



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRÔNICA

Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

Letrônica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-15, jan.-dez. 2022

e-ISSN: 1984-4301

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2022.1.41236>

SEÇÃO: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

Formando professores para o ensino de português para estrangeiros: problemáticas e perspectivas

Training teachers to teach Portuguese to international students: issues and perspectives

José Wellisten Abreu de Souza¹

orcid.org/0000-0002-4232-4551
josewellisten@hotmail.com

Carolina Coelho Aragon¹

orcid.org/0000-0001-9459-9939
carolinac.aragon@gmail.com

Recebido em: 02 jul. 2021.

Aprovado em: 02 maio. 2022.

Publicado em: 15 dez. 2022.

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir práticas adotadas na formação de professores na área de PLA desenvolvidas no âmbito do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tanto, apresenta-se uma caracterização das atividades conduzidas no Programa, levando em consideração a atuação do(a) aluno(a)-professor(a) s nos anos de 2020-2021. Do ponto de vista metodológico, apresenta-se uma descrição das complexidades atinentes à formação de professores(as) de PLA, evidenciando o aspecto intercultural, comunicativo e inclusivo. Para isso, seguimos discussões embasadas por Almeida Filho (2012, 2013), buscando refletir sobre a formação docente e a abordagem comunicativa de ensino, assumindo com Mendes (2020) a necessidade de discussões culturalmente sensíveis voltadas ao processo de ensino-aprendizagem desta/nesta área. Como resultados, são apontadas as problemáticas, os desafios e as formas encontradas para fomentar o ensino de PLA na UFPB por meio das relações entre Extensão, Ensino e Pesquisa voltadas a atender a Política de Internacionalização da IES. Em síntese, levar o aluno em formação inicial a compreender os processos da docência, o aprender a ensinar, é de fundamental importância para a sua preparação para atuar como professor(a) de PLA.

Palavras-chave: formação de professores; PLA; ensino.

Abstract: This paper seeks to discuss the practices related to training Portuguese as an additional language (PAL) teachers developed by the Linguistic-Cultural Program for International Students (PLEI) at the Federal University of Paraíba (UFPB). This article describes the characteristics of the activities organized by the Program, considering the performance of the students-teachers in 2020-2021. The methodology consists in presenting an overview of the complexities regarding the training of PAL teachers, highlighting the intercultural, communicative and inclusive aspects. For this, we followed discussions based on Almeida Filho (2012, 2013), which aims to analyze the teacher training and the communicative approach involved in the PAL context, agreeing with Mendes (2020) on the need for culturally sensitive discussions in the teaching-learning process of this/in this area. As a result, it is pointed out the problems, the challenges and the distinct ways found to improve the PAL teaching at UFPB, as well as to pursue the IES Internationalization Policy through the relations among Extension, Teaching and Research. In summary, leading the student in initial training to understand the processes of teaching, learning how to teach, is of fundamental importance for his/her preparation as a PAL teacher.

Keywords: teacher training; PLA/PFL; teaching.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.

Introdução

O ensino da língua portuguesa como língua adicional (PLA)² é foco de pesquisas e discussões em diversas universidades brasileiras, perpassando por diferentes áreas da Linguística, fato que vem fomentando, dentre tantos assuntos, questionamentos voltados à formação de discentes para atuar como professores de PLA. Esse avanço inter-relaciona-se com as políticas de línguas vinculadas às relações com os países das Comunidades de Língua Portuguesa (CPLP)³ e com suas expansões políticas e econômicas, bem como ao fluxo migratório recente e ao processo de internacionalização das universidades brasileiras.

No Brasil, uma prova desse crescimento vem de iniciativas como a elaboração de exames nacionais de proficiência (Celpe-Bras)⁴ – o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido, oficialmente, pelo governo brasileiro –, a realização de diversos congressos nacionais e internacionais, a publicação de materiais didáticos (MDs), a realização de cursos voltados para a formação de professores de PLA, bem como a criação de programas de cooperação internacional de educação.

