era a troca. Então, quando um não sabia o que o outro sabia, a gente aprendia. (João, entrevista).

Esse aprendizado em conjunto sob uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1987) é destaque também quando os participantes se referem às discussões no Grupo de Pesquisa. Considerando-se que Rafael não possuiu colegas de estágio, ele acrescenta, aliás, que esses momentos foram ainda mais cruciais para sua formação como professor de PLE/L2:

[...] O meu coordenador⁵⁶ era o mesmo que era o coordenador do Grupo de Trabalho [*e Pesquisa*], então acabava que... a minha formação acontecia mais no Grupo de Trabalho do que em um espaço dedicado só para mim, né?, só entre ele e eu. E aí... como eu continuei no Grupo de Trabalho, continuei pesquisando por conta própria, continuei no círculo de pessoas que falam sobre isso, a minha formação foi nesse sentido. (Rafael, entrevista).

O grupo, também citado por todos os participantes, é colocado por Rafael como o principal incentivo de seus estudos regulares sobre PLE, e é tomado, por ele, como

um espaço bacana porque não fica só na teoria. Tem muita gente que tem experiência como professor de PLE e compartilha a experiência, tem professores de inglês também que participam do grupo e acaba, a gente acaba trocando experiências sobre como ensinar uma língua estrangeira para alguém. Então é bem válido porque ele não tem o... esse grupo em especial e ele não tem o caráter “acadêmico” do sentido ruim da palavra, né?, do peso. (Rafael, entrevista)

Observamos que Rafael destaca o momento do grupo como uma oportunidade de articulação entre teoria e prática, principalmente pela possibilidade de compartilhar experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas com professores em formação de outros cursos. Nesse sentido, julgamos que o grupo de pesquisa representa uma maneira de abordar a formação de professores como coletiva, seguindo a proposta de Miller (2013). O participante acrescentou em seguida que esse “sentido ruim” do caráter acadêmico seria o excesso de formalidade, e continuou:

A gente tem a liberdade para escolher o que a gente vai falar, o que a gente vai estudar, qual texto a gente vai ler. Ele não tem uma orientação... não é centralizada orientação dele. É um grupo de fato, então, todo mundo pode falar alguma coisa, todo mundo pode e deve contribuir, então é... foi bem bacana para mim. Bem bacana. (Rafael, entrevista)

⁵⁶ O participante se refere ao assessor João.

Parece-nos interessante, analisando esses trechos da entrevista, o peso negativo que o participante atribui ao termo “acadêmico”, além do contraponto entre a valorização, feita por Rafael, da autonomia oferecida no GTPLE/Ufes e as críticas de Hanna relacionadas à autonomia proposta na disciplina optativa “Português Língua Estrangeira” - autonomia essa que, segundo ela, era incompatível com a realidade da graduação⁵⁷. Talvez, o fato de o GTPLE/Ufes não consistir em uma disciplina faça com que os participantes recebam a proposta e desenvolvam ações autônomas sem a expectativa de uma “centralização” das ações no professor - embora essa seja sua proposta também na disciplina, o próprio professor Sandro admite o quão difícil é romper com o “lugar-comum” dos papéis de aluno e professor na escola⁵⁸.

Ao apontarem esses momentos como primordiais para seus processos formativos, os ex-estagiários vão ao encontro ao que aponta Leffa (2001), segundo o qual oferecer a oportunidade, aos professores, de troca de experiências e exposição de ideias – e não só de ouvir especialistas e/ou fórmulas prontas – é algo extremamente necessário para os processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos. O processo deve ocorrer em um contexto que faça com que todos os envolvidos se sintam confortáveis para opinar e sugerir aspectos positivos e negativos das práticas, etc., característica essa expressa por Rafael ao afirmar a “liberdade” sentida nas interações em grupo.

Esse aspecto do grupo, conforme mencionado anteriormente, pode ser percebido por meio do próprio documento do GTPLE/Ufes, em seu tópico de metodologia: “O GTPLE/Ufes realiza encontro mensal e, sendo necessário, se redefine o cronograma de trabalho, tendo como suporte procedimentos diferenciados, conforme se configurem os pontos de vista sobre temas de interesse da área.” (GTPLE/Ufes, 2017, p. 1).

O grupo forneceu, sobretudo no caso de Rafael, uma contribuição importante, tendo em vista que durante seu estágio havia somente o assessor de PLE/L2. Vemos então um esforço em conjunto de formação mútua, colaborativa, em uma troca de saberes

⁵⁷ Ver item 5.2.1.2.

⁵⁸ Ver item 5.2.1.1.

em que cada um põe em prática o papel de formar os outros e a si mesmo (NÓVOA, 1997). Podemos ainda associar esse aspecto às considerações de Dutra (2014) de que

Os professores devem, desde a sua formação inicial, aprender a trabalhar não apenas com o coordenador, mas principalmente com seus pares. Essa colaboração deve ser encorajada a ser mantida mesmo depois do curso inicial de formação com encontros e discussões que levem ao desenvolvimento profissional. (DUTRA, 2014, p. 580)

Zeichner e Liston (1996) reconhecem os impactos positivos do trabalho de Schön para a formação docente, porém apontam algumas observações importantes, como o fato de o autor não discutir a prática reflexiva para além do plano individual, tornando-a uma ação “solitária”. Os autores, ao fazerem uma revisão e expansão das ideias de Schön (1983), reforçam a importância da reflexão em conjunto – entre professores e entre estes e outros profissionais – e a perspectiva dialógica da formação. Segundo eles, dessa maneira evita-se que as reflexões sobre a prática e (a formação docente) do profissional e as responsabilidades que envolvem a ação educativa recaiam somente sobre ele mesmo, desconsiderando-se o contexto institucional, social, histórico e político que envolve o ensino e a aprendizagem (ZEICHNER; LISTON, 1996).

Boavida e Ponte (2002, p. 2-3) consideram que a colaboração durante a prática é um recurso “valioso”, com muitas vantagens que podem ser verificadas, já que é uma forma de juntar várias pessoas que possuem um objetivo em comum e, conseqüentemente, juntar suas energias em prol da ação. Os autores complementam que

[...] juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 2-3).

Uma outra iniciativa, implementada no Núcleo de Línguas aos estagiários de todos os idiomas, é citada tanto por Hanna quanto pelo ex-assessor: as reuniões semanais às

sextas-feiras junto a professores das graduações de Letras, professores contratados do Núcleo de Línguas e assessores dos idiomas ensinados no Núcleo: “[...] os estagiários de português, junto com os outros estagiários de outros idiomas, tinham treinamento. Tinham formação.” (João, entrevista).

Os tópicos eram aqueles vistos pelos profissionais da instituição e/ou professores do DLL como pertinentes e que poderiam servir para os estagiários como um todo. Ou seja, os palestrantes

Eles que viam... cada um tinha, por exemplo, um ponto que achava interessante e eles falavam. Então falavam sobre... até tradução já se falou. Ensino de vocabulário, abordagem comunicativa, ensino de história, história em sala de aula, né? Escrita processual, como lidar com pessoas de diferentes idades na sala de aula... Então tudo que ajuda na formação de professores estagiários aqui. (João, entrevista)

Na visão do ex-assessor, os encontros eram muito positivos e pertinentes, e os estagiários de PLE/L2 sempre tendo algo a falar por ser uma realidade “muito rica”. No entanto, as reuniões, segundo Hanna, eram pouco específicas para sua área de ensino. A professora afirma não ter visto tantas contribuições para sua prática, pois, segundo ela, o foco das discussões recaía, na maior parte das vezes, na realidade dos professores de inglês, que representavam a maioria dos estagiários e cujas questões, portanto, eram diferentes.

A observação de Hanna pode ser associada às considerações de Mendes (2018) sobre a peculiaridade de uma sala de aula em que diversas e múltiplas culturas e contextos de ensino se (inter)relacionam – resultado de um mundo em que os contatos culturais se dão de maneiras cada vez mais complexas –, como é o caso, em geral, das salas de aula de PLE/L2 (MENDES, 2018). A realidade das turmas de Hanna e dos demais estagiários de PLE/L2 do Núcleo não foi diferente, o que gerava desafios, em sua maioria, distintos dos expressos nas discussões em reuniões junto aos estagiários de outros idiomas, em cujas salas de aula há majoritariamente alunos de somente uma nacionalidade.

5.2.3 Oportunidades de formAÇÃO ou treinamento

Neste item pretendemos refletir sobre as oportunidades vivenciadas pelos participantes em relação ao preparo e reflexão sobre a atuação docente e a maneira como eles as enxerga(v)am. Nosso foco, portanto, não é simplesmente verificar se as iniciativas se trataram de formação ou treinamento, mas, sim, explorar os perfis das iniciativas e aquilo que poderia ser repensado para que haja maior ação dos professores e não só *reação*.

Pudemos notar, em vários trechos das falas dos entrevistados sobre as experiências voltadas para a preparação para o trabalho como professor de PLE/L2 no Núcleo, o uso do termo “treinamento”. Em alguns momentos, os termos “formação” e “treinamento” são utilizados justapostos como sinônimos e/ou se alternam para retomar uma mesma situação. No entanto, há de se lembrar que cada um deles, embora muito utilizados como sinônimos na nossa sociedade (MILLER, 2013), denotam processos, em geral, diferentes. Segundo Leffa (2001, p. 355), em uma perspectiva temporal,

define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro. [...] [A formação] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

Durante o estágio, a integração da prática em sala de aula à teoria – seja durante as reuniões da equipe de PLE/L2, seja nos momentos de reflexão junto ao GTPLE/Ufes – foi um ponto relevante e muito citado pelos entrevistados. Visto como ponto crucial para a formação de professores (GARCIA, 1999), esse modelo diferenciou-se do tradicional desenho de cursos de formação que seguem a chamada "racionalidade técnica" ocidental, uma herança positivista (SCHÖN, 1983), em que a teoria, a fonte do "conhecimento real" antecede a prática, desassociando-se temporalmente desta – o que, aliás, é uma crítica feita pelos ex-estagiários em relação ao curso de licenciatura em Letras, quando questionados sobre sua graduação. Segundo a corrente criticada por Schön, a prática, então, seria um momento de mera aplicação da teoria científica e da técnica, construtos universalmente aplicáveis sem que importe

o contexto de ensino aprendizagem. Essa visão aproxima-se da perspectiva do treinamento.

Portanto, neste ponto, as iniciativas de formação supracitadas – as quais, segundo os entrevistados, eram permeadas de discussões sobre as características, necessidades e prioridades dos estudantes (suas origens, suas diferentes culturas/visões de mundo e objetivos para com a aprendizagem da língua portuguesa), bem como de planejamentos em torno de adaptações de materiais e de teorias a essas realidades - podem ser associadas a uma visão de educação que

[...] leva em conta as questões mais abrangentes da educação, quais sejam: as metas, as conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula. (CELANI, 2008, p. 28).

Por outro lado, alguns exemplos de iniciativas mais próximas à concepção de treinamento, no caso estudado, seriam, primeiramente, as reuniões pré-estágio. O ex-assessor, ao relatar sobre o período em que começou a trabalhar na assessoria de PLE/L2 no Núcleo, afirma que

quando nós assumimos, nós começamos a fazer treinamento de pessoal pra saber das abordagens. Porque você pode tar dando aula... Já aconteceu aqui de uma estagiária nossa dar uma aula, perceber a necessidade específica daquele tal o aluno e modificar a metodologia, pegar um método de uma abordagem diferente pra utilizar na sala de aula. (João, entrevista).

Notamos no trecho acima a clara concepção de treinamento desses momentos, em que é dado especial papel de destaque à metodologia e às abordagens de ensino de línguas a serem utilizados no ensino e na aprendizagem.

Em segundo lugar estariam as reuniões, citadas por Hanna e pelo ex-assessor, nas quais compareciam, às sextas-feiras, os professores estagiários de todos os idiomas. De uma maneira geral, segundo os entrevistados, esses momentos forneciam conhecimentos técnicos e teóricos relacionados às práticas dos professores. Embora, em alguns momentos, houvesse uma relativa falta de espaço para problematizações sobre os contextos de ensino e de aprendizagem – as quais geralmente recaíam na realidade do ensino de língua inglesa, contexto da maioria, conforme Hanna, e/ou

limitava-se a exposições de “curiosidades” sobre o rico contexto de PLE/L2, segundo o ex-assessor –, não podemos afirmar que estas tratavam-se de treinamentos, já que o tema e a abordagem dependiam, em grande parte, do(a) formador(a) ali presente.

O item a seguir colocará em foco as avaliações feitas pelos participantes em relação aos processos de formação docente, sobretudo as dificuldades e lacunas a serem superadas segundo suas percepções.

5.3 PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DOS PARTICIPANTES: “EU QUERO QUE ISSO SE TORNE UMA VERDADE PARA ELES TAMBÉM”

A partir das discussões até aqui apresentadas, este item se dispõe a analisar reflexões sobre a formação docente em PLE/L2 na Ufes e as percepções dos participantes sobre esses processos. Para isso, destacamos algumas ponderações dos entrevistados sobre a importância das iniciativas vivenciadas para suas formações profissionais. Em seguida, em itens separados, serão analisadas as principais lacunas deixadas por essas iniciativas e, por último, a questão da existência ou não da formação em PLE/L2 na Ufes, bem como os desafios para a concretização de uma formação que preencha de maneira mais satisfatória tais lacunas por eles destacadas, principalmente ao considerar o curso de Licenciatura em Letras Português e as iniciativas do Departamento de Letras e Línguas.

5.3.1 A construção da concepção de língua-cultura: um desafio na formação em PLE/L2

No tocante às contribuições das iniciativas de formação vivenciadas por Hanna, a participante destacou o estágio no NL e as formações a ele associadas como uma oportunidade de (re)construir conceitos sobre o ensino de língua estrangeira e sobre temas pertinentes, como os abordados no questionário do pré-estágio: PLE/L2, Linguística Aplicada, PLE e PL2, as diferenças entre língua materna e língua estrangeira, entre outros. Ela destacou a experiência nesse estágio também como uma oportunidade de desenvolver sua autonomia enquanto professora e pesquisadora sobretudo por meio da associação entre teoria e prática – um ponto que, segundo ela, não era bem trabalhado na formação inicial do curso de Licenciatura:

[...] [as reuniões] ajudavam colocando um tópico ao qual eu ia atrás logo em seguida, se eu me interessasse [...]. E às vezes, por exemplo, se na sessão de formação tinha uma proposta de ideia de trabalhar com determinado material em sala, eu tentava fazer e depois refletia, “Ah não deu certo nessa turma mas naquela outra deu...”. Então tudo isso foi ponderando, eu construindo na prática e associando na teoria na medida do possível. Mas é isso: quanto mais tempo de prática você vai tendo mais você vai relacionando as teorias. (Hanna, entrevista).

Já Rafael coloca os processos de formação vividos durante o estágio como extremamente necessários. Destacando o grupo de estudos, ele avalia a formação como

[...] primordial. Foi primordial. Se eu tivesse começado a dar aula e tivesse, sei lá, me desgrudado do grupo ou do assunto, eu não teria... pensado tanto ou atuado bem, igual eu me avalio [...]. E eu acho que foi essencial. Assim, não digo insuficiente porque tinha a parte de eu mesmo fazer a pesquisa, eu mesmo perguntar pras pessoas como é que era e tal. Mas [...] se não fosse isso, seria insuficiente. (Rafael, entrevista).

Ao considerar, para a sua atuação como professora de PLE/L2, as lacunas deixadas pela formação inicial em Letras Português, Carla (2019) aponta uma importante questão: a construção da concepção de ensino de português como *língua-cultura* o que, segundo ela, consta como uma exigência ao ensino de PLE/L2, junto ao tema da língua em uso, para além da norma-padrão da língua. Muito discutido e defendido em vários trabalhos de Edleise Mendes (2011, 2015), o conceito de língua-cultura perpassa uma concepção de língua para além da concepção de instrumental, pois

[...] a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta [...] (MENDES, 2011, p. 143).

A partir dessa concepção, a autora, em defesa da adoção da chamada Abordagem Comunicativa⁵⁹ Intercultural (ACIN) no ensino de PLE/L2, descarta a ideia de cultura

⁵⁹ Segundo Almeida Filho (2015, p. 56): “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de práticas rotinizante dos subsistemas gramaticais (como pronomes, terminações de verbos etc.).”.

como algo que venha antes ou depois da língua, ou mesmo como algo que contenha ou esteja contida na língua. Para ela, não há separações dos limites de onde começa uma e termina outra – e alinha-se com Almeida Filho (2002) ao afirmar que o lugar da língua e da cultura é o mesmo. No ensino de línguas, o cultural não deve ser tido apenas como um conjunto de conteúdos a ser introduzidos de maneira justaposta a quaisquer outros da esfera linguística:

[...] Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a **estar socialmente** em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo. (MENDES, 2011, p. 143, grifo original).

Portanto, a autora assume a posição de denominar, como “língua-cultura”, a língua-alvo dos processos de ensino e de aprendizagem e/ou a língua que media culturas diferentes. A língua-cultura seria, então, um “fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, [...] modo de construirmos nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e partilharmos com os outros” (MENDES, 2011, p. 143-144). Esse sistema envolve, além de questões estruturais formais e de organização dessas estruturas, “um conjunto de ideias e pressupostos sobre uma das mais importantes dimensões da vida humana – a dimensão cultural.” (MENDES, 2015, p. 204). Ou seja, aprendermos uma língua como o português implica em aprendermos os códigos linguísticos socioculturais verbais ou não verbais que a envolvem, bem como o que precisamos fazer para agir nessa língua e cultura, já que, segundo Mendes (2011, p. 144), “[...] a dimensão de uma língua, [...], e aqui o português, é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros”.

Aliás, um aspecto relevante em relação ao curso de PLE/L2 do Núcleo de Línguas que, segundo o ex-assessor, progressivamente permeou os temas das reuniões junto aos estagiários foi a implementação e o desenvolvimento do pensamento intercultural (MENDES, 2011, 2018).

Apesar de, no início de sua atuação como assessor de PLE/L2 da instituição, já haver, entre a equipe e nas aulas, a preocupação e respeito para com a cultura do aluno estrangeiro, o ex-assessor a define como uma “preocupação natural”, sem uma “teoria

por trás”, ou seja, de modo inconsciente. Foi em 2014 e 2015, a partir dos estudos junto à professora Regina Egito, ex-orientanda da professora Edleise Mendes na Universidade Federal da Bahia, e do aprofundamento sobre o assunto que a equipe passou a conhecer, de fato, a abordagem intercultural e a utilizá-la de maneira “eficiente” (João, entrevista).