Com a promulgação do Decreto n.º 7.948, de 12 de março de 2013, às instituições de Ensino Superior, como é o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intensificaram a oferta de vagas gratuitas em cursos de português para alunos estrangeiros. Atualmente, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da UFPB promove Cursos de Português como Língua Adicional. Os alunos recebidos pelo Programa PLEI são intercambistas vinculados à UFPB e estudantes conveniados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), estendendo, quando demandado, vagas para

estrangeiros residentes no Brasil e também a refugiados.

O Programa PLEI foi criado em 1998 e encontra-se vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) da UFPB. Com o intuito de preparar os estudantes estrangeiros, o PLEI, desde então, promove atividades interculturais, linguísticas e sociais que não apenas ajudam a compreender a língua e a cultura brasileira, inserindo os estudantes nos mais diversos setores da sociedade, como também preparar para a obtenção do Celpe-Bras.⁵

Visando associar as atividades produzidas pelo PLEI nos anos de 2020-2021, em especial à formação de professores para atuação no campo de PLA, buscamos, neste trabalho, descrever as problemáticas, os desafios e as soluções encontradas no/pelo Programa, bem como as iniciativas em desenvolvimento que visam colaborar com a promoção da área de PLA na instituição. Desta forma, pretendemos, por meio dessas experiências, descrever ações que possam fortalecer a área de PLA e suas bases teóricas. Para isso, seguiremos discussões embasadas em Almeida Filho (2012, 2013), Mendes (2004, 2020), Scaramucci (2004), e Schlatter e Costa (2020), que nos ajudaram a descrever este trabalho e a nortear as atividades de formação docente ora apresentadas.

1 Conhecendo o Programa PLEI-UFPB

Um dos aspectos que inicialmente nos interessa discutir para aludir ao papel do Programa PLEI na formação dos estudantes de Letras diz respeito ao lugar da *internacionalização* no processo de fomento e desenvolvimento da área de PLA e do Programa no contexto da UFPB.

De acordo com Nóbrega (2014, p. 63), "as po-

² Optamos por utilizar a terminologia PLA, pois engloba o ensino de português para alunos que, muitas vezes, possuem fluência em mais de uma língua, sendo o português uma língua adicional ao seu repertório linguístico (BULLA, 2010). Além disso, embora utilizado a terminologia "Português como língua estrangeira" em outros momentos do PLEI, concluímos que o conceito de PLA se encaixa melhor para o público-alvo que está aprendendo o português imerso na comunidade de fala.

³ Essa comunidade tem como principais objetivos o acordo político-diplomático entre seus Estados-membros para "[...] conjugar esforços e coordenar ações políticas e diplomáticas tendo como objetivo o maior benefício para a Comunidade e para todos os seus membros" (CPLP, 2006, p. 81).

⁴ De acordo com Brasil (2020a), o exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) conta com uma história de mais de 20 anos, tendo sido realizada em 1998 a primeira edição de aplicação do exame.

⁵ O Programa PLEI-UFPB é Posto Aplicador desde a 2ª aplicação do exame Celpe-Bras, realizada em 1999.

líticas de internacionalização, que objetivam fomentar ações de desenvolvimento científico e tecnológico, concretizam-se principalmente em atividades de cooperação internacional". A realização disso reflete a necessidade de ampliação da internacionalização das instituições de ensino, que vem sendo enfatizada no Brasil a partir do final da década de 1990.

Em decorrência da interdependência gerada pela globalização, existem esforços, por parte do governo, de instituições (e aqui se insere a própria UFPB), no que tange à criação de iniciativas macroestruturais (feitas, por exemplo, pela Agência de Cooperação Internacional da IES em parceria com o Programa PLEI), com o objetivo de divulgar o Brasil no Exterior e, conseqüentemente, dar suporte ao desenvolvimento do ensino do português para estrangeiros. Apenas para situar o tema da internacionalização dentro do contexto da UFPB, valemo-nos da Resolução n.º 06/2018 que "regulamenta a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba" (UFPB, 2018, p. 1). No Art. 1.º, lê-se que a Política de Internacionalização da UFPB tem por finalidade

[...] orientar o planejamento, a execução e o acompanhamento do processo de internacionalização desta Instituição Federal de Ensino Superior, de modo a efetivar a estratégia institucional de cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura, extensão, inovação e gestão universitária, nos âmbitos nacional e internacional, junto a outras instituições universitárias, órgãos públicos, entidades privadas e a sociedade em geral (UFPB, 2018, p. 2).

Nos últimos anos, a Universidade Federal da Paraíba vem intensificando os convênios internacionais de cooperação científica, tecnológica e educacional com diversas instituições estrangeiras. Essas parcerias têm possibilitado a ida de estudantes desta instituição para fora do país e também o ingresso de estrangeiros nos diversos cursos oferecidos. Por meio dos cursos de portu-

guês para estrangeiros ofertados pelo Programa PLEI, pode-se desenvolver e consolidar essa demanda, inclusive, evitando evasão dos cursos, tanto de graduação como de pós-graduação, dado o maior domínio do idioma português por parte do estrangeiro atendido pelas ações do Programa.

Em decorrência das questões de internacionalização desenvolvidas na IES, entra em cena o segundo aspecto que nos interessa pontuar para uma compreensão da atuação do Programa PLEI-UFPB: o *público-alvo do PEC-G*.

O quadro de alunos intercambistas que aportam na UFPB e de estrangeiros que moram no Brasil e procuram o Programa PLEI para ter aulas de língua portuguesa se compõe de diferentes nacionalidades a cada semestre, número que vem crescendo ao longo dos anos. Contudo, o PEC-G ganha destaque por ter sido uma das razões da criação do Programa, quando em 1998, houve uma demanda por formar alunos estrangeiros candidatos ao PEC-G e que, para isso, precisavam participar do Celpe-Bras. Tal fato lançou um olhar maior para a área de PLA na UFPB, culminando com o estabelecimento/ criação do Programa PLEI na IES.

Acerca do PEC-G, conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação do Brasil (MEC)⁶ e também no site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), especificamente na aba relativa à Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP)⁷, este é um programa criado em 1965, por meio do Decreto Federal n.º 55.613, de 20 de janeiro de 1965, que "oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais" (MEC, [c2018]). É atualmente regido pelo Decreto n.º 7948, de 12 de março de 2013 e caracterizado, em seu artigo primeiro, da seguinte forma:

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g#:~:text=O%20Programa%20de%20Estudantes%2DConv%C3%AAnio.mant%-C3%Agm%20acordos%20educacionais%20e%20culturais>. Acesso em: 16 fev. 2021.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso (BRASIL, [2013]).

Vale acrescentar que "o PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país" (MRE, [2021]). Tal programa se insere no quadro das políticas de internacionalização, para as quais a UFPB tem dado grande contribuição, por meio do Programa PLEI, haja vista tal programa atuar na formação, no acolhimento e na promoção cultural e linguística da língua portuguesa para estudantes estrangeiros intercambistas que aportem em nossa instituição, dentre eles, atendendo aos estudantes candidatos ao PEC-G.

Embora não seja o foco central deste artigo, faz-se necessário apontar algumas problemáticas do PEC-G⁸, especialmente, no que tange: a) à existência de algumas controvérsias relativas à sua exequibilidade; b) ao papel efetivamente alcançado pelo programa como ferramenta de cooperação educacional internacional entre os países envolvidos, por exemplo, promovendo a Cooperação Sul-Sul (CSS); e c) a certa seletividade que o programa impõe para o perfil de candidato que poderá se tornar participante. A esse respeito, vale pontuar que, para alguns autores,

[...] o PEC-G se revela como um programa demasiadamente restritivo e seletivo, pelo excesso de condicionalidades impostas no regulamento do programa. Além disso, alguns aspectos mais amplos, como o tratamento do estrangeiro no Brasil, suscitam debates sobre a configuração do PEC-G como uma modalidade de CSS (LEAL; MORAES, 2018, p. 354).