O curso, então, procurou adotar a ACIN⁶⁰ (MENDES, 2011, 2015, 2018) e, além de estudos em conjunto, os estagiários recebiam *feedbacks* do assessor para reflexão sobre as posturas em relação à cultura dos estudantes:

à medida que a gente assistia [à aula], a gente dava o *feedback*: “Ah, essa parte você podia ter feito isso”; “Isso aqui é legal”; “Lembra que a gente falou tal coisa?”; “Olha, cuidado com o que for falar” – aí vem a nossa preocupação também com o estrangeiro. Então essa... [...] preocupação aí da fala. Então a gente percebeu quando a gente começou a entender a interculturalidade e perceber as diferenças [...] das formas de aprender de cada [cultura]. Do Oriente e do Ocidente, por exemplo [...] (João, entrevista).

O entrevistado cita ainda que o desafio aumentou à medida que o Núcleo recebia alunos das mais diversas origens. Por isso, a equipe se esforçava em se capacitar no sentido de construir, junto aos alunos, percepções sobre estereótipos e preconceitos inclusive em relação ao Brasil. Segundo João,

Tinha pessoa que entrava aqui com um tipo de retórica... tipo de fala preconceituosa, porém sem saber que é preconceituosa porque no Brasil é preconceito, entendeu? [...] E aí... A gente tinha que lidar com muita coisa. [...] E aí eu ajudava. Então... é um processo de... exigia... de aprendizado, de... conhecimento das coisas era um processo. (João, entrevista).

A complexidade desse contexto de alta diversidade cultural é uma das caracterizações feitas por Mendes (2018) do cenário mundial atual e, portanto, das salas de aula – como, em geral, são as de PLE/L2. A autora, então, defende uma formação de professores que prepare o professor para atuar em contextos multilíngues que coloquem em foco o ensino de Português como uma língua de mediação e inclusão. Para isso, faz-se necessário o estabelecimento do diálogo entre culturas a fim de que se mitiguem questões problemáticas como as relatadas pelo entrevistado.

⁶⁰ Esse processo de “adoção consciente” da ACIN pelo PLE/L2 do Núcleo, relatado por João, remete-nos mais uma vez à discussão da indissociabilidade entre teoria e prática descrito por Souza (2001) pois, foi a partir da associação da prática aos estudos teóricos que as ações se ressignificaram e tomaram uma dimensão de prática reflexiva.

Essas tratam-se, portanto, de uma concepção em geral muito discutida no âmbito do ensino de línguas não maternas e/ou de PLE/L2, e, por isso, acabam não sendo abordadas em cursos majoritária ou totalmente voltados ao ensino de língua materna, como é o caso do curso de Letras Português da Ufes. Suprir essa demanda exigiu de Carla um esforço de pesquisa e estudos – segundo ela, “uma formação própria”, colocada por ela como uma exigência da realidade da Grande Vitória –, associados ao trabalho no Núcleo de Línguas, conforme ela afirma a seguir:

[...] esse viés mais específico pra língua... pra Português Língua Estrangeira, da gramática no uso e a língua-cultura foram realmente os aspectos que, que... enfim nos quais tive que... sobre os quais eu tive que... ter um olhar específico para realmente atender à demanda que eu tinha com os meninos, [...] com os estrangeiros. Eu creio que eu já consegui superar [essas lacunas], mas é um avanço, né, é um crescimento, então é uma formação que eu coloco para mim. [...] Por isso que nós que trabalhamos no Núcleo de Línguas também, [...] ganhamos um pouco de maturidade nessa parte porque a gente teve as formações no Núcleo de Línguas que nos possibilitou essa nova parte do mercado. (Carla, entrevista).

Notamos, assim, a importância dada ao estágio no ensino de PLE/L2 no NL para a formação de Carla, definida por ela ainda como “fundamental” e uma “parte essencial” para sua prática atual como professora. A entrevistada coloca o estágio como uma oportunidade na qual ela pôde, pela primeira vez, ter contato, construir entendimentos e problematizar questões relativas ao ensino de línguas estrangeiras e de PLE/L2. Ao afirmar utilizar até hoje os conhecimentos construídos durante esse período – o qual a consolidou como professora de PLE/L2 –, Carla confere especial importância à metodologia, característica já comentada em relação também à fala do ex-assessor: “Então eu continuo dando aula pra estrangeiro usando a mesma metodologia [comunicativa intercultural] que eu aprendi no contexto do Núcleo de Línguas. Então foi fundamental.” (Carla, entrevista).

5.4.2 Principais lacunas e a criação de materiais didáticos

Uma lacuna que Hanna teve que superar foi referente à avaliação, já que, no contexto de ensino de PLE/L2 e de línguas não maternas em geral, a avaliação se difere da de ensino de língua materna. Após um tempo de prática, a professora repensou a forma de avaliar a aprendizagem do aluno de PLE/L2 em direção a uma avaliação formativa, ao longo do processo, e não somente ao final, como era o de praxe no curso, tendo

em vista que muitos alunos apresentavam desempenhos díspares entre os momentos de aula e de avaliação: “Então foi uma dificuldade porque eu tive que ir buscando sozinha, em contato com a coordenação sempre, claro, e com outros colegas que trabalhavam como professores e aí fui desenvolvendo essas ideias.” (Hanna, entrevista).

Dentre as dificuldades não contempladas pelos processos de formação, Rafael menciona a de ter que lidar com pessoas com interesses muito diferentes de aprendizado - como aqueles que viam os estudos como lazer e os que estudavam para fins específicos: a prova para o processo seletivo de Mestrado, para prestar o Celpe-Bras, etc. –, o que o forçou a buscar maneiras de criação de exercícios e aulas que contemplassem todos: “O que eu acho que eu não fiz (risos). Mas eu dava uma balanceada” (Rafael, entrevista).

Rafael e Hanna afirmaram que constou como uma dificuldade a adaptação de metodologias e materiais em relação às expectativas e demandas do estudante estrangeiro. Rafael destacou que esse desafio se intensificava devido ao estranhamento inicial destes perante à proposta de não abordar gramática normativa “pura” durante as aulas, ou seja, focada em regras gramaticais normativas: “eu cedi, em alguns momentos, pra agradar eles, pra eles aprenderem porque, de acordo com eles, eles aprendiam dessa forma” (Rafael, entrevista).

Conforme mencionado anteriormente, o curso de PLE/L2 do Núcleo adotou, primeiro, o livro didático *Ponto de Encontro* (JOUËT-PASTRÉ et al, 2012) e, depois, o *Novo Avenida Brasil* (LIMA et al, 2008). A substituição daquele por este ocorreu junto das reformulações promovidas pela assessoria de João, pois, para ele, o fato de *Ponto de Encontro* ser bilíngue (inglês/português) e fazer muito uso de atividades descontextualizadas não atendia às demandas dos alunos no Núcleo:

[...] nós estávamos usando um livro bilíngue, que era... excluía um pouquinho os outros idiomas, [...] em um país que nem todos liam inglês, nem todos os estrangeiros conseguiam ler inglês, e aí eu percebi que não era pro nosso público. A gente vai usar no Brasil, um livro que se usa nos Estados Unidos, pra inglês ver? [...] Então, assim, por exemplo, no inglês, lá tinha a estrutura, a explicação, a orientação [...], e aí tinha gramática comparativa, essas coisas. E aí eu percebi “Não, não é o livro. É grosso, não é nossa metodologia, não encaixava na nossa metodologia” porque era muito... ainda

é muito estrutural. [...] Não era muito maleável, muito criativo para isso [para situações além das previstas nas atividades]. (João, entrevista).

Pudemos perceber, na postura de João, uma atitude crítica que envolveu uma escolha consciente de materiais a partir do contexto de atuação, com foco nas necessidades das turmas. No entanto, apesar da mudança e adoção do *Novo Avenida Brasil*, os professores de PLE/L2 ainda precisavam criar e/ou adaptar materiais, como destacou Hanna:

Nós tínhamos um material na época que era o *Novo Avenida Brasil*, um livro que a gente usava, só que é um livro que apesar de se dizer comunicativo a gente via ainda muitas lacunas, né, assim... aparecia assim muitos exercícios gramaticais no meio e a gente se perguntava o que fazer na aula invés de usar isso daí porque a gente sabia que os alunos às vezes não precisavam daquilo, eles precisavam de situações em que eles vão precisar usar a língua. (Hanna, entrevista).

De qualquer forma, a adaptação de materiais e a constante preocupação em relação ao perfil dos alunos (suas dificuldades, demandas e objetivos, etc.) como motor para a escolha das estratégias a serem utilizadas são posturas dos entrevistados que se relacionam a uma prática ancorada na realidade da sala de aula e seus sujeitos. Ou seja, trata-se de uma atuação em que o professor possui a autonomia necessária para considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, o contexto de ensino (aspectos linguísticos, socioculturais e políticos, entre outros) e construir suas teorias e práticas, as quais se diversificam de acordo com as necessidades surgidas (KUMARAVADIVELU, 2001; LEFFA, 2012; PRABHU, 1990).

Vale lembrar que a adaptação e criação de materiais didáticos é de suma importância para a formação de professores, conforme demonstrado por Mozer e Kawachi-Furlan (2019), em um relato que coloca em foco a experiência de uma professora em formação e uma coordenadora, ambas autoras do artigo, no desenvolvimento de materiais didáticos para um curso de Inglês do IsF. A partir de considerações de autores como Augusto-Navarro e Gattolin (2016) e Harwood (2010), elas frisam que, mesmo que nem sempre seja necessário e/ou possível esse processo, este consta como um passo muito importante para a associação entre teoria e prática de uma maneira extremamente concreta. Além disso, por meio da reflexão sobre livros didáticos disponíveis nos cursos (potencialidades, limitações) em relação ao contexto de ensino, aprendizagem e uso, a criação e adaptação de materiais prepara os

professores para irem além do papel de meros consumidores passivos desses materiais, oferecendo-lhes oportunidades para que se tornem mais ativos nesse e, conseqüentemente, romperem com a perspectiva tecnicista de aplicação mecânica, em aula, daquilo que é prescrito pelo material.

Por fim, sob o ponto de vista de Sandro, professor da disciplina optativa Português Língua Estrangeira, uma das grandes dificuldades da formação de professores de PLE/L2 está na falta de disponibilidade por parte de outros professores do departamento para assumir, junto a ele, uma outra linha de trabalho como a do PLE/L2. Devido à sobrecarga de trabalho vivida por todos e à falta de tempo hábil para tal, ele reconhece que assumir compromissos sem a devida organização não seria uma atitude conveniente ou responsável por parte dos profissionais: “Porque quando a gente tropeça muito [...], de certo modo, isso fragiliza a ação do docente na universidade, que passa ser alguém que não tem condições de conduzir bem um trabalho. Não é?” (Sandro, entrevista). Isso, somado à baixa aderência em reuniões de ordem acadêmica, representa um desafio particularmente relevante, tendo em vista sua filosofia de diálogo com seus pares.

Uma outra questão citada por Sandro está relacionada a lacunas presentes também nos cursos de Licenciatura em Letras: a falta de envolvimento com a comunidade – não só a escolar, mas também em um plano geral – e o desequilíbrio no tripé que envolve ensino, pesquisa e extensão. Reformulações nesse sentido, segundo ele, poderiam trazer melhorias para a Licenciatura.

Considerando as avaliações feitas pelos entrevistados acerca dos processos de formação nas quais estiveram envolvidos, abordaremos, no próximo item, considerações sobre a existência (ou não) da formação em PLE/L2 na Ufes.

5.3.3 A (in)existência e fragmentação da formação: políticas linguísticas e possíveis caminhos

Ao pensar sobre a formação em PLE/L2 na Ufes, Carla afirma que “poderia dizer que ela não existe”, e que “diria categoricamente que ela não existe” mas que há tentativas de trazê-la à existência por meio da disciplina “Português Língua Estrangeira”, mesmo isso não sendo ainda o suficiente. Por sua vez, Rafael utiliza a definição “muito insuficiente para não dizer inexistente”, por conter uma disciplina optativa e um Grupo de Trabalho e Pesquisa cujos horários disponíveis podem não contemplar boa parte dos estudantes. Ele diz ainda conhecer várias pessoas que não fizeram a disciplina, por exemplo, porque não possuíam horário disponível; pelo fato de a oferta ser irregular, os alunos ficam sem saber quando haverá a oportunidade novamente.⁶¹

O ex-assessor aponta a fragmentação das iniciativas de PLE/L2 na universidade como uma ameaça à formação de professores na área:

Tudo muito isolado. Inclusive, por exemplo, nós temos... a gente tem iniciativas do departamento de Letras Inglês isoladas, iniciativas do departamento de Português isoladas, do de Direito!, trabalhando com exilados – exilados, não, refugiados. Então a gente não vê iniciativa e nem abertura pro Núcleo de Línguas abraçar, envolver tudo isso. Ou seja, todas essas atitudes isoladas poderiam ser centralizadas no Núcleo de Línguas – não o Núcleo de Línguas fazer, mas poder acomodar tudo isso, e eles poderem se comunicar. O que há, aqui, é falta de comunicação, falta de iniciativa, entendeu?, vontade, também... (João, entrevista).

A falta de comunicação e diálogo entre o Núcleo, a SRI da universidade e os representantes de iniciativas de ensino de PLE/L2 presentes na instituição faz com que, na concepção do ex-assessor, o trabalho com a internacionalização da universidade e do português como língua plural se torne dificultado. O cenário resultante é o do ensino e da formação de PLE/L2 fragilizados, improvisados e o que falta para ele, talvez seja

⁶¹ Na tentativa de explicar as lacunas deixadas pelos cursos de Letras na formação de PLE/L2 e as poucas discussões nos cursos de Letras sobre a área, Rafael aponta, como uma provável razão, o fato de que “[...] o próprio mercado ele não é favorável pra essa área, pelo menos aqui em Vitória. Você não vê aqui uma *escola*, pelo menos eu não conheço uma escola que contrata professores de português pra dar aula especialmente para estrangeiros, assim.” (Rafael, entrevista). Realmente, ao buscarmos rapidamente na internet por cursos de idiomas de PLE/L2 na Grande Vitória, obtemos raríssimos resultados além dos referentes aos cursos ofertado pelo Núcleo de Línguas e pela Ufes como um todo. No entanto, vale ressaltar que a área de PLE/L2 envolve um forte mercado internacional e a possibilidade do trabalho on-line remoto.

[...] o entendimento da coisa; da importância da coisa. Que tem a ver com a política também, que a universidade tem com os estrangeiros. O que vem desde lá a SRI, até a ideia que nós temos de estrangeiro, até a nossa acomodação aqui [no Núcleo de Línguas]. (João, entrevista).

A fragilização e fragmentação das iniciativas de ensino e formação de PLE/L2 na Ufes é também comentada por Sandro:

Olha, eu diria assim, que no Núcleo de Línguas, de PLE, eu diria que ela [a formação] é... ela é frágil. [...] Frágil não porque não há interesse do Núcleo de Línguas, porque o Núcleo de Línguas, para sobreviver, precisa do financeiro. É porque ainda a gente não definiu na instituição efetivamente uma política linguística de qualidade. Isso não só com relação ao PLE; ao ensino de línguas. (Sandro, entrevista).

Sandro acrescenta ainda que, para desfragmentar o PLE/L2 na Ufes e a formação de professores para a área, a universidade precisaria buscar uma política linguística bem firmada, bem construída e bem desenvolvida, o que só ocorrerá se as áreas entrarem em uma frequência regular de discussão, já que, no momento, há dispersão dessas áreas.

Algumas ações são apontadas pelo professor como indispensáveis: a reflexão sobre os resultados até aqui obtidos, a reintegração do tripé ensino, pesquisa e extensão, o estabelecimento de estudos sistematizados, produção de material, registros, a presença de profissionais de outras universidades e o diálogo com estes e, por último, o atendimento à demanda patente do estabelecimento de uma formação em PLE/L2 na Ufes:

O fortalecimento da economia no Brasil da linha cultural e de outras ações efetivas para o mundo... a gente está dentro de um mundo que se organiza de maneira mais global. Então a gente precisa fazer com que o outro tenha interesse no Brasil, mas o interesse no Brasil passa necessariamente por conhecer a cultura brasileira e você conhece a cultura brasileira sabendo um pouco da língua. (Sandro, entrevista).

Podemos perceber a preocupação dos participantes – sobretudo, de Sandro – para com as políticas linguísticas da universidade, bem como a sua internacionalização. Rajagopalan (2018) nos aponta que promover o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa brasileira – como de qualquer língua – no âmbito nacional ou internacional é, mais que uma questão linguística, uma questão política, pois, dessa maneira,

estaríamos promovendo a cultura brasileira. Esta, aliás, é portadora de um pouco explorado *soft power*⁶² (ou poder cultural) em diversos países, como a Índia, onde produções brasileiras, como programas de televisão, encontram grande interesse por parte dos cidadãos (RAJAGOPALAN, 2018).

Essa questão passa, portanto, pelo processo de internacionalização de universidades, assunto que envolve, por exemplo, ações como os conhecidos programas de intercâmbio de alunos entre instituições de ensino nacionais e internacionais, os acordos e convênios entre estas, a visibilidade das instituições de ensino nacionais no exterior, e as políticas linguísticas envolvendo a promoção do ensino, a alunos estrangeiros, da língua e cultura na universidade e nas comunidades locais e internacionais.

Ao recorrermos a alguns documentos oficiais da Ufes, podemos compreender um pouco melhor a preocupação expressa pelos participantes das nossas entrevistas em relação às políticas linguísticas de internacionalização da universidade. *O Plano de Internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES; SRI, 2018)*⁶³, elaborado pelo Comitê Permanente do Plano de Internacionalização, foi construído a partir do PDI de 2015- 2019 e do Plano Estratégico da Secretaria de Relações Internacionais (2012). No Plano de Internacionalização, são apontadas da SRI ações as quais, desde 2008, são tomadas como prioridades contínuas, que incluem:

- Enviar o maior número de estudantes e acadêmicos para o exterior;
- Diversificar os destinos de estudo e estágio no exterior;
- Aumentar o número de acadêmicos estrangeiros na UFES;
- Divulgar instrução ampliada e aprimorada em idiomas estrangeiros;
- Desenvolver abordagem estratégica para associações internacionais;
- Aumentar o número de acordos institucionais firmados;
- Prospectar, captar e divulgar bolsas externas com foco especial no envio de acadêmicos para o exterior. (UFES; SRI, 2018, p. 3).

Nas páginas seguintes, o documento expõe nove objetivos estratégicos e estratégias para a internacionalização da universidade, dos quais destacamos o 2, 5 e 6. O

⁶² Termo utilizado em oposição ao chamado *hard power* utilizado por potências colonizadoras (como Portugal, Espanha, Inglaterra e França) no processo de internacionalização de suas línguas-culturas por meio da imposição violenta ocorrida principalmente até o século XIX.

⁶³ Disponível em:

https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes_0.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

Objetivo Estratégico 2, referente à “Atração de acadêmicos com experiência internacional para atividades na UFES”, inclui a Estratégia 3, de “Promover a vinda de professores/pesquisadores visitantes estrangeiros (PVE) e discentes para a UFES” visando à promoção de maior visibilidade internacional da universidade como destino para acadêmicos de outros países. Já o Objetivo Estratégico 6 refere-se ao “Acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros” e envolve a Estratégia 9, de “Acolher docentes/pesquisadores e discentes estrangeiros para atividades na UFES”. Em relação à área de PLE/L2, os dois objetivos apontam a ação de “Apoiar linguisticamente os estrangeiros por meio de cursos e ações de Português como Língua Estrangeira (PLE) antes da chegada e durante sua estadia na UFES”⁶⁴ (UFES; SRI, 2018, p. 7; 10).

Por sua vez, o Objetivo Estratégico 5 intitula-se “Proficiência em línguas para a comunidade acadêmica” e inclui a Estratégia 8, “Expandir a oferta de cursos de idiomas para a comunidade UFES” para obter, como resultado, um envolvimento maior da comunidade acadêmica na internacionalização da universidade. A ação em que se destaca o PLE/L2 é a de “Oferecer atendimento ao público estrangeiro em outros idiomas, bem como propiciar vivências em cursos e atividades de/em português ou de Português como Língua Estrangeira (PLE)” (UFES; SRI, p. 10).

Por mais que o documento nos permita perceber algumas passagens referentes à promoção do ensino de PLE/L2, não é delineado em maior detalhe como seriam promovidos esses cursos e “vivências”, sendo que ações para a formação docente em PLE/L2 para suprir essa demanda sequer são mencionadas. Percebemos, ainda, um foco maior no envio de estudantes da Ufes para o exterior e no ensino de línguas estrangeiras para a comunidade acadêmica.

Além disso, a Resolução Nº 28/2018 da Universidade Federal do Espírito Santo⁶⁵ também nos permite uma melhor compreensão acerca da questão levantada pelos participantes. A título de melhor contextualização, assim consta seu artigo 1º:

⁶⁴ O Objetivo Estratégico 6 coloca também a ação de “Criar mecanismos de apoio a ações que permitam à UFES a aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) em suas dependências e com sua chancela” (UFES; SRI, 2018, p. 10).

⁶⁵ Disponível em: http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/ilovepdf_merged_0.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

Art. 1º Constituir a Comissão Permanente de Política Linguística para Internacionalização da Ufes, que, por sua vez, proporá a regulamentação, a assessoria e a execução da Política Linguística Institucional para Internacionalização, estabelecendo os princípios norteadores do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das questões que envolvem o uso de línguas estrangeiras e do português como língua estrangeira na comunidade acadêmica, conforme anexo desta Resolução. (UFES, 2018).

Prosseguindo a leitura da resolução e de seu anexo, percebemos, em vários pontos, um foco maior no conhecimento e no uso de línguas estrangeiras pelos discentes, docentes e servidores técnico-administrativos da universidade como um meio para a sua internacionalização; no entanto, são expressas informações difusas sobre a promoção de PLE/L2. No Artigo 4º do Capítulo III, anexo à resolução, temos, como diretrizes gerais da Política Linguística para Internacionalização da Ufes,

- I. O respeito à diversidade linguística e cultural, com a valorização de processos que envolvam as línguas estrangeiras e a interação entre diferentes culturas;
- II. A promoção de educação e cultura em línguas estrangeiras por toda a comunidade universitária (discentes, servidores técnico-administrativos e docentes);
- III. A promoção da participação da comunidade externa, segundo os princípios da extensão universitária;
- IV. O estímulo ao **uso** da língua portuguesa por estrangeiros, como meio de valorização do patrimônio cultural dos **países lusófonos**. (UFES, 2018, p. 2, grifos nossos).

O que podemos perceber, portanto, é a ausência de informações sobre como se colocaria em prática esse “estímulo ao uso” da língua portuguesa, tendo em vista a ausência de um curso específico para formação de professores de PLE/L2 na própria Ufes, para além de iniciativas isoladas, bem como a recente instabilidade de oferta de cursos de PLE/L2 na universidade – questões mencionadas por Sandro e João em entrevista. Outro ponto que chama a atenção no texto das diretrizes é a mencionada intenção de se valorizar, por meio dessa ação, o patrimônio cultural de países lusófonos, o que gera dúvidas sobre qual variante da língua portuguesa seria alvo desse “estímulo ao uso”. Seria um tanto desafiador valorizar o patrimônio cultural de países lusófonos se, a princípio, não se deve separar língua de cultura, e vivemos em um contexto de língua portuguesa brasileira, além de outras línguas e culturas que se

manifestam no território do Espírito Santo e no Brasil e que também devem (ou deveriam) ser consideradas patrimônios culturais⁶⁶.

Vale destacar que a carência, na Ufes, de políticas linguísticas incisivas referentes à promoção do PLE/L2 – motivo de preocupação dos participantes da pesquisa aqui apresentada – não é um caso isolado e descontextualizado. Almeida Filho (2007), criou os Índices Nacionais de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira por meio da análise quantitativa e qualitativa de alguns critérios indicativos⁶⁷, aos quais atribuiu notas de 0 a 10 com base em suas próprias investigações⁶⁸. Destacamos, para fins deste trabalho, as análises dos critérios relacionados a cursos instalados nas universidades, disciplinas de graduação e pós-graduação ofertadas, cursos de formação continuada, política governamental (nacional) explícita para o PLE/L2 e profissionalização dos professores. Em seus resultados, Almeida Filho (2007) aponta que, abaixo da média (com notas entre 4 e 2), estão os quesitos dos cursos de formação continuada e a oferta de disciplinas sobre PLE/L2 na (pós-)graduação. Já os pontos mais críticos, com avaliação 2, incluem os que o autor define como “um pouco além da nossa esfera usual de ação profissional individual” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46). Estão nesse nível os itens “certificação do professor” – tida como precária, havendo poucos cursos de graduação específicos de PLE/L2 e ocorrendo a atuação, na área, de professores de outras línguas, língua vernácula ou sem certificação alguma. Outro ponto preocupante é o da política governamental para o PLE/L2, concebida como precária, com iniciativas irregulares e pouco frequentes de cursos de atualização de professores no exterior, destacando-se, apenas, a implementação do Exame Celpe-Bras em 1993.

⁶⁶É de suma importância frisar que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida em âmbito nacional. Além disso, no estado do Espírito Santo, os municípios de Santa Maria de Jetibá, Pancas, Laranja da Terra, Domingos Martins, Vila Pavão e Itarana possuem o pomerano como língua cooficial; no Brasil, há diversos municípios que possuem línguas indígenas e descendentes de imigrantes como línguas cooficiais. Para mais informações, visite a página do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

⁶⁷ São eles: (1) materiais didáticos publicados, (2) congressos e encontros realizados (3) cursos instalados nas universidades, (4) disciplinas de graduação e pós-graduação constantes nos catálogos, (5) publicações especializadas disponíveis, (6) cursos de formação continuada ofertados, (7) associações de professores, (8) teses defendidas, (9) bolsas de estudos outorgadas na pós-graduação, (10) exame nacional de proficiência vigente, (11) política governamental explícita, (12) profissionalização dos professores, (13) projetos de intercâmbio estabelecidos, (14) entendimento supra-nacional dos países lusófonos.

⁶⁸ O autor reconhece as limitações que podem envolver o cálculo, que careceria de aprofundamentos em suas aferições para maior confiabilidade.

O autor demonstra, assim, que não há ações afirmativas que expressem consciência da importância do avanço profissional e desenvolvimento da área de PLE/L2, com a consequente carência de uma política nacional voltada ao PLE/L2 e a falta de cursos e parâmetros voltados para a certificação e profissionalização de professores de PLE/L2. Em um estudo recente, Silva e Sá (2018) constatam que esse cenário ainda prevalece. Os autores afirmam que, no triênio 2011-2013 do Programa de Leitorados Brasileiros em Universidades Estrangeiras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶⁹, 50,85% dos currículos de 59 candidatos não apresentavam formação sólida e específica ou qualquer formação na área de PLE/L2.⁷⁰ Ou seja, a despeito da demanda existente na realidade linguística relacionada ao PLE/L2, a percepção sobre essa demanda nas esferas mais altas de poder da nossa sociedade acaba por ser mais decisiva para a ausência de política linguística nacional voltada para a área como um todo, em especial, a formação docente⁷¹. Vemos, então, um exemplo da afirmação de Rajagopalan (2013b) de que, no campo das políticas linguísticas, a visão da sociedade sobre uma situação linguística geralmente tem mais “peso” que a situação em si.

Almeida Filho (2007), ao final da análise, faz uma média entre os totais das pontuações recebidas pelos 14 critérios para indicar "*grosso modo*" o desempenho mediano (4,14 pontos) da promoção de PLE/L2 realizada pelas políticas linguísticas brasileiras, sendo os indicadores de pesquisa aplicada no âmbito do PLE/L2 os maiores pontuadores, o que demonstra a importância da produção de conhecimentos acadêmicos para a sustentação da área. O autor toma os aspectos circunscritos no nível governamental como algo no qual “podemos interferir só indiretamente” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46). Sem embargo, Rajagopalan (2003) defende que os

⁶⁹ Programa de financiamento “a professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. As vagas para leitor, função regulamentada pelo Ministério das Relações Exteriores, desde 1999, é uma parceria da CAPES com o MRE.” (CAPES, 2020). Disponível em:

www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/10088-programa-leitorado. Acesso em: 20 ago. 2020.

⁷⁰ Aliás, Rajagopalan (2013a, p. 150) aponta a questão como um problema dos países lusófonos, nos quais carece-se de uma “história contínua e bem articulada propriamente dita da política linguística sistemática”.

⁷¹ Notamos, como um exemplo desse fenômeno, o recente e abrupto encerramento do Programa Idiomas sem Fronteiras em 2019 e a ausência de perspectivas de substituição deste por outro semelhante.

linguistas não devem deixar de debater o campo das políticas linguísticas, embora elas não estejam, como muitos acreditam, diretamente relacionadas à linguística:

De nada adianta bater na tecla de que falta uma boa dose de linguística nas discussões políticas a respeito da língua portuguesa e seus rumos no Brasil. O que falta não é linguística, mas sim o reconhecimento de que com ou sem nós, as coisas vão se desenrolando no cenário político, e que a atitude mais sensata no atual quadro é entrar na discussão nos termos em que ela está colocada, com o objetivo de mostrar a todos as consequências políticas que podem ter, a longo prazo, medidas apressadas tomadas hoje. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 104).

Portanto, “entrar na discussão” torna-se, para os profissionais e pesquisadores da área de PLE/L2, uma atitude de suma importância pois a língua portuguesa só continuará sendo alvo de desejo de muitos (e não se tornará preterida) por meio de políticas linguísticas que visem divulgar e manter o português no cenário internacional (SILVA; SÁ, 2018), ou seja, é esse o caminho para a promoção do *soft power* já existente em torno da língua e cultura do país (RAJAGOPALAN, 2018).

Guimarães, Finardi e Casotti (2019) sugerem que, além das motivações citadas por Nóbrega (2016) para se aprender e ensinar PLE/L2⁷², há a motivação que envolve a importância do curso de PLE/L2 para a internacionalização das universidades a ser feita “em casa”, ao propiciar esses cursos a alunos estrangeiros em território brasileiro. Aliás, a existência do curso de PLE/L2 nas universidades foi visto como estratégico para esse tipo de internacionalização também pelo IsF, constando, inclusive, como um dos critérios em chamadas de credenciamento de universidades federais junto ao programa. Esses critérios romperam paradigmas no sentido de irem contra às limitações em muitas das políticas linguísticas de internacionalização de universidades brasileiras, quando prioriza-se somente o ensino de Inglês, contribuindo-se, portanto, para a manutenção de modelos opressivos hegemônicos a nível global (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

Retomando os aspectos da entrevista, o professor Sandro acrescenta que a formação serviria para fortalecer a oferta de PLE/L2 para, por exemplo, filhos de pessoas em situação de refúgio que estão no país e/ou para pessoas (residentes ou não do Brasil)

⁷² Citadas no Capítulo 1: Introdução.

que possuem as mais diversas motivações para aprenderem a língua portuguesa do Brasil, pois

Em decorrência dessa integração mundial, a gente passa a ter demandas diferenciadas. Então quanto mais você tem profissionais que lidam com o ensino de português para estrangeiros, mais você atende a dezenas de demandas que existem. (Sandro, entrevista).

Especificamente sobre a questão das pessoas refugiadas, Sandro destaca que, para que o país consiga abordar essa demanda, é preciso que se definam políticas de acolhimento, "E uma das políticas de acolhimento é fazer com que ele [o indivíduo que se encontra em situação de refúgio] saiba a língua." (Sandro, entrevista).

Na concepção do professor, o curso de licenciatura em PLE/L2 constaria como mais uma opção além da licenciatura já existente. Além disso, tratar-se-ia de uma formação mais voltada "necessariamente para a reflexão, e uma reflexão pautada no exercício da prática diária. Seria a teoria-prática-teoria, teoria-prática-teoria" (Sandro, entrevista), contendo uma carga horária voltada para iniciações científicas; um trabalho de conclusão de curso que se desenvolvesse ao longo da graduação; um olhar de extensão da universidade para a comunidade. Tudo isso para suprir a lacuna da falta da esfera da prática – que foi apontada, inclusive, pelos ex-professores de PLE/L2 entrevistados. Para o ex-assessor João, um dos caminhos para suprir as demandas da área de PLE/L2 na Ufes também passaria pela criação de uma Licenciatura dupla, assunto sobre o qual ele considera que

Se nós tivéssemos, o pessoal da Linguística, junto com o pessoal do inglês, [...] com o pessoal de Letras Português, criar uma graduação de português [...] uma licenciatura dupla: Português/Português Língua Estrangeira. Não precisa criar uma outra. [...] Iria ser, para nós, do Núcleo de Línguas [...] muito mais enriquecedor porque já vinha com a bagagem e [...] universitário já [...] conheceria o mundo de Português como Língua Estrangeira, e despertaria o interesse que nós precisamos para o mercado. (João, entrevista).

Esta também é uma consideração feita por Carla, para quem o ideal seria a implementação de uma licenciatura dupla, levando em conta que a separação dos cursos – Licenciatura em Português voltado ao ensino de língua materna e o voltado ao ensino de LE/L2 – poderia não ser muito interessante considerando-se as demandas do mercado de trabalho.

Então nessa parte de português língua estrangeira a gente teria que se voltar muito mais pra linguística aplicada, linguística aplicada crítica, o ensino de língua... estrangeira, né, realmente os métodos e metodologias já aplicados e ainda... que existem hoje sobre o ensino de língua estrangeira, compreender... a análise mesmo, né, o estudo da teoria sobre o português língua estrangeira, a história do português no Brasil, o conhecimento da internacionalização da língua portuguesa, é... a questão da língua-cultura, contexto de pessoas que trabalham com a concepção de língua-cultura, considerando isso. (Carla, entrevista).

Outros tópicos presentes no currículo, segundo a entrevistada, constituir-se-iam nos estudos já em curso na Licenciatura existente, como os da língua em uso – funcionalismo, pragmática, assuntos que embasam a prática do professor de língua estrangeira e segunda língua –, mas com abordagens voltadas também para o PLE/L2. Dessa forma, além do período dos quatro anos de licenciatura em Letras Português já existentes, para Carla, o aluno poderia cursar mais um período de um ano e meio a dois para complementar sua formação e tornar-se um egresso com a dupla habilitação.

Pudemos perceber, neste item, que a necessidade de uma licenciatura específica para a formação de professores de PLE/L2 na universidade mostra-se como um tópico muito defendido por todos os entrevistados, com algumas variações sobre o formato, conteúdo e duração dessa formação.

Além disso, de maneira geral e a partir das análises e discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, percebemos que, embora não presente na maioria dos documentos referente à graduação de Letras Português e definida como (quase) “inexistente”, no período de recorte para a análise, a formação de PLE/L2 na universidade existiu, porém de maneira fragmentada e por meio de iniciativas não totalmente regulamentadas ou dialogadas entre si. Embora passos importantes tenham sido dados – como a implementação da disciplina optativa, as formações pré-estágio, a carga horária de reuniões da equipe de PLE/L2 e a criação do GTPLE/Ufes – muito foi feito a partir somente de esforços individuais ou de pequenos grupos, sem que se atingisse a atenção ou o interesse de esferas superiores da universidade em direção ao estabelecimento de políticas linguísticas para tal. Com base neste estudo, parece-nos que questões como a internacionalização da universidade ainda não estão, na Ufes, envolvendo um debate suficientemente profundo sobre a necessidade de ensino de PLE/L2 a estrangeiros que estão no Brasil, a falantes de Libras e de

outras línguas em território nacional (indígenas e de descendentes de imigrantes), ou a falantes nativos de outras línguas que pretendem aprender o português mesmo estando em outros países.

Levando-se em conta as discussões até aqui realizadas, o capítulo seguinte retomará o objetivo e as perguntas norteadoras da pesquisa a fim de que sejam apontadas as principais considerações que pretendemos destacar. Serão abordadas também as possíveis contribuições e desdobramentos do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar como ocorreram os processos de formação de professores de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2014 a 2019. Para isso, realizamos estudos sobre os temas considerados pertinentes, entrevistas semiestruturadas e levantamentos de documentos que pudessem nos ajudar na compreensão desse fenômeno.

Este item possui o propósito de apresentar considerações finais relacionadas às principais questões e resultados discutidos nos capítulos anteriores, tendo em vista o objetivo da pesquisa e a seguinte retomada das perguntas norteadoras:

1. Quais foram as propostas de formação de professores de PLE/L2 na Ufes no período de 2014 a 2019 e como elas foram desenvolvidas?
2. Como os participantes (formadores e ex-estagiários) percebem e avaliam as práticas de formação de professores de PLE/L2 na Ufes nesse período?

Apontaremos também alguns desafios, limitações, possíveis contribuições e desdobramentos relacionados a este trabalho.

A respeito da primeira pergunta de pesquisa, levantamos a ocorrência de iniciativas de formação docente como as reuniões de pré-estagiários com o assessor de PLE/L2 e, posteriormente, as reuniões entre os estagiários selecionados e esse assessor; a disciplina optativa “Potuguês Língua Estrangeira”, ofertada pelo Departamento de Línguas e Letras; o curso preparatório de verão ofertado pela SRI/IsF e ministrado por Hanna e João; as reuniões formativas promovidas pelo Núcleo de Línguas às sextas-feiras junto aos professores estagiários de todos os idiomas; e, de maneira indireta, as reuniões do GTPLE/Ufes.