Como já antecipamos, os estudantes PEC-G

vêm ao Brasil com um objetivo bastante específico: buscar, inicialmente, aprender a língua portuguesa para poderem participar da prova Celpe-Bras, cuja aprovação é requisito para o processo de inscrição no programa PEC-G. No capítulo III do Decreto n.º 7948, de 12 de março de 2013, no que tange à inscrição do estudante, lê-se que poderão se inscrever neste programa os estudantes "V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e o Celpe-Bras" (BRASIL, [2013]). Esse ponto já nos encaminha para o terceiro aspecto que nos interessa pontuar aqui: *a importância do Celpe-Bras*.

Segundo Dell'Isola et al (2003), uma das justificativas para a implementação do Celpe-Bras foi o efeito potencial que esse exame poderia ter como instrumento redirecionador do ensino de PLA no Brasil e no exterior. Nessa linha, Scaramucci (2004) indica que ocorre um efeito retroativo a partir do surgimento do exame. Nas palavras da autora, esse processo gera "[...] efeitos [...] nas pessoas, políticas e práticas, dentro da sala de aula, da escola, do sistema educacional ou sociedade" (SCARAMUCCI, 2004, p. 205) a partir de um dado evento, política pública, teste em larga escala etc. Em seu texto, a mencionada autora, inclusive, analisa o papel que exames vestibulares e/ou semelhantes, como o Celpe-Bras, geram ao ensino da língua, como que moldando a própria estruturação organizacional de currículos e ainda de projetos políticos pedagógicos.

Estudos sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras indicam que o Exame tem promovido uma mudança gradual – ainda que parcial – em diferentes cenários, contribuindo para a implementação de experiências de interação em português situadas e contextualizadas historicamente, que trabalham a relação intrínseca entre a língua e os contextos culturais que a abrigam (BRASIL, 2020a, p. 20).

Isso, de fato, se materializa de modo bastante sensível no que tange à atuação do Programa PLEI: a) dada a organização de turmas de Curso Extensivo, com duração de 9 meses, preparatório para o Exame Celpe-Bras, visando atender os alunos estrangeiros Pré-PEC-G, assim denominados,

⁸ Dada a complexidade dessas problemáticas, esperamos tratar com detalhes em artigos futuros.

pois ainda precisam da aprovação no exame para se vincularem ao programa PEC-G; b) pela sistematização de classes/turmas de curta duração (carga horária de 30, 45 ou 60 horas) voltadas à preparação de estrangeiros para o exame; c) devido à delimitação didático-metodológica, em que pese a seleção de materiais adotados nos cursos e também o próprio planejamento das aulas, as quais são direcionadas pelas premissas estabelecidas pelo exame, a destacar:

Tais mudanças, em muitos contextos ainda tímidas, mostram alternativas para um trabalho docente alicerçado em visões contemporâneas de ensinar a aprender línguas, ampliando as capacidades dos professores e dos alunos de realizar leituras (inter)culturais, com base no conhecimento de diferentes realidades representadas pela diversidade de textos. Mesmo tímidas, essas transformações já são, por vezes, percebidas pelos próprios professores. Pode-se afirmar que, embora o Exame venha afetando, de modos diferentes, os professores, percebe-se, no geral, uma atitude positiva em relação a ele, com o crescente reconhecimento de seu impacto em diferentes dimensões da sala de aula, dos currículos e dos materiais de PLE (BRASIL, 2020a, p. 20).

Desse contexto, mesmo porque o exame Ce-lpe-bras é conhecido como um exame comunicativo, emerge uma das principais abordagens adotadas no ensino de português fomentado pelo Programa PLEI-UFPB, exatamente o quarto aspecto que nos interessa comentar agora: *a abordagem comunicativa e intercultural*.

Utilizamos o método comunicativo, isto é, uma metodologia cuja característica é inserir o aluno estrangeiro em contato de imersão linguística em relação à língua alvo, seja na modalidade oral e/ou escrita, seja por meio da leitura e/ou produção de textos em gêneros variados, situados e de circulação social cotidiana. Acreditamos que, a partir deste contato direto com a língua alvo, o estudante será capaz de atingir as quatro habilidades - escuta, leitura, fala e escrita. Para Almeida Filho (2013, p. 30), "[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem)".

Logo, inferimos que a Abordagem Comunicativa trata de uma abordagem mais ampla e flexível, pois considera o ensino-aprendizagem a partir das crenças, pressupostos e princípios que levam em consideração o contexto e o público-alvo. Sendo assim, o aluno aprende a língua a partir do seu uso, na comunicação.

Partindo destas breves definições, é possível afirmar que, para o processo de ensino da Abordagem Comunicativa, faz-se necessário que sejam levados em consideração o processo de decodificação dos signos linguísticos, e para além disto, as situações reais de uso, pois a língua não está registrada apenas em seus códigos, mas no processo de interação entre interlocutores e enunciadores, contextos de fala, associados principalmente à finalidade comunicativa presente na escolha e na utilização de determinados códigos. Alguns dos princípios norteadores da Abordagem Comunicativa advêm dos trabalhos de Larsen-Freeman (2004) e Almeida Filho (2013), que direcionam quais fatores devem ser priorizados para que não sejam postos em ênfase só os fatores linguísticos, mas a intenção de promover a competência comunicativa.

Já a abordagem intercultural, por promover um diálogo de culturas, busca por práticas sensíveis ao outro, compreendendo o mundo do outro sem receio de compartilhar emoções e dúvidas. Para Mendes (2004), a abordagem intercultural pode ser sintetizada como uma orientação às ações de professores e alunos com o objetivo de promover uma ação conjunta de significados para uma interlocução entre as culturas. Compreendemos, desta forma, que a associação dessas duas abordagens promove ações que perpetuam os objetivos do Programa PLEI-UFPB, logo fazem das discussões voltadas às escolhas/produções de MDs, bem como na formação do aluno-professor.

No que diz respeito à formação do aluno-professor, objetiva-se desenvolver um olhar estrangeirizado sobre a língua materna, desenvolvendo os seguintes conhecimentos (ver detalhes na seção 3):

a) compreensão de que cultura não é uma

quinta habilidade a ser ensinada separadamente, mas que esta faz parte de todas as quatro habilidades linguísticas – leitura, compreensão, produção oral, produção escrita;

b) conhecimento de tipologias já existentes de estratégias de aprendizagem, que podem auxiliar a entender o processo de ensino e aprendizagem;

c) compreensão de teorias behavioristas, cognitivistas, construtivistas, interacionistas e discursivas de ensino e aprendizagem de línguas e suas implicações na produção de materiais didáticos e avaliação da aprendizagem;

d) avaliação, produção e seleção de materiais didáticos;

e) percepção de certas singularidades linguísticas e extralinguísticas da língua portuguesa aplicadas ao ensino.

Como já antecipamos, o pressuposto teórico-metodológico que buscamos em nossa prática didática, que inclui o planejamento, a elaboração de material, a intervenção prática e a avaliação, é a abordagem comunicativa que, segundo Larsen-Freeman (2004), pretende tornar os alunos comunicativamente competentes. Nesta perspectiva, mais relevante do que ensinar formas e significados é desenvolver no aluno a habilidade de selecionar as estruturas que melhor se encaixam na sua situação de comunicação. Logo, o aluno deve ser levado a escolher apropriadamente as estruturas no contexto de interação entre os interlocutores, nas atividades de produção e recepção, tanto na modalidade oral quanto escrita. Entendemos que a reprodução de diálogos de frases, com as respostas pré-formuladas, cópias de frases, repetições de estruturas, entre outras atividades, resumem-se a uma reprodução automática que não aparenta trazer grande enriquecimento para as habilidades comunicativas do aluno.

Acreditamos que, na utilização de atividades reais de comunicação e com viés intercultural, o aprendiz observa a língua efetivamente como é usada por seus falantes nativos, diminuindo a distância entre prática e sala de aula, distância essa tão comum quando se estuda uma língua estrangeira fora do país de onde ela é falada

como língua materna. Em busca desse resultado, fazemos uso daquilo que podemos chamar de material real, como revistas, jornais, vídeos, músicas etc.