Observamos que tais iniciativas, sobretudo as reuniões junto ao assessor e as do GTPLE/Ufes, envolveram práticas de formação mútua, dialógica, coletiva e crítica, que buscavam abordar, por exemplo, reflexões sobre as ações em sala de aula, trocas de experiência, criação e adaptação de materiais didáticos, avaliação, o que contribuía para a construção de entendimentos acerca das especificidades da sala de PLE/L2.

No entanto, nossos resultados nos ajudaram a refletir de maneira mais aprofundada sobre um aspecto marcante do PLE/L2 na Ufes: a maneira reativa (ou seja, de atendimento a demandas imediatas) como as iniciativas foram colocadas em prática e a fragmentação e desarticulação das iniciativas de ensino, bem como a falta de diálogo entre as instâncias envolvidas direta ou indiretamente nessas ofertas – como o Núcleo de Línguas e a SRI. Esse cenário, a nosso ver, relaciona-se à maneira como têm sido promovidas as iniciativas de formação docente em PLE/L2 no âmbito do DLL no período de 2014 a 2019. Em nossa percepção, tais iniciativas de formação docente envolveram essencialmente esforços individuais e/ou de pequenos grupos distantes de esferas gestoras da universidade, o que caracteriza tais atividades como iniciativas de baixo para cima (*bottom-up*) em prol do atendimento “emergencial” a essas demandas, pois não percebemos, nos documentos oficiais analisados, direcionamentos precisos para promoção de formação.

Levando-se em consideração a segunda pergunta de pesquisa, destacamos que os participantes, em geral, afirmaram quase categoricamente que a formação docente em PLE/L2 na Ufes tem sido inexistente e/ou insuficiente. Foram relatados vários aspectos do cotidiano em sala de aula que, a despeito dos esforços e colaboração entre os envolvidos nas práticas de formação, ainda constaram como desafios na vida docente e que não haviam sido suficientemente contemplados nas iniciativas de formação vivenciadas, como o estabelecimento de diálogos interculturais e as problemáticas relacionadas à produção/adaptação de materiais, sobretudo tendo em vista o contexto e a diversidade de objetivos de aprendizagem, e à avaliação. A disciplina optativa oferecida pelo curso de Letras, por exemplo, além de apresentar ofertas em horários restritos devido à pouca disponibilidade de mais professores à frente da disciplina, tem limitadas as suas condições de contemplar e desenvolver de maneira mais aprofundada as mencionadas necessidades e especificidades relacionadas à formação docente para o ensino e a aprendizagem de PLE/L2. Por sua vez, a formação disponível no GTPLE/Ufes tem suas limitações e fragilidades devido aos horários relativamente inacessíveis a boa parte dos estudantes.

Notamos também certos binarismos e dicotomias nas falas dos participantes; por exemplo, o uso dos termos teoria/prática como antagônicos, e de

treinamento/formação – estes últimos, algumas vezes, utilizados inclusive para se fazer referência a um mesmo processo, como sinônimos. Tais recursos fazem sentido se considerarmos as dicotomias com as quais ainda estamos acostumados em meio a um sistema predominantemente tradicional de educação.

Ademais, notamos que as considerações (e angústias) dos participantes foram ao encontro daquilo que mencionei nos antecedentes de pesquisa como inquietações e motivações pessoais para a pesquisa sobre o tema da formação docente em PLE/L2 na Ufes. São exemplos disso as descrições dos desafios envolvendo a atuação na e a formação para a sala de aula, como a presença de turmas multiculturais, multiniveladas e de alta diversidade de propósitos de aprendizagem, passando pela necessidade de estabelecimento de um diálogo intercultural significativo, além do planejamento, produção e adaptação de materiais didáticos. Também vejo semelhanças entre as reflexões presentes nos antecedentes de pesquisa e os relatos dos participantes a respeito de questões como a fragmentação das iniciativas de ensino e formação docente em PLE/L2 e a respeito da ausência ou escassez de menções a PLE/L2 no currículo e no curso de Letras Português. Tais inquietações demonstradas pelos participantes, associadas a todos os demais resultados de análises de dados (providos das entrevistas e dos documentos), além de reforçarem minhas percepções pessoais, reforçaram que há, na universidade, uma questão central envolvendo o PLE/L2 na Ufes: a carência de institucionalização da área, pois faltam políticas por parte das instâncias de maior poder da universidade (relacionadas, por exemplo, à SRI e ao DLL), que fomentem, articulem e deem apoio a processos de formação de professores de PLE/L2 em meio a diversas demandas advindas da própria política de internacionalização da universidade, os de PLE/L2 nela existentes e da sociedade como um todo.

Embora tenhamos consciência da impossibilidade de um curso de formação contemplar todas as possíveis dificuldades envolvendo a prática docente, e que essa questão passa por discussões mais amplas que carecem de aprofundamento nas análises - como a institucionalização do PLE/L2 na Ufes - reformular ou repensar o atual curso de Licenciatura em Letras Português objetivando a incorporação de uma habilitação também para o ensino de PLE/L2, a nosso ver, seria uma medida importante para amenizar tais dificuldades, tendo em vista os anseios expressos pela

universidade em relação à internacionalização e promoção de cursos de PLE/L2 - sem que haja, no entanto, formação docente para tal. Além disso, poderia contribuir no sentido de mostrar ao licenciado a área de PLE/L2 como mais um campo possível de atuação, podendo-se diminuir o desconhecimento por boa parte do corpo discente em relação à modalidade. Tal medida seria um exemplo de reformulação nas políticas linguísticas da universidade voltadas para a sua internacionalização, as quais teriam que envolver também a promoção de iniciativas de ensino e de aprendizagem de PLE/L2 mais articuladas.

Este estudo apresentou algumas limitações, sobretudo relacionadas ao período de pesquisa, como a não contemplação da percepção de outros sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no fenômeno estudado (gestores, alunos, entre outros) e de processos advindos de outras iniciativas de ensino e de aprendizagem de PLE/L2 na Ufes fora do âmbito do DLL e do Núcleo de Línguas. Ademais, conforme esperávamos no momento de recorte da pesquisa, nossos dados apontaram para diversos temas pertinentes cujas discussões mais aprofundadas extrapolariam, de certa forma, o escopo e o prazo disponível para a pesquisa, como a institucionalização da área de PLE/L2 como um todo na Ufes e questões de políticas linguísticas e de internacionalização, bem como as de culturas de aprendizagem, saberes docentes, entre outros. Já em relação aos desafios para a realização da pesquisa, destacamos que o contato aos participantes para as entrevistas não envolveu quaisquer dificuldades, pois todos possuíam atividades nas proximidades da Ufes e mostraram-se solícitos em conceder as entrevistas. Entretanto, a coleta de dados documentais envolveu diversos percalços, conforme relatado no capítulo 4, devido à ausência de alguns documentos e/ou informações nas respectivas plataformas destinadas à sua divulgação. Algumas dessas informações e documentos, mesmo quando solicitados, não chegaram a ser encaminhados ou foram recebidos incompletos.

Porém, a despeito de suas limitações, esperamos que este trabalho, por meio das discussões propostas, possa contribuir para e/ou promover reflexões sobre as iniciativas de formação de professores ocorridas na Ufes ou em outros espaços, sobretudo as de PLE/L2 mencionadas e, assim, auxiliar na avaliação sobre esses processos. Além disso, por considerarmos a importância de pesquisas científicas para a implementação de medidas como a criação e/ou reformulação de cursos,

esperamos que esta auxilie em pesquisas futuras envolvendo esse tema e forneça respaldo para concretização de políticas linguísticas voltadas à institucionalização da área de PLE/L2 na Ufes, sobretudo no que tange à promoção de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas. **Interação**, p. 21-24, ago. 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices de Desenvolvimento da Área de Ensino e Pesquisa de PLE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: Pontes Editores, 2007. p. 39-55.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua?: Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília, DF: EDUNB, 2002. p. 209-215.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-Cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 159-171.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Português como língua não materna: concepções e contexto de ensino. **Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz**, São Paulo, [online], 14 maio 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.
- ALVAREZ, M. L. O. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: por uma formação por competências. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em Português língua estrangeira**. Campinas: Pontes editores, 2011. p. 173-206.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, ano 3, n. 1, p. 66-76, maio 2012.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Eds.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Apm, 2002. p. 43-55.
- BOLOGNINI, C. Z. Relações de contato: a questão da cultura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 32, p. 7-14, jul./dez. 1998.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.).

Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.15-30.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

CAVALCANTI, M. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada?. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Lingüística Aplicada**: da disciplina da lingüística à lingüística interdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.

CESTARO, J. C. **O ensino de italiano no Núcleo de Línguas da Ufes**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português - Italiano) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução no 39/2016, de 14 de outubro de 2016. **Regimento interno do núcleo de línguas**: ensino, extensão e pesquisa, Vitória, 14 out. 2016. p. 2. Disponível em: http://www.clinguas.org.br/arquivos/site/instrucoes_normativas/resolucao_39.2016C_EPE_regulamento%20do%20nucleo%20de%20linguas.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas** (Orgs.). Brasília: Editora da UnB, 2007. p. 13-31.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J.

C. **Projetos iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas** (Orgs.). Brasília: Editora da UnB, 2007b. p. 13-31.

DE CASTRO, F. T. **História do Futuro**: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o Ensino/Aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS. **Estrutura e ementa da disciplina**: Português Língua Estrangeira. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

DUTRA, A. F. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. **Revista Signótica**, v. 26, p. 579-602, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/29709/17672>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 33-61.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em Português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. São José do Rio Preto: UNESP, 2011.

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

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005. p. 51 -76.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 11-17.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000200295&tlng=en. Acesso em: 04 set. 2020.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Edital nº 018/2018**, de 03 de dezembro de 2018. Vitória, 2018. Disponível em: https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/edital_no_18.2_018_-_isf.sri_ufes_1_0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil 500 anos**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

JOUËT-PASTRÉ, C. M. C. *et al.* **Ponto de encontro**: Portuguese as a world language. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2012.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários**: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. L. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006a. p. 5-30.

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

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 20 maio 2019.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006b. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

LIMA, E. E. *et al.* **Novo Avenida Brasil**: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: E.P.U., 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

MENDES, E. Formar Professores de Português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.). **Português língua estrangeira em contextos universitários**: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018. v. 1. p. 65-94.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011. p.139-158.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festchrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. b.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOZER, I. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Not by the book: the experience of designing teaching material for an English for Specific Purposes course in the Program Languages without Borders. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 145-162, out./dez. 2017.

NIEDERAUER, M.; RAMOS, A. A. L.; MAIA-PIRES, F.; VINECKÝ, V. A licenciatura em PBSL e o programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). **Formação inicial**

e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil. Araraquara/SP: Letraria, 2020.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603/9132>. Acesso em: 04 set. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 13-33.

OLIVEIRA, E. A. V. **Português para estrangeiros: 31 lições**. 1. ed. São Paulo: Opção editora, 2019.

OLIVEIRA, G. M. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP – Aspectos da gestão de uma organização político-linguística original. **Linha D'Água**, v. 32, n. 2, São Paulo, p. 11-36, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/154926>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PRABHU, N. S. There is no best method—why?. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 143-161.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Português língua internacional. In: RIBEIRO, A. A. (Org.). **Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 15-25.

RETO, L.; MACHADO, F. L.; ESPERANÇA, J. **Novo atlas da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016.

RIBEIRO, A. A. Apresentação: Ensinar Português para Estrangeiros - uma ação política. In: RIBEIRO, A. A. (Org.). **Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 7-13.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Orgs.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/158>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SAVEDRA, M. M. G. O Português no Mercosul. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 175-184, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara/SP: Letraria, 2020. p. 79-112.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, B. H.; LIMA, C. Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de português como língua adicional e/ou estrangeira. In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G. (Orgs.). **Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica**. Rio de Janeiro: Litteris, 2019. p. 213-231. Disponível em: https://www.academia.edu/40046166/Reflex%C3%B5es_sobre_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_o_ensino_de_portugu%C3%AAs_como_l%C3%ADngu_a_adicional_e_ou_estrangeira?auto=download. Acesso em: 7 ago. 2020.

SILVA, K. A.; SÁ, R. L. (Falta de) Políticas de ensino e de aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas: uma interface entre o real e o ideal. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. v. 1. p. 135-160.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/viewFile/812/566>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS. **Projeto Pedagógico de Curso**: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa. Vitória, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 28/2018**: Visa a instituição da Política Linguística para Internacionalização da UFES. Vitória, 2018. Disponível em: http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/ilovepdf_merged_0.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Plano de Internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória, 2018. Disponível em: https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes_0.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/19627/10532>. Acesso em: 18 ago. 2020.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 11 jan. 2021.

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 8, n. 15, p. 157-171, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 11 jan. 2021.

VIEIRA DE MELLO, R. R. **O uso dos verbos ser e estar por alunos e ex-alunos de curso de Português para Estrangeiros**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. 5. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, sob a responsabilidade de RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO.

JUSTIFICATIVA

Sabe-se que há certa diversidade de oferta e de procura por cursos de Português Língua Estrangeira (PLE/L2) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Observa-se que, muitas vezes, profissionais de outras áreas e/ou que não possuem uma formação específica no ensino de língua estrangeira ou mesmo de Português atuam nessa modalidade de ensino no Brasil e no exterior. A presente pesquisa justifica-se também pela necessidade de contribuições relativas a estudos específicos sobre a (importância da) formação de professores de PLE/L2, tendo em vista a ainda escassa literatura publicada acerca do tema.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Descrever e analisar como ocorreu e está ocorrendo a formação de professores de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo principalmente no período de 2014 a 2019.

PROCEDIMENTOS

A participação do(a) Sr.(a) na pesquisa dar-se-á mediante uma entrevista sobre os processos de formação docente em PLE/L2 presenciados pelo(a) Sr.(a). A entrevista ocorrerá em data e hora marcada de acordo com a conveniência do(a) participante e a partir de um roteiro básico de perguntas, as quais poderão ser extrapoladas de acordo com os tópicos que surgirem durante a interação. Além disso, a fim de se preservarem as informações levantadas, a entrevista será gravada para posteriores transcrição e análise, mantendo em sigilo a identidade dos envolvidos e alterando seus nomes.

RUBRICAS

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

As entrevistas terão duração de aproximadamente 1 (uma) hora e ocorrerão preferencialmente nos âmbitos da Universidade Federal do Espírito Santo.

RISCOS E DESCONFORTOS

Dentre os riscos potenciais da pesquisa, podem ocorrer o de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação, o de identificação indireta devido o número restrito de participantes, e o risco de dano social devido a opiniões acerca de outros sujeitos envolvidos no contexto de pesquisa. A pesquisadora tentará amenizar o risco preservando as identificações dos participantes ao modificar seus nomes na pesquisa.

Haverá também o risco de desconforto do(a) participante em destinar parte de seu tempo para entrevista. Para amenizar tal risco, a pesquisadora pretende marcar data e horário à escolha e conveniência do(a) participante (em momento em que ele(a) já estaria nos arredores da universidade, por exemplo).

BENEFÍCIOS

O benefício indireto relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de fornecer contribuições a um estudo específico sobre a (importância da) formação de professores de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua, tendo em vista a ainda escassa literatura publicada acerca do tema, o que poderá gerar um benefício direto de contribuir para a valorização de uma área de interesse do(a) participante de atuação profissional e/ou acadêmica.

ACOMPANHAMENTO E ASSITÊNCIA

Os resultados serão apresentados aos participantes em reuniões individuais junto aos entrevistados, além de publicação de livre acesso de dissertação e de apresentação do trabalho em defesa e em apresentações em congressos.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identificação durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação, se assim for o desejo do participante.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINA 2 de 3

RUBRICAS

O participante não terá custos iniciais, já que o local e horário de entrevista serão marcados de acordo com a sua rotina e conveniência. Quaisquer gastos financeiros serão ser ressarcidos ao/à participante, caso haja necessidade, pela pesquisadora.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, o(a) Sr.(a) terá o direito a buscar indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do(a) participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO nos telefones +5527981338506, ou endereço eletrônico renata.rvmello@gmail.com. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) deverá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES-Goiabeiras) através do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. O CEP/UFES-Goiabeiras tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

VITÓRIA, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO”, eu, RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Renata Rocha Vieira de Mello
Pesquisadora principal

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Título da pesquisa: “A formação de professores de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo”

Pesquisadora: Renata Rocha Vieira de Mello

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia J. Kawachi-Furlan

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Ao professor de disciplina optativa de PLE/L2 na universidade

1. Quando foi o início da oferta de cursos de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua (PLE/L2) na universidade? Qual era o contexto e como era o curso?
2. Na época, como ocorria a seleção de professores para atuar com os estrangeiros? E como eles eram preparados?
3. Como a formação de professores de PLE/L2 tem sido feita na universidade desde então? Houve mudanças, reestruturações?
4. Quais as principais iniciativas de formação de professores de PLE/L2 na universidade de 2014 até hoje? O senhor sabe quais são os fundamentos, objetivos e metodologias que vêm norteando essas iniciativas?
5. Como eram/são cursos de PLE/L2 na universidade nos últimos anos? De que forma os professores que atuam nessas iniciativas são selecionados e preparados?
6. Quais as maiores dificuldades encontradas enquanto formador de professor de PLE/L2 na universidade?
7. Em sua percepção, como a universidade e suas políticas, bem como o

Departamento de Línguas e Letras avalia a importância da formação docente em PLE/L2?

8. E em relação ao Núcleo de Línguas da universidade? Qual tem sido o papel da instituição na formação de professores de PLE/L2?

Ao ex-assessor de PLE/L2 no Núcleo de Línguas

1. Como eram os cursos de PLE/L2 no Núcleo de Línguas de 2014 a 2019? Quais os principais objetivos e concepções teóricas e metodológicas que guiavam o curso? Houve mudanças significativas entre as ofertas?
2. De que maneira era a seleção dos professores que iriam atuar e que estavam atuando no PLE/L2 do Núcleo de Línguas? Qual era o perfil esperado, as exigências, etc.?
3. E como era o preparo desses profissionais? Ocorria antes ou durante a atuação?
4. Como se dava a formação dos professores atuantes no ensino de PLE/L2? De que modo você avalia esses processos?
5. Quais as maiores dificuldades encontradas enquanto formador de professor de PLE/L2 na universidade?
6. Como você percebe a importância de uma formação específica em PLE/L2?
7. Como você avalia as iniciativas da universidade em relação à formação de professores de PLE/L2?

Às (ex) professoras e professores de PLE/L2 do Núcleo de Línguas (2014-2019)

1. Como você vê a formação docente em PLE/L2 na universidade?
2. Como foi sua formação para o ensino de PLE/L2 e durante a sua atuação? Como você percebe e avalia essa formação em relação à sua atuação no PLE/L2?
3. Quais as maiores dificuldades que você encontrou que a formação não havia contemplado? Você conseguiu superar essas dificuldades? Como?
4. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades presentes na área da formação de professores na universidade hoje?

ANEXOS

ANEXO A – PÁGINA INFORMATIVA SOBRE O CURSO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS” DO NÚCLEO DE LÍNGUAS

26/08/2019

Português língua estrangeira PLE - Regular | Núcleo de Línguas

BRASIL

Portal UFES Fale conosco

UFES

... Ir para o conteúdo **1** Ir para o menu **2** Ir para a busca **3**

Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Línguas

Português língua estrangeira PLE - Regular

Público alvo: imigrantes, estudantes intercambistas e público estrangeiro em geral com idade mínima de 15 anos.

Objetivo geral: Possibilitar aos alunos a aquisição do português do Brasil, vivenciando em processo de imersão os valores culturais brasileiros, veiculados linguisticamente em situações e contextos relevantes e diversificados de uso; além de oferecer ao aluno o aprendizado e a prática das habilidades orais e escritas exigidas no [Celpe-Bras \(http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/\)](http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/)

Objetivo específico: Oferecer aos alunos as habilidades adequadas para o enfrentamento de situações de comunicação cotidiana, além de proporcionar ao aluno o aprendizado e a prática das habilidades orais, de leitura e compreensão de textos do cotidiano: jornais, revistas, cartas, manuais, entre outros.

Inscrição: a partir do dia 08 de fevereiro.

Pré-requisito: idade mínima de 15 anos.

Turmas do próximo módulo - março/abril 2019

Turma ofertada:

Turma 1 (4ª/6ª 18h30 às 21h10) - Início das aulas: 13/03/2019

As turmas somente serão formadas caso haja efetivamente 08 alunos matriculados.

Carga horária: 30 horas.

Valor: R\$ 420,00 (parcela única).

Data Limite para devolução: 18/03/2019.

Calendário:

Início/término das aulas:

Início: 13 de março de 2019

término: 26 de abril de 2019

Dias de aula:

Mês						
Março	13	15	20	22	27	29
Abril	03	05	12	17	24	26

Prova de Nivelamentos/Placement test

O teste de nivelamento é recomendado àqueles alunos que, por já terem estudado a língua portuguesa, formal ou informalmente, possuem certo conhecimento do idioma. É por meio desse teste que o aluno fica sabendo seu nível de conhecimento.

Datas da prova de nivelamento/Placement test para o módulo 01:

Sexta-feira, 08 de fevereiro 18h30 Sexta-feira, 22 de fevereiro 18h30 Sexta-feira, 05 de março 18h30

Local dos testes de nivelamentos: Núcleo de Línguas / UFES.

© 2013 Universidade Federal do Espírito Santo. Todos os direitos reservados.

Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras,
Vitória - ES | CEP 29075-910

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação de professores de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo

Pesquisador: RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29147719.1.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.987.531

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa, em nível de mestrado, intitulado "A formação de professores de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo", sob a responsabilidade de RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO, trata-se de pesquisa exploratória e qualitativa, sob os moldes de estudo de caso. Tem como objetivo geral analisar como vem ocorrendo a formação dos professores atuantes no ensino de Português Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua (PLE/L2) na Universidade Federal do Espírito Santo, considerando o período de 2014 a 2019, a partir de dados gerados em análise de documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas junto (ex) professores/estagiários atuantes no ensino de PLE/L2 da universidade e membros do departamento de Línguas e Letras. O contato com os participantes da pesquisa está previsto para o mês de abril de 2020. A hipótese de trabalho é a de que a formação de professores atuantes no ensino de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua, na referida instituição, nem sempre ocorre antes/durante a atuação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Descrever e analisar como ocorreu e está ocorrendo a formação de professores de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo principalmente no período de 2014 a 2019.

Objetivos específicos:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.987.531

1. Levantamento bibliográfico e ampliação de leituras sobre a área de Formação de Professores, sobretudo os de língua estrangeira e de PLE/L2.
2. Levantamento de iniciativas de práticas de ensino de PLE/L2 na UFES, bem como os participantes envolvidos e seus documentos norteadores.
3. Contato com participantes envolvidos no ensino de PLE/L2 da UFES para propor realização de entrevistas.
4. Análise de dados a partir de fundamentos teóricos da Linguística Aplicada (Crítica) e Formação de Professores de Línguas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dentre os riscos potenciais da pesquisa, podem ocorrer o de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação, o de identificação indireta devido o número restrito de participantes, e o risco de dano social devido a opiniões acerca de outros sujeitos envolvidos no contexto de pesquisa. A pesquisadora tentará amenizar o risco preservando as identificações dos participantes, a não ser que estes se sintam confortáveis e autorizem a publicação das mesmas.

Haverá também o risco de desconforto do(a) participante em destinar parte de seu tempo para entrevista. Para amenizar tal risco, a pesquisadora pretende marcar data e horário à escolha e conveniência do(a) participante (em momento em que ele(a) já estaria nos arredores da universidade, por exemplo).

Benefícios:

Contribuições para a comunidade acadêmica voltada aos estudos de formação de professores de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua, tendo em vista a ainda escassa literatura publicada acerca do tema. Contribuições para a formação e o ensino de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto sob análise tem como objetivo geral "[d]escrever e analisar como ocorreu e está ocorrendo a formação de professores de PLE/L2 na Universidade Federal do Espírito Santo principalmente no período de 2014 a 2019". A etapa de pesquisa sob exame no CEP está em andamento desde 13/02/2020, com previsão para encerramento da pesquisa em maio de 2021. O contato com os sujeitos de pesquisa está previsto para abril de 2020. Em termos metodológicos, a

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.987.531

pesquisa consistirá em um estudo de caso, terá abordagem de caráter qualitativo, inserindo-se na modalidade de pesquisa exploratória. Os dados serão coletados via pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são formadores, (ex) professores/estagiários atuantes no ensino de PLE/L2 da universidade e membros do departamento de Línguas e Letras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tendo em vista as recomendações previstas nas Resoluções do CNS nº 466, de 2012, e nº 510, de 2016, todos os arquivos analisados (quais sejam: (i)"Projeto_Mestrado_Renata_Rocha_NOVO3_MAR2020_2", (ii)"TERMO_DE_CONSENTIMENTO_NOVO2_MAR2020", (iii)"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1418753", (iv)"Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil_NOVA", (v) "Cronograma_platbr_NOVO2_MAR2020_2")

atendem ao solicitado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1418753.pdf	28/03/2020 12:02:59		Aceito
Cronograma	Cronograma_platbr_NOVO2_MAR2020_2.docx	28/03/2020 12:01:50	RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Renata_Rocha_NOVO3_MAR2020_2.docx	28/03/2020 12:00:37	RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_NOVO2_MAR2020.docx	25/03/2020 12:16:25	RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil_NOVA.pdf	21/10/2019 14:55:33	RENATA ROCHA VIEIRA DE MELLO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.987.531

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 23 de Abril de 2020

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

**ANEXO C – QUADROS DE OFERTAS DE DISCIPLINAS (OPTATIVAS) DOS
CURSOS DE LETRAS DA UFES – 2014 A 2019**



DISCIPLINAS OPTATIVAS – LINGÜÍSTICA

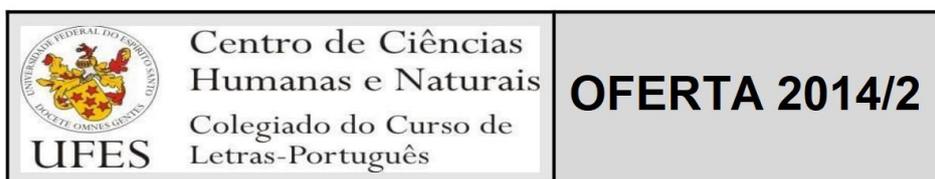
	TURMA	CÓDIGOS	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C.H.	VG	LOCAL
GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO	01			18-20		20-22		60	50	ICIII S 02

DISCIPLINAS OPTATIVAS – LITERATURA

	TURMA	CÓDIGOS	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C.H.	VG	LOCAL
LIT. BRAS.: TEXTOS EM DIÁLOGO	01			07-09		09-11		60	50	ICIII S 10
LIT. BRAS.: A PROSA DO SÉC. XIX E A PRÉ-MODERNISTA	01			07-09		09-11		60	50	ICIII S 12
LIT. PORTUGUESA: LÍRICA	01			18-20		20-22		60	50	ICIII S 01
LIT. PORTUGUESA: QUESTÕES ESPECÍFICAS	01			18-20		20-22		60	50	ICIII S 09

DISCIPLINAS OPTATIVAS – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

	TURMA	CÓDIGOS	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C.H.	VG	LOCAL
FRANCÊS INSTRUMENTAL 1	01					07-09	09-11	60	30	ICIII S 04
FRANCÊS INSTRUMENTAL 1	02					18-20	20-22	60	30	ICIII S 07
LITERATURA EM LÍNGUA FRANCESA	01					18-20	20-22	60	30	ICIII S 05
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL 2	01					18-20	20-22	60	10	ICIII S 06



DISCIPLINAS OPTATIVAS

OPTATIVAS DA EQUIPE DE LINGÜÍSTICA	TURMAS	CÓDIGOS	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
------------------------------------	--------	---------	----	----	----	----	----	-------	-------	-------

PRAGMÁTICA	01	LET0954 4	07-11						50	
PRAGMÁTICA	02	LET0954 4	18-22						50	
LÍNGUA E SOCIEDADE	01	LET0628 4		18-20		20-22			50	

OPTATIVAS DA EQUIPE DE LITERATURA	TURMAS	CÓDIGOS	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO	01	LET0950 9		07-09		09-11			50	
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	01	LET1054 2		07-09		09-11			50	
LIT. BRASILEIRA: NARRATIVA CONTEMPORÂNEA	01	LET0611 0		18-20		20-22			50	
LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	01	LET0951 3		18-20		20-22			50	

OPTATIVAS DA EQUIPE DE LINGUAS ESTRANGEIRAS	TURMAS	CÓDIGOS	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
ITALIANO INSTRUMENTAL I	01	LET0610 6		07-09		09-11			30	
LATIM III	01	LET0610 9		07-09		09-11			30	
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL III	01	LET0944 3		18-20		20-22			10	
FRANCÊS INSTRUMENTAL II	01	LET0631 2		18-20		20-22			30	

 UFES	Centro de Ciências Humanas e Naturais Colegiado do Curso de Letras-Português	<h1>OFERTA 2015/1</h1>

DISCIPLINAS OPTATIVAS - MANHÃ

OPTATIVAS LINGUÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
DISCURSO E TEXTO	01	LET09940		7-9		9-11		60	50(2)+? (3)	

OPTATIVAS LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
LITERATURA BRASILEIRA: POESIA CONTEMPORÂNEA	01	LET09502		7-9		9-11		60	50(2)+? (3)	

LITERATURA PORTUGUESA: LÍRICA	01	LET09520		9-11		7-9		60	50(2)+? (3)	
INTRODUÇÃO À LITERATURA CLÁSSICA: POESIA	01	LET10546		7-9		9-11		60	50(2)	

OPTATIVAS ESTRANGEIRAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II (para todos os cursos)	01	LET09442		7-9		9-11		60	50(2)+? (3)	
TÓPICOS DE LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA (para o curso 845)	01	LET11988		11-13		11-13		60	25(1)	
ITALIANO II (para todos os cursos)	01	LET11386		7-9		9-11		60	50(3)	

DISCIPLINAS OPTATIVAS - NOTURNO

OPTATIVAS LINGUÍSTICA	TURMAS	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
PORTUGUÊS: GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO	01	LET10552		18-20		20-22		60	50(2)+? (3)	

OPTATIVAS DE LITERATURA	TURMAS	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
LITERATURA BRASILEIRA: QUESTÕES ESPECÍFICAS	01	LET09503		18-20		20-22		60	50(1)+? (3)	
INTRODUÇÃO À LITERATURA CLÁSSICA: PROSA	01	LET10545		18-20		20-22		60	50(1)+? (3)	

OPTATIVAS DE ESTRANGEIRAS	TURMAS	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C. H.	VAGAS	LOCAL
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL 3 (para todos os cursos)	01	LET09443		18-20		20-22		60	50(2)+? (3)	
LITERATURA FRANCESA XIX (para 7º período curso 844/eletiva)	01	LET11384			18-22			60	50(3)	
ESTÁGIO SUPERV. I (FRANCÊS) (para 6º período curso 844)	01	LET11235		18-22		18-21		105	25(1)	

 UFES	Centro de Ciências Humanas e Naturais Colegiado do Curso de Letras-Português	<h1>OFERTA 2015/2</h1>

DISCIPLINAS OPTATIVAS – MATUTINO

OPT: LINGÜÍSTICA	TUR MA	CÓDIG O	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCA L
ORALIDADE E ESCRITA: UMA VISÃO NÃO	01	LET095 43	-	7-9	-	9- 11	-	60	5 0	

DICOTÔMICA FONOLOGIA DO PORTUGUÊS	01	LET094 49	-	7- 11	-	-	-	60	5 0	
---	----	--------------	---	----------	---	---	---	----	--------	--

OPT: LITERATURA	TUR MA	CÓDIG O	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCA L
LITERATURA PORTUGUESA III	01	LET095 19	-	7-9	-	9- 11	-	60	5 0	

OPT: ESTRANGEIRAS	TUR MA	CÓDIG O	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCA L
FRANCES INSTRUMENTAL I	01	LET061 08	-	7-9		9- 11	-	60	5 0	
LITERATURA LATINA II	01	LET105 48	11- 13	-	11- 13	-	-	60	5 0	

DISCIPLINAS OPTATIVAS - NOITE

OPT: LINGÜÍSTICA	TUR MA	CÓDIG O	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	VG	LOCA L
------------------	-----------	------------	----	----	----	----	----	--------	----	-----------

GRAMÁTICA FUNCIONAL	01	LET 09455	-	20- 22	-	-	18- 20	6 0	50	
HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	01	LET 09457	18- 22	-	-	-	-	6 0	50	

OPT: LITERATURA	TUR MA	CÓDIG O	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	VG	LOCA L
LITERATURA BRASILEIRA: TEXTOS EM DIALOGOS	01	LE T 095 05	-	20- 22	-	-	18- 20	60	50	
LITERATURA PORTUGUESA: TEXTOS EM DIALOGO	01	LE T 095 25	-	20- 22	-	-	18- 20	60	50	

OPT: ESTRANGEIRAS	TUR MA	CÓDIG O	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	VG	LOCA L
FRANCES INSTRUMENTAL I	01	LET061 08	-	20- 22	-	-	18- 20	60	50	
ESPAHOL INSTRUMENTAL I	01	LET061 07	18- 22	-	20- 22	-	-	60	50	MESMO DE ESPANHO L1
LATIM III	01		18- 22	-	-	-	-	60	50	
ESPAHOL 9: TRADUÇÃO	01	LET114 59	-	20- 22	-	-	18- 20	60	25	

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO DOCETE OMNES GENTES UFES</p>	<p>Centro de Ciências Humanas e Naturais Colegiado do Curso de Letras-Português</p>	<h1>OFERTA 2016/1</h1>

DISCIPLINAS
OPTATIVAS – MANHÃ¹

OPT. LINGUÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOC AL
HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	01	LET09457		7-9		9-11		60	35	IC3-11
HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA	01	LET09456			9-11		7-9	60	35	IC3-11

OPT. LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOC AL
LIT. PORTUGUESA: QUESTÕES ESPECÍFICAS	01	LET09523		7-9		9-11		60	35	IC3-04/05
LIT. BRASILEIRA: QUESTÕES ESPECÍFICAS	01	LET09503		7-9		9-11		60	35	IC3-12

OPT. ESTRANGEIRAS/CLÁSSICAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOC AL
LATIM III	01	LET06109	11-13				11-13	60	35	IC3-12

ESCRITA DE SINAIS I	01	LET11893		16-18		16-18		60	50	IC3-05
MORFOSSINTAXE	01	LET11895	14-16		14-16			60	50	IC3-05
LAB. TRAD. INTERP. LIBRAS	01	LET11894					14-18	60	50	IC3-12

SOCIOLINGÜÍSTICA	02	LET 05110		20- 22		18- 20		6 0	3 0	IC3- 10
LATIM II	01	LET 05111		20- 22		18- 20		6 0	3 0	IC3- 11
LATIM II	02	LET 05111		18- 22		20- 22		6 0	3 0	IC3- 11
ESTUDOS LITERÁRIOS II	01	LET 05112			18- 20		20- 22	6 0	3 0	IC3- 10
ESTUDOS LITERÁRIOS II	02	LET 05112			20- 22		18- 20	6 0	3 0	IC3- 10
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	01	PSO 03292	18- 22					6 0	2 5	IC3- 07
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	02	PSO 03292	18- 22					6 0	2 5	IC3- 07
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	01	LET 05675		20- 22		18- 20		6 0	3 0	IC3- 08
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	02	LET 05675		18- 20		20- 22		6 0	3 0	IC3- 08

2º PERÍODO (NOITE - 843) - PORTUGUÊS-ESPANHOL (REPERCURSO)

DISCIPLINAS - 2º PERÍODO/NOITE	Turma	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCAL
ESPANHOL II	01	LET06953	18- 20			20- 22		6 0	1 5	B. LYRA

**DISCIPLINAS
OPTATIVAS - NOTURNO³**

OPTATIVAS LINGÜÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCAL
EST. CRÍTICO SINTAXE TRAD.	01	LET09446		18- 22				60	30	IC3- 14
PORTUGUÊS: LING. ESTRANG.	01	LET10553		18- 22				60	30	IC3- 06
ORALIDADE E ESCRITA: VISÃO NÃO.DICOTÔMICA	01	LET09543		18- 22				60	30	IC3- 08

OPTATIVAS DE LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LITERAT.BRAS.: NARRATIVA CONTEMPORÂNEA	01	LET09499		18- 22				60	35	IC3- 16

OPTATIVAS DE ESTRANGEIRAS/CLÁSSICAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCAL
FRANCES INSTRUMENTAL 2	01	LET06312		18- 22				6 0	35	IC3-17
TÓP. LITERAT. ESPANHOLA (PARA ALUNOS DO CURSO 843)	01	LET11712		20- 22		18- 20		6 0	15	IC3- 18/07
LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	01	LET09510		20- 22		18- 20		6 0	15	VIDE TOP. LITRAT. ESPANO

										LA VIDE ESPANHO L II (2º PERÍODO)
ESPANHOL INSTRUMENTAL 2	01	LET09442		18- 20		20- 22		6 0	15	
LATIM IV		LET10543			18- 22			6 0	35	IC3-05

³ ALUNOS DE PORTUGUÊS (841/842) DEVERÃO CUMPRIR TRÊS (03) DISCIPLINAS OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO. ALUNOS DE DUPLAS (843/844/845) DEVERÃO CUMPRIR DUAS (02) OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO.