Em síntese, o trabalho com o texto (considerando a variedade de gêneros existente) só será eficaz se o professor (sujeito capaz de distinguir um texto de um conjunto aleatório de palavras, capaz de parafrasear/resumir um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, atribuir-lhe um título etc.), promover uma discussão inserindo/imerso os alunos dentro da língua e da cultura para que essa habilidade, se é possível dizer assim, passe a ser construída por um estudante estrangeiro. Em outras palavras, a imersão textual permite que o aluno seja melhor leitor e melhor produtor através de um trabalho de escrita e reescrita do mesmo texto até que este construído seja realmente significativo. Isso, inclusive, é requisito base na prova Celpe-Bras, exame para o qual os alunos pré-PEC-G serão preparados ao longo das aulas do Programa PLEI-UFPB.

Por fim, compete comentar o quinto aspecto que nos auxilia a compreender o importante papel do Programa PLEI na formação dos estudantes de letras da UFPB: o papel da *Extensão Universitária*.

De acordo com Bulla e Alvarez (2021, p. 165): "A extensão universitária pode ser considerada como elemento fundador da área de PLE/PLA nas IES brasileiras, sendo até hoje o espaço mais consolidado em termos de ensino de português para falantes de outras línguas". De fato, é exatamente esse o contexto no qual se insere o PLEI-UFPB, haja vista ser esse o principal canal de entrada dos estudantes de Letras da instituição no programa para que, desse modo, possam passar a lidar com a realidade do ensino de PLA.

Conforme Art. 3º da Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, vê-se que:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da so-

cidade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 1-2).

No esteio do disposto por esta resolução, tem sido a Extensão Universitária o meio pelo qual a coordenação do Programa PLEI desenvolve os eixos da pesquisa e do ensino, ampliando, inclusive, acesso a um conhecimento – a saber, concernente ao ensino de PLA – que a grade curricular dos cursos de Letras da UFPB não aborda. Por conta disso, como se verá a seguir, relevo importante se dá para os projetos de extensão que vem sendo desenvolvidos nos últimos anos pela equipe que faz parte do Programa PLEI⁹, pois: a) como já dissemos, essa é a porta de entrada dos estudantes de Letras no universo de estudos do PLA; b) é com o fomento de bolsas de extensão, majoritariamente, que os alunos podem desenvolver seus estudos e pesquisas voltadas ao desenvolvimento desta área; c) em decorrência da extensão, também tem sido possível alinhar ações de pesquisa (caso de projetos de pesquisa) e de ensino (caso de projetos de monitoria e de iniciação à docência) para os alunos que compõem a equipe, com vistas a dar-lhes maior conhecimento acerca da área; d) é a forma encontrada para dirimir uma lacuna das grades dos cursos de Letras da instituição em vista de que esta não aborda disciplinas obrigatórias voltadas a área de PLA.

2 A formação de professores de PLA

Inicialmente é importante dizer que compreendemos a formação de professores como um processo de compartilhamento contínuo de ex-

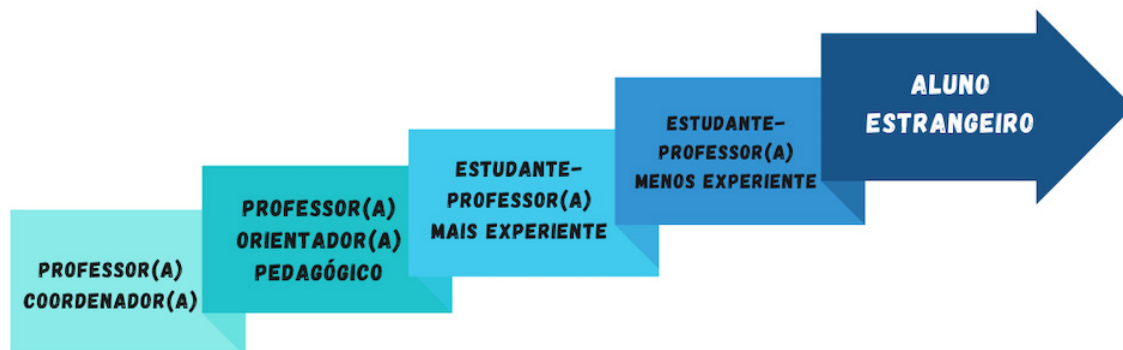
periências e reflexões, as quais necessariamente precisam envolver a teoria para a/na prática. Nesse sentido, de modo prospectivo, fomenta-se e induz-se a prática profissional. Acerca do tema, valemo-nos das reflexões de Schlatter e Costa (2020):