**LETRAS - NEOLATINAS e LIBRAS -
OFERTA DE DISCIPLINA 2016/2**

DISCIPLINAS OPTATIVAS - MANHÃ¹

OPT: LINGÜÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	PREDIO	SALA
TÓPICOS DE LEITURA	01	LET0956		7-9		9-11				IC3	06

**LETRAS – NEOLATINAS e LIBRAS –
OFERTA DE DISCIPLINA 2016/2**

MATUTINO

Sem. Pesq. Est. Linguísticos (p/ alunos que farão TCC em Ling.)	01	5 LET0956 0		9-13					6 0	30	IC3	08
OPT: LITERATURA	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	PRÉDIO	SALA	
Lit. Bras.: Narrativa Contemporânea	01	LET0949 9		7- 9		9-11		6 0	30	IC3		07
Literatura em Língua Espanhola	01	LET0951 0		7- 9		9-11		6 0	30	IC3		08
OPT: ESTRANGEIRAS	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	PRÉDIO	SALA	
LITERATURA LATINA I	01	LET1054 7		7- 9		9-11		60	30	Bernadeth Lyra	Clarice Lispector	
LATIM IV	01	LET1054 3	11- 13		11- 13			60	30	Bernadeth Lyra		Ingedore
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II	01	LET0944 2		7- 9		9-11		60	30	Bernadeth Lyra		Guimarães Rosa

**LETRAS – NEOLATINAS e LIBRAS –
OFERTA DE DISCIPLINA 2016/2**

MATUTINO

HISTÓRIA DA TRADUÇÃO	01	LET1192 2	14- 18					6 0		IC3		07
----------------------	----	--------------	-----------	--	--	--	--	--------	--	-----	--	----

DISCIPLINAS OPTATIVAS – NOITE

OPT: LINGUISTICA	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	PRÉDIO	SALA	PROFESSOR
HISTÓRIA DA LINGUISTICA	01	LET0945 6	-	20- 22	-	-	18- 20	6 0	35	IC3	07	VIRGÍNIA ABRAHÃO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	01	LET1055 3	18- 22						35	IC3	06	SANTINHO SOUZA

OPT: LITERATURA	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	PRÉDIO	SALA	PROFESSOR
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	01	LET 10542	-	20- 22	-	-	18- 20	6 0	35	IC3	08	JUREMA OLIVEIRA
LITERATURA BRASILEIRA: A PROSA DO SÉCULO XIX E A PRÉ-MODERNISTA	01	LET0949 3			18- 22				35	IC3	06	LUZ PINHEIRO (PV) FABIOLA PADILHA (PR)
SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	01	LET0956 1	18- 22							IC3	03	PEDRO FREIRE

OPT: ESTRANGEIRAS	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	PRÉDIO	SALA	PROFESSOR
INTROD. À POESIA LÍRICA LATINA	01	LET 09459	-	20- 22	-	-	18- 20	6 0	35	IC3	16	CAMILA PAULINO (PV) LENI LEITE (PR)
LITERATURA EM LÍNGUA FRANCESA	01	LET 09511	-	20- 22	-	-	18- 20	6 0	35	Bernadeth Lyra	Guimarães Rosa	GRACE ALVES DA PAIXÃO
LITERATURA ESPANHOLA 5 (Para alunos do curso 843 – Português/Espanhol)	01	LET 11499	-	20- 22	-	-	18- 20	6 0	35	IC3	3ª sala 17 6ª sala 13	JORGE NASCIMENTO MIRTIS CASER
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL III	01	LET 09443	-	18- 20	-	20-22	-	6 0	10	IC3	04	MIRTIS CASER

 UFES	Centro de Ciências Humanas e Naturais Colegiado do Curso de Letras-Português	OFERTA 2017/1
--	---	----------------------

DISCIPLINAS OPTATIVAS – MANHÃ¹

OPT. LINGUISTICA	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCAL
LÍNGUA E SOCIEDADE	01	LET0628 4		7- 11				6 0	3 5	IC3 - 6
PRAGMÁTICA	01	LET0954 4		7- 11				6 0	3 5	B.Lyra Guimarães

OPT. LITERATURA	TUR MA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	C H	V G	LOCAL
------------------------	-------------------	---------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	----------------	----------------	--------------

SEMINÁRIO AVANÇADO DE TOP EM EST. LITERARIOS	01	LET09558		7-11				60	35	B.Lyra Clarice
LITERATURA PORTUGUESA: QUESTÕES ESPECÍFICAS	01	LET09523		7-11				60	35	IC3 - 9

OPT. ESTRANGEIRAS/CLÁSSICAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LATIM V	01	LET10544		11-13		11-13		60	35	IC3 - 6
LATIM III	01	LET06109		11-13		11-13		60	35	B.Lyra Ingedore
FRANCÊS INSTRUMENTAL 1	01					7-11		60	35	B.Lyra Guimarães

¹ ALUNOS DE PORTUGUÊS (841/842) DEVERÃO CUMPRIR TRÊS (03) DISCIPLINAS OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO. ALUNOS DE DUPLAS (843/844/845) DEVERÃO CUMPRIR DUAS (02) OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO.

**DISCIPLINAS
OPTATIVAS - NOTURNO³**

OPTATIVAS LINGUÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
PORTUGUÊS: LÍNGUA ESTRANGEIRA	01	LET10553		18-22				60	35	IC3 - 7

OPTATIVAS DE LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LIT PORT III DO REALISMO AO SEGUNDO MODERNISMO	01	LET09519		18-20		20-22		60	35	IC3 - 4
LIT. BRASILEIRA: PERIODIZAÇÃO	01	LET09522		18-20		20-22		60	35	IC3 - 8

OPTATIVAS DE ESTRANGEIRAS/CLÁSSICAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	01	LET06107		18-20		20-22		60	35	IC3 - 9

³ ALUNOS DE PORTUGUÊS (841/842) DEVERÃO CUMPRIR TRÊS (03) DISCIPLINAS OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO. ALUNOS DE DUPLAS (843/844/845) DEVERÃO CUMPRIR DUAS (02) OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO.



UFES

Centro de Ciências
Humanas e Naturais
Colegiado do Curso de
Letras-Português

OFERTA 2017/2

DISCIPLINAS OPTATIVAS – MANHÃ¹

OPT: LINGUÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
METODOLOGIA DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA	01	LET09539		7-9		9-11		60	30	
OPT: LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LITERATURA DO ES	01	LET09509		7-9		9-11		60	30	
OPT: ESTRANGEIRAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL

FRANCÊS INSTRUMENTAL 2	01	LET06312		7-9		9-11		60	30	
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II	01	LET09442		7-9		9-11		60	30	

¹ ALUNOS DE PORTUGUÊS (841/842) DEVERÃO CUMPRIR TRÊS (03) DISCIPLINAS OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO. ALUNOS DE DUPLAS (843/844/845) DEVERÃO CUMPRIR DUAS (02) OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO.

DISCIPLINAS OPTATIVAS – NOITE

OPT: LINGUÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LÍNGUA E SOCIEDADE	01	LET06284	-	20-22	-	-	18-20	60	25	
OPT: LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LITERATURA PORTUGUESA: LÍRICA	01	LET09520	-	20-22	-	-	18-20	60	25	
OPT: ESTRANGEIRAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
EXPRESSÃO ESCRITA 1 EM LÍNGUA FRANCESA	0	LET120	-	20-22	-	-	18-20	60	25	
(APENAS CURSO 844)	1	98								
FRANCÊS INSTRUMENTAL 1	01	LET06108	-	-	-	-	18-22	60	15	
LITERATURA EM LÍNGUA FRANCESA	01	LET09511	-	-	18-22	-	-	60	15	
OPT: LATIM	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
INTRODUÇÃO À LIT. CLÁSSICA: POESIA	01	LET10546	18-22	-	-	-	-	60	25	

LPC: CRIAÇÃO LITERÁRIA	01	LET05836	-	-	-	18-22	-	60	20	
------------------------	----	----------	---	---	---	-------	---	----	----	--

LPC: ESTRANGEIRAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LPC: PRÁTICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PRODUÇÃO ESCRITA (para o curso 843)	01	LET11236	16-18	-	16-18	-	-	60	20	

*AOS/ÁS ESTUDANTES DOS DEMAIS CURSOS QUE QUISEREM CURSAR ESSA DISCIPLINA, A PROFESSORA PEDE PARA INFORMAR QUE SERÁ EQUIVALENTE À DISCIPLINA LPC: PRODUÇÃO DE TEXTO E ENSINO (LET05810) – O PEDIDO DE EQUIVALÊNCIA DEVERÁ SER PROTOCOLADO NA SIC, NO FIM DO SEMESTRE, QUANDO A DISCIPLINA FOR FINALIZADA, MAS APENAS NOS CASOS EM QUE O/A ESTUDANTE FOR APROVADO.

Relatório Departamento de Linguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Página 1/11												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situac ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Inici o	Fi m
LET02029 - PRATICA DE REDACAO I	01	60	60 J	2	3	M	30	0	30	Seg	09:00	11:00
	02	60	60 P	2	1	M	26	0	26	Seg	11:00	13:00
LET02030 - PRATICA DE REDACAO II	01	60	60 J	3	3	M	30	0	30	Ter	07:00	09:00
	02	60	60 P	3	1	M	26	0	26	Qui	07:00	09:00
LET02153 - INGLES INSTRUMENTAL A	01	60	106	1	1	M	43	0	43	Seg	09:00	11:00
	01	60	106	1	1	M	43	0	43	Qua	09:00	11:00
LET02630 - LINGUA PORTUGUESA	01	60	641		2	H	40	0	40			
	02	60	56	1	1	M	50+1	0	51	Ter	19:00	21:00
	03	60	56	1	1	M	50+1	0	51	Qui	21:00	23:00
	04	60	52	1	1	M	50	0	50	Ter	14:00	16:00
	05	60	72	1	1	M	55	0	55	Qui	16:00	18:00
	06	60	54	1	3	M	40+2	0	42	Seg	18:00	20:00
										Qua	20:00	22:00
										Se	07:00	09:00

	07	60	60 J	1	3	M	30	0	30	g	0	00
										Ter	07:00	09:00
	08	60	60 P	1	1	M	26+1	0	27	Seg	07:00	09:00
										Ter	07:00	09:00

Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução

Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa

Relatório Departamento de Linguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situac ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Inici o	Fi m
LET03252 - LINGUA PORT PRODUCAO DE TEXTO	21	60	9501	2	1	H	30	0	30	Sex	14:00	18:00
LET05049 - Língua Inglesa: fonética e fonologia	01	60	83	1	1	M	35	0	35	Ter	07:00	09:00
										Qui	09:00	11:00
LET05051 - Língua Inglesa: morfossintaxe	01	60	83	1	1	M	35	0	35	Seg	07:00	09:00
										Sex	09:00	11:00
LET05053 - Introdução aos Estudos da Linguagem	01	60	83	1	1	M	35	0	35	Seg	09:00	11:00
										Qua	07:00	09:00
LET05054 - Latim I	01	60	83	1	1	M	35	0	35	Qua	09:00	11:00
										Sex	07:00	09:00
LET05066 - Introdução à Linguística	01	60	841	1	1	M	30	0	30	Seg	07:00	11:00
	02	60	841	1	1	M	30	0	30	Qua	07:00	11:00
LET05067 - Fundamentos de Sintaxe de Português	01	60	841	1	1	M	30	0	30	Ter	07:00	09:00
										Qui	09:00	11:00
	02	60	841	1	1	M	30	0	30	Ter	09:00	11:00
										Qui	07:00	09:00
	01	60	841	1	1	M	30	0	30	Ter	09:00	11:00
										Qui	07:00	09:00

LET05068 - Latim I												0	00
	02	60	841	1	1	M	30	0	30	Ter	07:00	09:00	
LET05069 - Estudos Literários I	01	60	841	1	1	M	30	0	30	Qua	07:00	11:00	
	02	60	841	1	1	M	30	0	30	Seg	07:00	11:00	
LET05110 - SOCIOLINGÜÍSTICA	01	60	842	2	1	M	30	0	30	Ter	20:00	22:00	
										Qui	18:00	20:00	
LET05111 - LATIM II	01	60	842	2	1	M	25	0	25	Ter	18:00	20:00	
<p>Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução</p> <p>Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa</p>													

Relatório Departamento de Linguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre													
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perio do	Esco po	Situac ão	Vag as			Horá rio			
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Inici o	Fi m	
LET05111 - LATIM II	01	60	842	2	1	M	25	0	25	Qui	20:00	22:00	
	02	60	843	2	1	M	25	0	25	Ter	18:00	20:00	
										Qui	20:00	22:00	
LET05112 - ESTUDOS LITERÁRIOS II	01	60	842	2	1	M	25	0	25	Qua	18:00	22:00	
	02	60	843	2	1	M	25	0	25	Qua	18:00	22:00	
LET05125 - LÍNGUA INGLESA: PROSÓDIA	01	60	843	2	1	M	35	0	35	Seg	16:00	18:00	
										Qua	14:00	16:00	
LET05127 - LÍNGUA INGLESA: ESTUDOS SINTÁTICOS	01	60	843	2	1	M	35	0	35	Seg	14:00	16:00	
										Qui	14:00	16:00	
LET05129 - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	01	60	843	2	1	M	35	0	35	Qua	16:00	18:00	
										Sex	14:00	16:00	
LET05130 - ESTUDOS LITERÁRIOS I	01	60	843	2	1	M	35	0	35	Ter	16:00	18:00	
										Sex	16:00	18:00	
LET05151 - SEMÂNTICA	01	60	841	5	1	M	25	0	25	Sex	07:00	11:00	
	02	60	845	5	1	M	25	0	25	Sex	07:00	11:00	
LET05671 - Lab. de Prat. Culturais: Leitura Literária na Escola: História, Cultura e Política	01	60	841		1	M	35	0	35	Ter	09:00	11:00	
										Qui	07:00	09:00	
LET05672 - Lab de Prat. Culturais: Leitura e Ensino	01	60	842		1	M	35	0	35	Sex	18:00	20:00	
										Sex	20:00	22:00	
LET05675 - Linguística Textual	01	60	842	2	1	M	25	0	25	Seg	18:00	22:00	
	02	60	843	2	1	M	25	0	25	Seg	18:00	22:00	
LET05795 - Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros	0	60	843	3	1	M	35	0	35	Qua	09:00	11:00	

textuais	1	0	3						5	Sex	07:00	09:00	
LET05797 - Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura	01	60	83	3	1	M	35	0	35	Ter	07:00	11:00	
<p>Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução</p> <p>Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa</p>													

Relatório Departamento de Línguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Disciplina	Turma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situaç ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Iníci o	Fi m
LET05799 - Estudos Literários II	01	60	83	3	1	M	35	0	35	Seg	07:00	09:00
LET05805 - Fonética e Fonologia	01	60	841	3	1	M	50	0	50	Qui	09:00	11:00
LET05806 - Morfologia	01	60	841	3	1	M	50	0	50	Ter	09:00	11:00
LET05807 - Estudos Literários III	01	60	841	3	1	M	50	0	50	Qui	07:00	09:00
LET05810 - Laboratório de Práticas Culturais: Produção de Texto e Ensino	01	60	842		1	M	35	0	35	Ter	07:00	09:00
LET05821 - Língua Inglesa: semântica	01	60	83	3	1	M	35	0	35	Qui	09:00	11:00
LET05951 - LÍNGUA INGLESA: COMUNICAÇÃO ORAL	01	60	83	4	1	M	35	0	35	Seg	18:00	20:00
LET05953 - LÍNGUA INGLESA: COMUNICAÇÃO ESCRITA E O TEXTO ACADÊMICO	01	60	83	4	1	M	35	0	35	Ter	20:00	22:00
LET05955 - LÍNGUA INGLESA: COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA	01	60	83	4	1	M	35	0	35	Seg	09:00	11:00
LET05957 - LÍNGUA INGLESA: ESTUDOS BRITÂNICOS	01	60	83	4	1	M	35	0	35	Qui	07:00	09:00
LET06021 - TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS	01	60	842	4	1	M	35	0	35	Seg	14:00	16:00
	02	60	843	4	1	M	15	0	15	Ter	16:00	18:00
	03	60	844	4	1	M	15	0	15	Qui	18:00	20:00
LET06022 - LITERATURA PORTUGUESA I: DA ERA TROVADORESCA	01	60	842	4	1	M	35	0	35	Qui	18:00	22:00
AO MANEIRISMO	02	60	843	4	1	M	15	0	15	Qui	18:00	22:00
	03	60	844	4	1	M	15	0	15	Qui	18:00	22:00
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa												

Relatório Departamento de Línguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situac ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Inici o	Fi m
LET06026 - LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORD. TRANSD. TEXTO	0 1	6 0	84 2	1	1	M	35	0	3 5	Se x	18:0 0	20: 00
LET06107 - ESPANHOL INSTRUMENTAL I	01	6 0	843		1	M	25	0	25	Se x	20:0 0	22: 00
LET06109 - LATIM III	0 1	6 0	84 1		1	M	35	0	3 5	Ter	11:0 0	13: 00
LET06110 - LIT. BRAS.: NARRAT. CONTEMP. (dos anos 50 à atualidade)	0 1	6 0	84 1		1	M	35	0	3 5	Qui	11:0 0	13: 00
LET06111 - LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA I	0 1	6 0	84 2		1	M	35	0	3 5	Ter	07:0 0	09: 00
LET06112 - LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA II	0 1	6 0	84 1		1	M	35	0	3 5	Qui	09:0 0	11: 00
LET06186 - LITERATURA BRITÂNICA: DAS ORIGENS À ERA ELIZABETANA	0 1	6 0	8 3	5	1	M	35	0	3 5	Ter	18:0 0	20: 00
LET06187 - LÍNGUA INGLESA: ESTUDOS AMERICANOS	0 1	6 0	8 3	5	1	M	30	0	3 0	Ter	20:0 0	22: 00
LET06189 - LÍNGUA INGLESA: TRADUÇÃO - HISTÓRIA TEÓRICA E PRÁTICA	0 1	6 0	8 3	5	1	M	35	0	3 5	Qui	09:0 0	11: 00
LET06191 - LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM	0 1	6 0	8 3	5	1	M	35	0	3 5	Se x	07:0 0	09: 00
LET06193 - LITERATURA BRASILEIRA I: PERIODIZAÇÃO	0 1	6 0	8 3	5	1	M	30	0	3 0	Qui	09:0 0	11: 00
LET06241 - LITERATURA PORTUGUESA II: DO BARROCO AO	0	6	84	5	1	M	25	0	2	Se x	07:0 0	09: 00

ROMANTISMO	1	0	1						5	Qui	09:0 0	11: 00
	02	6 0	845	5	1	M	25	0	25	Ter	07:0 0	09: 00
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução												
Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matricula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa												

Relatório Departamento de Línguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situac ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Inici o	Fi m
LET06241 - LITERATURA PORTUGUESA II: DO BARROCO AO ROMANTISMO	02	6 0	845	5	1	M	25	0	25	Qui	09:0 0	11: 00
LET06242 - LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORDAGENS INTERSEMÍÓTICAS E INTERCULTURAIS DO TEXTO LITERÁRIO	0 1	6 0	84 2		1	M	35	0	3 5	Se x	18:0 0	20: 00
LET06244 - LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CRIAÇÃO LITERÁRIA: GÊNEROS	0 1	6 0	84 1		1	M	35	0	3 5	Se x	20:0 0	22: 00
LET06790 - PROJETO DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA I	0 1	3 0	8 3	1	1	M	35	0	3 5	Ter	09:0 0	11: 00
LET06791 - PROJETO DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA II	0 1	3 0	8 3	2	1	M	35	0	3 5	Qui	07:0 0	09: 00
LET06792 - PROJETO DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA III	0 1	4 5	8 3	3	1	M	35	0	3 5	Ter	11:0 0	12: 00
LET06793 - PROJETO DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA IV	0 1	4 5	8 3	4	1	M	35	0	3 5	Qui	11:0 0	12: 00
LET06794 - PROJETO DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA V	0 1	4 5	8 3	5	1	M	30	0	3 0	Se g	13:0 0	14: 00
LET06795 - PROJETO DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA VI	0 1	3 0	8 3	6	1	M	30	0	3 0	Qua	13:0 0	14: 00
LET06953 - Espanhol II	0 1	6 0	84 3	2	1	M	25	0	2 5	Se g	11:0 0	12: 00

LET09438 - Análise do Discurso	01	60	842	6	1	M	30	0	30	Seg	18:00	22:00
LET09440 - Discurso e Texto	01	60	842		1	M	35	0	35	Ter	18:00	22:00
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução												
Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa												

Relatório Departamento de Linguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Disciplina	Turma	CH	Curso	Período	Esco	Situação	Vagas			Horário		
							Ofertas	Ocupadas	Saldo	Dia	Início	Fim
LET09445 - Estilística	01	60	841		1	M	35	0	35	Ter	07:00	09:00
										Qui	09:00	11:00
LET09457 - História da Língua Portuguesa	01	60	841		1	M	35	0	35	Ter	07:00	09:00
										Qui	09:00	11:00
LET09491 - Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: Processos Interacionais	01	60	83	6	1	M	30	0	30	Seg	14:00	16:00
										Qua	14:00	16:00
LET09495 - Literatura Brasileira III: Cânones	01	60	842	8	1	M	50	0	50	Qua	18:00	22:00
										Ter	09:00	11:00
LET09496 - Literatura Brasileira II: Narrativa	01	60	841	7	1	M	50	0	50	Qui	07:00	09:00
										Qui	18:00	22:00
LET09497 - Literatura Brasileira I: Lírica	01	60	842	6	1	M	30	0	30	Ter	14:00	16:00
										Qua	16:00	18:00
LET09507 - Literatura Britânica: do Século XVII à Era Vitoriana	01	60	83	6	1	M	30	0	30	Qui	07:00	11:00
										Qui	18:00	22:00
LET09508 - Literatura Britânica Moderna e Contemporânea	01	60	83	7	1	M	30	0	30	Ter	16:00	18:00
										Qui	16:00	18:00
LET09513 - Literatura Infantil e Juvenil	01	60	842		1	M	35	0	35	Ter	18:00	22:00
										Qui	14:00	16:00
LET09514 - Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo	01	60	83	6	1	M	30	0	30	Sex	16:00	18:00
										Qua	07:00	11:00
LET09515 - Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea	01	60	83	7	1	M	30	0	30	Ter	16:00	18:00
										Qui	16:00	18:00
LET09537 - Língua Inglesa: Tradução – Teorias e Práticas Atuais	01	60	83	6	1	M	30	0	30	Ter	07:00	09:00
										Ter	09:00	11:00
LET09557 - SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	01	60	841		1	M	35	0	35	Ter	18:00	22:00
										Ter	07:00	09:00
LET09564 - Tópicos de Gramática do Português	01	60	842		1	M	35	0	35	Ter	18:00	22:00
										Ter	07:00	09:00

LET09567 - Trabalho de Conclusão de Curso	01	60	842	8	1	M	2	0	2			
	02	60	842	8	1	M	2	0	2			
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução												

Relatório Departamento de Línguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situaç ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Iníci o	Fi m
LET09567 - Trabalho de Conclusão de Curso	03	6 0	842	8	1	M	2	0	2			
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa												

Relatório Departamento de Línguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situaç ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Iníci o	Fi m
LET10249 - Espanhol IV	01	6 0	843	4	1	M	20	0	20	Ter	18:0 0	22: 00
LET10250 - Lab. Prát. Cult.: Prática de Ling. Estrang.: Produção e Recepção Oral	0 1	6 0	84 3		1	M	35	0	3 5	Ter	16:0 0	18: 00
LET10543 - Latim IV	0 1	6 0	84 1		1	M	35	0	3 5	Ter	11:0 0	13: 00
LET10547 - Literatura Latina I	01	6 0	842		1	M	35	0	35	Ter	18:0 0	22: 00
LET10549 - Laboratório de Práticas Culturais: sociolinguística e ensino	0 1	6 0	84 1		1	M	35	0	3 5	Ter	11:0 0	13: 00
LET10553 - Português: língua estrangeira	0 1	6 0	84 2		1	M	35	0	3 5	Ter	18:0 0	20: 00
LET10678 - Francês IV	01	6 0	844	4	1	M	20	0	20	Ter	18:0 0	22: 00
LET10680 - Espanhol VI: Morfosintaxe	01	6 0	843	6	1	M	30	0	30	Se x	18:0 0	22: 00
LET10847 - Estágio Supervisionado I - Espanhol	01	1 0 5	843	6	1	M	12	0	12	Qu a	14:0 0	18: 00
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa												

Relatório Departamento de Línguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre												
Discipli na	Tur ma	C H	Cur so	Perío do	Esco po	Situaç ão	Vag as			Horá rio		
							Ofertad as	Ocupad as	Sal do	Di a	Iníci o	Fi m
LET10847 - Estágio Supervisionado I - Espanhol	01	1 0 5	843	6	1	M	12	0	12	Se x	14:0 0	17: 00
LET11234 - Lab. de Práticas Culturais Italiano: Prát. em Ling. Estrangeira: Produção e Recepção Oral	0 1	6 0	84 5		1	M	35	0	3 5	Ter	11:0 0	13: 00
LET11386 - Italiano II	0 1	6 0	84 5	2	1	M	30	0	3 0	Se g	07:0 0	09: 00
LET11501 - Literaturas de Expressão Francesa do Século XX	01	6 0	844	8	1	M	24	0	24	Qu a	18:0 0	22: 00
LET11612 - Italiano III	0 1	6 0	84 5	3	1	M	30	0	3 0	Se g	09:0 0	11: 00
LET11712 - Tópicos de Literatura em Língua Espanhola	0 1	6 0	84 3		1	M	35	0	3 5	Ter	07:0 0	09: 00
LET11901 - Sociolinguística	0 1	6 0	8 8	5	1	M	40	0	4 0	Qu a	16:0 0	18: 00
LET11902 - Lab. de Interp. em Língua de Sinais e Língua Portuguesa III	0 1	6 0	8 8	5	1	M	40	0	4 0	Se x	16:0 0	18: 00
LET11903 - Tradução e Interpretação de Textos Sensíveis	0 1	6 0	8 8	5	1	M	40	0	4 0	Qui	14:0 0	16: 00
LET11904 - Tradução de Textos Literários	0 1	6 0	8 8	5	1	M	40	0	4 0	Se g	14:0 0	16: 00
LET11905 - Tradução e Interpretação Jurídica	0 1	6 0	8 8	5	1	M	40	0	4 0	Ter	14:0 0	16: 00
LET11911 - Revisão de Tradução	0 1	6 0	8 8	7	1	M	40	0	4 0	Qui	16:0 0	18: 00

											x	0	00
LET11912 - Seminário de TCC II	01	75	88	7	1	M	8	0	8				
	02	75	88	7	1	M	5	0	5				
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução													
Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa													

Relatório Departamento de Linguas e Letras - CCHN 2018 1º Semestre													
Disciplina	Turma	C H	Curso	Período	Esco po	Situaç ão	Vagas			Horário			
							Ofertadas	Ocupadas	Saldo	Di a	Inici o	Fi m	
LET11913 - Estágio Supervisionado II	01	90	88	7	1	M	0	0	0	Se g	13:00	18:00	
										Qui	13:00	14:00	
LET11914 - Aspectos Tradutórios e Interpretativos do Guia-Intérprete	01	60	88	7	1	M	40	0	40	Qu a	14:00	16:00	
										Qu a	16:00	18:00	
LET11918 - Tradução Escrita da Língua de Sinais p/ o Português Escrito	01	60	88		1	M	40	0	40	Qu a	14:00	16:00	
										Se x	16:00	18:00	
LET11920 - Estudos da tradução III	01	60	88		1	M	40	0	40	Ter	14:00	18:00	
LET11983 - Lab. de Práticas Culturais: Análise de Livros/Manuais Didáticos	01	60	843		1	M	35	0	35	Se x	18:00	20:00	
										Se x	20:00	22:00	
LET11987 - Italiano 5: Sintaxe da Língua Italiana	01	60	845	5	1	M	25	0	25	Ter	09:00	11:00	
										Qui	07:00	09:00	
LET12117 - Lab. Prat. Cult: Produção de textos de discurso e ensino	01	60	844		1	M	20	0	20	Se x	18:00	20:00	
										Se x	20:00	22:00	
LET12283 - Estágio Supervisionado I (Italiano)	01	105	845	6	1	M	15	0	15	Ter	07:00	10:00	
										Qui	13:00	17:00	
Escopo: [1] - Exclusivo para alunos do curso [2] - Para alunos que tenham a disciplina no currículo [3] - Para qualquer aluno [4] - Para alunos de ênfases/habilitações [5] - Resolução													
Situação: [S] - Solicitada [A] - Análise [M] - Matrícula [H] - Ajuste Horário [L] - Lançamento de nota [I] - Inativa													

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS NATURAIS - CCHN/UFES

OFERTA 2019/1 - PORTUGUÊS E NEOLATINAS

DISCIPLINAS OPTATIVAS - MANHÃ¹

OPT. LINGÜÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LÍNGUA E SOCIEDADE	1	LET06284		7-11				60	40	IC3 SALA 7

A área deverá obrigatoriamente preencher o horário/dia acima antes de sugerir outros dias e horários para oferta de optativas.

OPT. LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LITERATURAS AFRICANAS DELÍNGUA PORTUGUESA	1	LET10542		7-11				60	40	IC3 SALA 8
LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA (DOS ANOS 50 À ATUALIDADE)	1	LET09499		7-11				60	40	IC3 SALA 10

A área deverá obrigatoriamente preencher o horário/dia acima antes de sugerir outros dias e horários para oferta de optativas.

OPT. ESTRANGEIRAS/CLÁSSICAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LATIM IV	1	LET10543		16-18		16-18				IC3 SALA 1
LATIM V	1	LET10544		16-18		16-18				IC3 SALA 4

Caso a área tenha disponibilidade de docente, poderá ofertar optativas prioritariamente no horário acima.

*** ALUNOS DE PORTUGUÊS (841/842) DEVERÃO CUMPRIR TRÊS (03) DISCIPLINAS OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO. ALUNOS DE DUPLAS (843/844/845) DEVERÃO CUMPRIR DUAS (02) OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO.**

DISCIPLINAS OPTATIVAS - NOTURNO*

OPTATIVAS LINGUÍSTICA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
DISCURSO E TEXTO	1	LET09440				18-22		60	35	IC3 SALA 15

A área deverá obrigatoriamente preencher o horário/dia acima antes de sugerir outros dias e horários para oferta de optativas. Sugerimos os demais horários melhores para os alunos: 43 (18-22); 63 (18-22)

*** ALUNOS DE PORTUGUÊS (841/842) DEVERÃO CUMPRIR TRÊS (03) DISCIPLINAS OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO. ALUNOS DE DUPLAS (843/844/845) DEVERÃO CUMPRIR DUAS (02) OPTATIVAS AO LONGO DO CURSO.**

OPTATIVAS DE LITERATURA	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LITERATURA PORTUGUESA: NARRATIVA	1	LET09521				18-22				IC3 SALA 6
Literatura Brasileira: questões específicas	1	LET09503				18-22				IC3 SALA 8

A área deverá obrigatoriamente preencher o horário/dia acima antes de sugerir outros dias e horários para oferta de optativas. Sugerimos os demais horários melhores para os alunos: 43 (18-22); 63 (18-22)

OPTATIVAS DE ESTRANGEIRAS/CLÁSSICAS	TURMA	CÓDIGO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	CH	VG	LOCAL
LITERATURA HISPANO-AMERICANA III	1	LET115000		18-22						IC3 SALA 8

Caso as áreas tenham disponibilidade de docente as áreas poderão ofertar optativas prioritariamente no horário acima. Sugerimos os demais horários melhores para os alunos: 43 (18-22); 63 (18-22)

ANEXO D – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE PLE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS UFES

GTPLE/Ufes – Português, língua estrangeira Atuação no Núcleo de Línguas e no CELPE-Bras Critérios de seleção

1. atuar como estagiário-docente no Núcleo de Línguas:

1.1 compor o *GTPLE/Ufes - Português, língua estrangeira*, cumprindo as atribuições previstas;

1.2 ter cumprido ou estar cumprindo disciplina da subárea *português para estrangeiros* na graduação da Ufes em Letras-Português ou Letras-Português/LE;

1.3 desenvolver IC na subárea;

1.3 ter desempenho de qualidade na seleção do Núcleo de Línguas.

2. atuar como professor aplicador e/ou professor examinador do Celpe-Bras, atendido um destes perfis:

2.1 perfil 1

2.1.1 compor o *GTPLE/Ufes - Português, língua estrangeira*, cumprindo as atribuições previstas; ter certificação do Celpe-Bras; ser professor vinculado ao Núcleo de Línguas ou ser professor vinculado ao Departamento de Línguas e Letras ou ter licenciatura plena em Letras-Português ou Letras-Português/LE;

2.1.2 desenvolver pesquisa em *português, língua estrangeira*;

2.1.2 ter desempenho de qualidade no processo de seleção instituído no âmbito do *GTPLE/Ufes*

2.2 perfil 2

2.2.1 compor o *GTPLE/Ufes*; ter certificação do Celpe-Bras; estar matriculado na graduação da Ufes em Letras-Português ou Letras-Português/LE; ter cumprido ou estar cumprindo disciplina da subárea *português para estrangeiros*;

2.2.2 desenvolver IC na subárea;

2.2.2 ter desempenho de qualidade no processo de seleção instituído no âmbito do *GTPLE/Ufes*

O GTUfesPbLE se reúne regularmente, no Núcleo de Línguas/CCHN, na primeira sexta-feira útil de cada mês, entre 14h e 16h, com o objetivo de organizar e desenvolver estudos pertinentes ao português como língua estrangeira, levando em conta a pertinência de realização de pesquisas na área, especialmente em razão dos compromissos de parceria com os programas nacionais Celpe-Bras e IsF (Idiomas sem Fronteiras).

Vitória, 27 de outubro de 2017

Carmelita Minelio da Silva Amorim - DLL/IsF

Manoel Sampaio Junior - Português para estrangeiros-NL/CCHN e Celpe-Bras

Santinho Ferreira de Souza - DLL/Celpe-Bras

ANEXO E – DOCUMENTO SOBRE O GTPLE/UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
NÚCLEO DE LÍNGUAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS

Grupo de pesquisa *Português do Brasil, língua estrangeira - GTPLE/Ufes*

Contextualização

O Grupo de pesquisa *Português do Brasil, língua estrangeira - GTPLE/Ufes* se insere num contexto em que quatro instâncias administrativo-acadêmicas – Celpe-Bras, IsF-Português, DLL/Cursos de Letras-Neolatinas e Cursos de Português para Estrangeiros/Núcleo de Línguas – têm o português como objeto de observação e análise, e é esperado que as ações daí decorrentes sejam articuladas no sentido de que estudos e pesquisas alcancem resultados de qualidade.

Ementa

Português brasileiro como língua estrangeira: língua em uso; procedimentos apropriados ao processo de ensino-aprendizagem com relação estreita entre língua e cultura; história memória, identidade

Objetivo

O *GTPLE/Ufes* tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas que deem suporte ao processo de ensino-aprendizagem em ambientes diferenciados e a interlocutores de origem e nacionalidade variadas bem como à formação continuada de professores.

Metodologia

O *GTPLE/Ufes* realiza encontro mensal e, sendo necessário, se redefine o cronograma de trabalho, tendo como suporte procedimentos diferenciados, conforme se configurem os pontos de vista sobre temas de interesse da área.

Palavras-chave

Português brasileiro, língua estrangeira, descrição, ensino-aprendizagem, formação de professores.

Embasamento teórico

Os indivíduos agem e interagem em distintas esferas da atividade humana.

No processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é imprescindível que os textos dos mais diversos gêneros, em diferentes modalidades de linguagem e suportes diferenciados, sejam objeto de leitura, análise, produção e socialização. Nesse contexto, é apropriado levar em conta as evidências de evolução do pensamento e das tecnologias de registro e divulgação.

Levado a termo esse movimento de educação pautada na diversidade das manifestações culturais, configura-se ambientação francamente favorável à aprendizagem com curiosidade epistemológica, princípio fundante no aprofundamento de fazer empreender o que é ensino e o que é aprendizagem. Aprende-se em exercício permanente.

Com essa perspectiva, as discussões e a produção acadêmica no âmbito do *GTPLEUFes* estão pautadas na compreensão de que a linguagem em uso é o objeto de análise e se constitui nos diversos gêneros do discurso (Bakhtin, 1987; Brito & Gaydeczka, 2011). Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem é concebido como construção conjunta e situada (Vygotsky, 1979; Frias, 1992; Mota e Scheyer, 2004; Schlatter, Garcez & Scaramucci, 2004; Abeledo, 2008; Barros, 2015), em que o texto do/da aprendiz é o ponto de referência para observação, análise e desenvolvimento (Freire, 1974; Geraldí, 1984, 1997).