Entre as questões que têm sido pauta em estudos sobre formação de professores estão o momento do desenvolvimento profissional em que ocorre (formação inicial e continuada), o espaço onde acontece (no percurso acadêmico, em cursos de atualização, no próprio contexto de ensino), modalidades de formação, tais como seminários, orientações pedagógicas, tutorias e mesmo as situações menos planejadas que propiciam aprendizagens relevantes sobre a profissão, como encontros na sala dos professores e o estabelecimento de parcerias espontâneas para a produção de artefatos relacionados ao exercício da profissão docente. Essas e outras possibilidades formativas apontam que a interação dos professores com seus pares é central, o que torna a formação de professores uma prática essencialmente interativa (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 352).

É consenso entre os autores que a formação docente requer, portanto: a) fazer pedagógico; b) rotinas e ações que ocorram na/para a sala de aula; c) discussões teóricas que aludem a uma prática dialógica reflexiva e crítica e d) desenvolvimento de uma cultura coletiva de análise do próprio planejamento e do trabalho dos demais membros da equipe.

Buscamos no Programa PLEI-UFPB desenvolver, para tanto, um ambiente de trabalho que seja educativo (por isso, formativo) para os estudantes de Letras que, ao fim e ao cabo, atuarão como professores na área de PLA. A esse respeito, vale indicar a estrutura organizacional que temos aventado desde 2020 (Gráfico 1).

⁹ A respeito da gestão organizacional do PLEI-UFPB, vale dizer que o programa conta com um(a) Coordenador(a), que atua por dois anos como líder das ações ali desenvolvidas. Em alguns casos, após votação colegiada departamental, esse(a) coordenador(a) poderá ser reconduzido ao cargo por mais dois anos. O recorte das ações que aqui está sendo pontuado diz respeito à atuação em vigência desde o ano de 2020.

Gráfico 1 – Estrutura organizacional do Programa PLEI-UFPB

Fonte: Os autores (2021).

A descrição da estrutura organizacional é a seguinte:

a) o papel do professor(a) Coordenador(a) do Programa PLEI diz respeito à administração e gestão das ações fomentadas. Esse ator é responsável pela representação institucional em programas e/ou em convênios atendidos, caso, por exemplo, do pré-PEC-G mencionado anteriormente, bem como demais intercâmbios advindos como demanda pela Agência de Cooperação Internacional da instituição. Ademais, este é o gestor operacional responsável pela aplicação do Exame Celpe-Bras, haja vista o Programa PLEI-UFPB ser Posto Aplicador deste exame desde 1999. Ademais, organiza também todo o trabalho da equipe, no que compete à formação/organização dos cursos, reuniões para: discussão teórica, por exemplo, por meio de grupos de estudo; orientação acadêmica, fomentando a participação dos estudantes em eventos científicos da área e/ou em cursos de capacitação de outras instituições; e também pedagógica, dividindo, assim, afazeres com o(a) professor(a) orientador(a);

b) o papel do professor(a) orientador(a) pedagógico refere-se à necessidade de oferta de disciplinas optativas e/ou cursos de extensão voltados à área de PLA. Além disso, atua juntamente com o(a) professor(a) coordenador(a) no fomento de ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão nos quais o(a)(s) estudante(s) de Letras

possam se inserir para atuar como voluntário(a) e/ou bolsistas no Programa PLEI, na seleção dos materiais didáticos a serem adotados e/ou na orientação dos planejamentos desenvolvidos por estes(as) professores(as) em formação;