Eixos articuladores de estudo

Estudos aplicados

- estudos do CELPE-Bras: concepção do programa, elementos provocadores – exame escrito e/ou exame oral, *corpus* de produção escrita, *corpus* gravado.
- organização de atividades-tarefa de ensino de português brasileiro para público de nacionalidade e origem variadas;
- organização de atividades-tarefa de ensino de português brasileiro para falantes de espanhol;
- organização de atividades-tarefa de ensino de português brasileiro para fins específicos.

Estudos descritivos

- estudo descritivo do português brasileiro – norma formal de fala;
- estudo descritivo do português brasileiro – norma formal de escrita.

Ensino de línguas e Tecnologias de Informação e Comunicação

- organização e proposição de arquitetura digital para o ensino-aprendizagem de português brasileiro;

- elaboração de dicionário *online* de português brasileiro.

Eventos e Formação

- formação de professores de português brasileiro para estrangeiros;
- organização e realização de evento acadêmico anual;
- organização e publicação de revista acadêmica anual *online*.

História, memória, identidade

- percursos históricos de ensino-aprendizagem de português brasileiro para estrangeiros.

Referências

ABELED, M. O. L. Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14745/000666851.pdf?sequence=1>
Acesso em 27 de março de 2017.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. In: ____ Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (54.1) : 109-136, jan./jun. 2015 <http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n1/0103-1813-tla-54-01-00109.pdf>
Acesso em 27 de março de 2017.

BRITO, Karim Siebeneicher e KARWOSKI, Acir Mário (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo : Parábola, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, .

_____. *Carta de Paulo Freire aos professores. Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'Água, 1993.

FRIAS, Maria José. Língua materna – língua estrangeira, uma relação multidimensional. Porto : Porto Editora, 1992.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Paraná : Assoeste, 1984.

_____. *O texto na sala de aula* (org.). São Paulo : Ática, 1997.

MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (orgs.). *Recortes Interculturais. – na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador : EDUFBA, 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M.; SCARAMUCCI, M.V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, n. 39, v. 3, p. 345-378, 2004.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928/9241> . Acesso em 27 de março de 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto. 1979.

Referências complementares

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bohn, H. (2002). *Cultura de Sala de Aula e Discurso Pedagógico*. In H. Bohn, & O. Souza (Orgs.), *Faces do saber: desafios à educação do futuro*. Florianópolis: Insular.

Bortoni, S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialetal. *Revista Tempo Brasileiro*, 79, 9-32.

Bortoni, S. M. (1988). Situações dialógicas assimétricas: Implicações para o ensino. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 12, 39-60.

Bronckart, J. P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Ed. Herder.

Cavalcanti (1999a). Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In J. C. P. Almeida Filho (Org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.

Cavalcanti, M. C. (1999b). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Revista DELTA*, 15, Número Especial, 385-418.

Cavalcanti, M. C., & Moita Lopes, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, 133-144.

Celani, M. A. (1998). Transdisciplinaridadena *Lingüística Aplicada no Brasil*. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

Cook-Gumperz, J. (1987). *Toward a sociolinguistics of education*. University of California, Bekerley (mimeo).

Coracini, M. J. (2003). *Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade*. In M. J. Coracini (Org.), *Identidade e Discurso*. Unicamp: Argos.

Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras.

Erickson, F. (1987). *Transformation and school success: The politics and culture of*

educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 335-356.

Gesser, A. (2006). "Um olho no professor surdo e outro na caneta": Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp.

Gesueli, Z. M. (2006). Linguagem e Identidade: A surdez em questão. *Educação e Sociedade*, 27(94), 277-292. 47

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1992). The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deafworld. *Sign Language Studies*, 77, 307-320.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural diversity and language diversity and the deaf experience* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Hamel, R. E., & Sierra, M. T. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletim de Antropología Americana*, 8, 89-110.

Kleiman, A. B. (1998). O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

Leffa, V. J. (2005). O professor de língua estrangeira: do corpo mole ao corpo dócil. In M. Freire et alii (Orgs.), *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes Editores.

Maher, T. M. (1997). O dizer do sujeito bilíngüe: Aportes da sociolingüística. *Anais do Seminário - desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos*. Rio de Janeiro: INES.

Martin-Jones, M. (s.d). *Bilingualism and linguistic minorities*. Working Paper 12. Centre for language and social life: Lancaster University.

Meurer, José L. (1997). Esboço de um modelo de produção de textos. In J. L. Meurer & D. Motta-Roth (Orgs.), *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM.

Penycook, A. (1998). A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In I. Signorini, & M. Cavalcanti (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado da Letras.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Skliar, C. B. (2006). A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo: Summus.

Strogenski, P. R. Linguagem e Sujeito (acessado em 2006
<http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/paulo.htm>)

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXO F – CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DA UFES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Currículo de Cursos	Data: 02/02/2016 Hora: 09:44:44
---	---	------------------------------------

Curso: Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Matutino
Nível: Ensino Superior
Grau Conferido: Licenciado Pleno em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
Turno: Matutino
Tipo: Curso
Modalidade: Licenciatura
Funcionamento: Em atividade
Documento de Autorização: *
Documento de Reconhecimento: Decreto 39.815/56 (Publicado no D.O.U. de 22/08/1956)

Conceito MEC: não avaliado
Diretório Acadêmico: Não possui
ANO/ VERSÃO: 2006
Data de Início: 17/08/1953
Data de Término: *
Número de Trancamentos: 2
Situação da Versão: CORRENTE

Número de Períodos
Mínimo: 7
Sugerido: 8
Máximo: 14

Observações:

T - Carga Horária Teórica Semestral	OB - Disciplina Obrigatória
E - Carga Horária de Exercícios Semestral	OP - Disciplina Optativa
L - Carga Horária de Laboratório Semestral	EC - Estágio Curricular
	EL - Disciplina Eletiva

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

PERÍODO: 1	CRÉDITOS	T	E	L	OB
FIL00428 INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05066 Introdução à Linguística	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05067 Fundamentos de Sintaxe de Português	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05068 Latim I	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05069 Estudos Literários I	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
PERÍODO: 2	CRÉDITOS	T	E	L	OB
LET05110 SOCIOLINGÜÍSTICA	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05111 LATIM II	4	60	0	0	OB
<i>Disciplina: LET05068 Latim I</i>					

LET05112 ESTUDOS LITERÁRIOS II 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET05675 Linguística Textual 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

PSO03292 PSICOL DA EDUC DESENVOLVIMENTO 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

PERÍODO: 3	CRÉDITOS	T	E	L
------------	----------	---	---	---

EDU05808 Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET05805 Fonética e Fonologia 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET05806 Morfologia 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET05807 Estudos Literários III 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

PSI00764 PSICOLOGIA DA EDUCACAO 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

PERÍODO: 4	CRÉDITOS	T	E	L
------------	----------	---	---	---

CSO06024 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

EPS06025 POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET06021 TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET06022 LITERATURA PORTUGUESA I: DA ERA TROVADORESCA AO MANEIRISMO 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

PERÍODO: 5	CRÉDITOS	T	E	L
------------	----------	---	---	---

DID06240 DIDÁTICA 5 75 0 0 OB
Disciplina: EPS06025 POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDU05788 Educação e Inclusão 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET05151 SEMÂNTICA 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

LET06241 LITERATURA PORTUGUESA II: DO BARROCO AO ROMANTISMO 4 60 0 0 OB
Não possui pré-requisito

PERÍODO: 6		CRÉDITOS	T	E	L	
DID06335	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	4	60	0	0	OB
<i>Disciplina: DID06240 DIDÁTICA</i>						
LET09438	Análise do Discurso	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09497	Literatura Brasileira I: Lírica	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>						
PERÍODO: 7		CRÉDITOS	T	E	L	
LET09496	Literatura Brasileira II: Narrativa	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>						
PERÍODO: 8		CRÉDITOS	T	E	L	
LCE06306	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09495	Literatura Brasileira III: Cânones	4	60	0	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09567	Trabalho de Conclusão de Curso	2	0	60	0	OB
<i>Não possui pré-requisito</i>						

DISCIPLINAS OPTATIVAS

PERÍODO: *		CRÉDITOS	T	E	L	
LET06106	ITALIANO INSTRUMENTAL I	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06107	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06108	FRANCÊS INSTRUMENTAL I	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06109	LATIM III	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06110	LIT. BRAS.: NARRAT. CONTEMP. (dos anos 50 à atualidade)	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET06284	LINGUA E SOCIEDADE	4	60	0	0	OP
<i>Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA</i>						
LET06312	FRANCÊS INSTRUMENTAL II	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09439	Caminhos da Dialetolegia	4	60	0	0	OP
<i>Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA</i>						

LET09440	Discurso e Texto	4	60	0	0	OP
	<i>Disciplina: LET05675 Linguística Textual</i>					
LET09442	Espanhol Instrumental II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09443	Espanhol Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09445	Estilística	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09446	Estudo Crítico da Sintaxe Tradicional	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09448	Estudos Literários IV	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09449	Fonologia do Português	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09453	Francês Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09454	Fundamentos da Gramática Gerativa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09455	Gramática Funcional	4	60	0	0	OP
	<i>Disciplina: LET05066 Introdução à Linguística</i>					
LET09456	História da Linguística	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09457	História da Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09459	Introdução à Poesia Lírica Latina	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09461	Italiano Instrumental II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09462	Italiano Instrumental III	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09492	Literatura Brasileira : A Poesia do Século XIX e a Pré-Modernista	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09493	Literatura Brasileira: A Prosa do Século XIX e a Pré-Modernista	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09494	Literatura Brasileira: dos Cronistas ao Arcadismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					

LET09499	Literatura Brasileira: Narrativa Contemporânea (Dos Anos 50 à Atualidade)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09500	Literatura Brasileira: o Modernismo (Gerações de 22 e 30)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09501	Literatura Brasileira: Periodização	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09502	Literatura Brasileira: Poesia Contemporânea (Da Geração de 45 à Atualidade)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09503	Literatura Brasileira: Questões Específicas	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09504	Literatura Brasileira: Teatro (Das Origens ao Contemporâneo)	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09505	Literatura Brasileira: Textos em Diálogo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09509	Literatura do Espírito Santo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09510	Literatura em Língua Espanhola	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09511	Literatura em Língua Francesa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09512	Literatura em Língua Italiana	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09513	Literatura Infantil e Juvenil	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09516	Literatura Portuguesa: do Neo-Realismo ao Pós-Modernismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09519	Literatura Portuguesa III: do Realismo ao Segundo Modernismo	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09520	Literatura Portuguesa: Lírica	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09521	Literatura Portuguesa: Narrativa	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09522	Literatura Portuguesa: Periodização	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET09523	Literatura Portuguesa: Questões Específicas	4	60	0	0	OP

<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09524	Literatura Portuguesa: Teatro	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09525	Literatura Portuguesa: Textos em Diálogo	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09526	Literaturas de Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09539	Metodologia da Pesquisa em Lingüística	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09540	Monografia em Estudos Lingüísticos	4	0	60	0	OP
<i>Disciplina: LET09539 Metodologia da Pesquisa em Lingüística</i>						
LET09542	Morfossintaxe	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09543	Oralidade e Escrita: Uma Visão Não-Dicotômica	4	60	0	0	OP
<i>Disciplina: LET05110 SOCIOLINGUISTICA</i>						
LET09544	Pragmática	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09557	SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET09560 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS</i>						
LET09558	SEMINÁRIO AVANÇADO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET09561 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS</i>						
LET09560	SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	3	30	30	0	OP
<i>Disciplina: LET05066 Introdução à Lingüística</i>						
LET09561	SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LITERÁRIOS	3	30	30	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09564	Tópicos de Gramática do Português	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET09565	Tópicos de Leitura	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10542	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10543	Latim IV	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10544	Latim V	4	60	0	0	OP
<i>Não possui pré-requisito</i>						
LET10545	Introdução à Literatuta Clássica: prosa	4	60	0	0	OP

Não possui pré-requisito

LET10546	Introdução à Literatura Clássica: poesia	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET10547	Literatura Latina I	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET10548	Literatura Latina II	4	60	0	0	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET10552	Português: gramática normativa e ensino	3	30	0	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET10553	Português: língua estrangeira	3	30	0	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET10554	Português: o uso de recursos digitais	3	30	0	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					

LABORATÓRIOS/PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PERÍODO: 1		CRÉDITOS	T	E	L	
LET05670	Lab. de Práticas Culturais: Revisão e Avaliação Textual	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05837	Laboratório de Práticas Culturais: Leitura e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06026	LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORD. TRANSD. TEXTO LITERÁRIO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06256	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS DA MÍDIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
PERÍODO: *		CRÉDITOS	T	E	L	
LET05070	Lab. de Práticas Culturais: Os clássicos na escola	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05087	Lab de Práticas Culturais: Cânones da crítica brasileira	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05671	Lab. de Prat. Culturais: Leitura Literária na Escola: História, Cultura e Política	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05672	Lab de Prat. Culturais: Leitura e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05673	Laboratório de Práticas Culturais: Sintaxe e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET06021 TEORIAS SINTÁTICAS DE PORTUGUÊS</i>					
LET05676	Lab. de Prat. Culturais: Literatura e Recreação	2	0	30	30	OP

intersemiótica*Não possui pré-requisito*

LET05809	Laboratório de Práticas Culturais: Seminário de Extensão I	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05810	Laboratório de Práticas Culturais: Produção de Texto e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05836	Laboratório de Práticas Culturais: Criação Literária	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET05838	Laboratório de Práticas Culturais: Teorias da Literatura e Ensino	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06111	LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA I	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06112	LAB. PRÁT. CULT.: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA II	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06113	LAB. PRÁT. CULT.: LEITURA LITERÁRIA - FORMAS DE INTERVENÇÃO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06114	LAB. PRÁT. CULT.: FONOLOGIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET05805 Fonética e Fonologia</i>					
LET06115	LAB. PRÁT. CULT.: MORFOLOGIA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET05806 Morfologia</i>					
LET06116	LAB. PRÁT. CULT.: SEMÂNTICA E ENSINO	2	0	30	30	OP
	<i>Disciplina: LET05151 SEMÂNTICA</i>					
LET06242	LAB. DE PRÁT. CULT.: ABORDAGENS INTERSEMIÓTICAS E INTERCULTURAIS DO TEXTO LITERÁRIO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06243	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06244	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CRIAÇÃO LITERÁRIA: GÊNEROS	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06246	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA IV	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06247	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA V	2	0	30	30	OP
	<i>Não possui pré-requisito</i>					
LET06248	LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PESQUISA E ENSINO	2	0	30	30	OP

Não possui pré-requisito

LET06249 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PESQUISA, LITERATURA E ENSINO 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06250 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: RELENDOS OS LIVROS DIDÁTICOS 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06251 LAB. DE PRÁT. CULT.: RELENDOS OS LIVROS DIDÁTICOS (DA 5ª À 8ª SÉRIES DO ENS. FUND.) 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06252 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEMIN. AVAN. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA 2 0 30 30 OP

Disciplina: LET06253 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEM. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA

LET06253 LAB. DE PRÁT. CULT.: SEM. DE PESQ. EM ENS. DE LÍNG. E LIT. DE LÍNG. PORTUGUESA 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06254 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO II 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06255 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO III 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06257 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS LITERÁRIOS NÃO-CANÔNICOS 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET06317 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA III 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10549 Laboratório de Práticas Culturais: sociolinguística e ensino 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10550 Laboratório de Práticas Culturais: tradução e recreação 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

LET10551 Laboratório de Práticas Culturais: permanência clássica 2 0 30 30 OP

Não possui pré-requisito

02-ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PERÍODO: 7		CRÉDITOS	T	E	L	
DID07576	Estágio Supervisionado I	6	0	0	200	OB
<i>Disciplina: DID06240 DIDÁTICA</i>						
PERÍODO: 8		CRÉDITOS	T	E	L	
DID07579	Estágio Supervisionado II	6	0	0	200	OB
<i>Disciplina: DID07576 Estágio Supervisionado I</i>						

ANEXO G – EMENTA DA DISCIPLINA OPTATIVA “PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS - CCHN
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS – DLL

ESTRUTURA E CONTEÚDO DA DISCIPLINA

CÓDIGO: LET 10553

NOME DA DISCIPLINA: PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

CARGA HORÁRIA: 60 HORAS

EMENTA:

Aspectos teóricos sobre a aquisição e a aprendizagem de português como língua estrangeira: os estágios de aquisição, a interlíngua, a distância entre as línguas, a aprendizagem em sala de aula e em situação de imersão. Aspectos didáticos do ensino de português como língua estrangeira: análise, correção e avaliação de textos escritos por estrangeiros, a prática de ensino de português como língua estrangeira.

OBJETIVOS:

- Apreender as principais questões relacionadas à aquisição e à aprendizagem do Português como língua estrangeira (PLE).
- Compreender as diferenças entre ensinar o português como língua materna e como língua estrangeira.
- Assimilar os princípios básicos da teoria estudada.
- Estabelecer correlações entre a teoria e a prática.
- Viver a prática de sala de aula de PLE.

CONTEÚDOS:

- Aquisição e aprendizagem de língua estrangeira: língua adicional e língua estrangeira
- Aquisição precoce e aquisição tardia da LA/LE
- Contextos de aprendizagem: situação de imersão e situação de sala de aula
- Estágios de aquisição: a interlíngua; distância entre as línguas
- Diferenças entre ensinar português como língua materna e ensinar português como língua estrangeira
- Material instrucional: o texto do estudante estrangeiro como ponto de partida
- Relatórios de observação de aulas de PLE no Núcleo de Línguas
- Textos de estudantes estrangeiros
- Acervo dos exames do CELPE-Bras

METODOLOGIA:

Aulas dialogadas, tendo-se como base o texto do estudante em contraponto com os estudos teóricos: experiência de ensino-aprendizagem de línguas; anotações da observação das aulas ministradas no Núcleo de Línguas; discussão do processo-produto de materiais instrucionais; realização de seminários; análise do acervo dos exames do CELPE-Bras.

AVALIAÇÃO:

A avaliação ocorrerá por meio de trabalhos escritos e/ou orais, individuais e/ou em grupos, de acordo com as normas constantes do Regimento Geral da UFES (capítulos VII e VIII).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ACERVO dos exames CELPE-Bras. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>. Acesso em: 20 mai 2015.

Departamento de Línguas e Letras – DLL/CCHN
Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES - CEP 29075-910
Telefone: 4009-2506/2507 / E-mail: sid.cchn.ufes@gmail.com
Site: www.lettras.ufes.br/graduacao



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS - CCHN
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS – DLL

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 1995. p. 13-22.

MAGDALENA, B.C.; COSTA, I.E.T. **Internet em sala de aula: com a palavra os professores.** São Paulo: Artmed, 2003.

SILVA, K.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias.** São Paulo: Pontes, 2015.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, 2004.