c) o(a) estudante-professor(a) mais experiente atua como tutor(a) do processo pedagógico, em que pese o planejamento das aulas a serem ministradas nos cursos, organização dos diários de classe, a elaboração de provas de nivelamento e/ou simulados de preparação para o exame Celpe-Bras, a produção de materiais didáticos autênticos. Normalmente, este(a) aluno(a) está mais adiantado no curso de graduação (em termos de semestres cursados) e trata-se de alguém que já acumula ao menos um ano inteiro de experiência nas ações do programa;

d) o(a) estudante-professor(a) menos experiente apoia as ações pedagógicas fomentadas. De início, faz um processo de observação das aulas ministradas pelo(a)s aluno(a)s mais experientes para que ocorra uma integração com a equipe. Em seguida, é orientado(a) a compor grupos de trabalho, preferencialmente com um(a) estudante mais experiente e dois(duas) (ou mais) estudantes menos experientes. Com isso, espera-se que haja o compartilhamento dos planejamentos bem como o desenvolvimento do protagonismo docente desses(as) aluno(a)s ainda em formação. Trata-se de um(a) aluno(a) ainda no início do curso de graduação (entre segundo e terceiro período);

e) o(a) aluno(a) estrangeiro(a) é, de fato, a meta e o principal foco das aulas planejadas em vista de seu acolhimento e da sua formação linguística no que tange à língua, à cultura e à imersão social no contexto brasileiro.

Com esse arranjo organizacional tem sido possível fomentar reflexões críticas sobre a prática profissional que envolve o ensino de português para estrangeiros, criando-se situações nas quais ocorrem trocas entre os pares, o que propicia a construção de conhecimentos e repertórios novos para o(a)s estudantes em formação no sentido de que eles/elas possam aprender a ensinar PLA. Ocorre, com isso, o empoderamento das ações docentes, as quais são embasadas por decisões coletivas e democráticas de modo que todo(a)s são membros importantes da equipe.

No processo de interação entre o(a) tutor(a) (estudante-professor(a) mais experiente) e o(a) estudante-professor(a) menos experiente, busca-se o desenvolvimento da docência compartilhada. A respeito dessa perspectiva,

[em] eventos de formação na modalidade de docência compartilhada [...] dois professores assumem juntos uma turma de PLA, sendo responsáveis por desenvolver colaborativamente o programa do semestre, o planejamento das aulas, a elaboração e a edição de materiais didáticos, a docência em sala de aula, o estudo sobre temas mobilizados no curso, a avaliação dos alunos, o registro e o relato de práticas desenvolvidas. A parceria pode ser de dois professores pouco experientes que atuam em conjunto sob a orientação de um professor mais experiente ou, principalmente em cursos interdisciplinares, de um professor mais experiente no ensino de PLA e outro, com experiência em outra área. No design de formação, os sentidos de mais e menos experiente relacionam-se, portanto, a diferentes graus de experiência em determinado domínio em foco (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 358).

Ao tornarmos o espaço do Programa PLEI-UFPB em um contexto voltado à formação do estudante de Letras para o trabalho docente,

ou seja, para a compreensão do que envolve o *métier* do professor de PLA, temos o interesse de mobilizar conhecimentos que façam esse sujeito aprender a solucionar problemas envolvidos na prática docente, de modo a exercitar, ainda durante o curso de graduação, em um processo de longa duração, as capacidades, habilidades e competências fornecidas pelo curso. Desse modo, tornamos o contexto do Programa PLEI como que em uma escola de aplicação das aprendizagens teórico-práticas, buscando com isso fomentar a confiança desse(a) aluno(a) para que ele(a), de fato, se veja como professor(a) autor(a) de sua prática. Logo, tem sido possível estabelecer um modelo de residência pedagógica em português como língua não-materna a partir da adoção das práticas relativas à docência compartilhada. Em síntese,

A partir desse contexto de formação de professores de PLA, entendemos que o design de docência compartilhada e as identidades de professor-autor e professor-autor-formador podem favorecer a construção de uma relação de igualdade existencial e epistêmica entre as participantes [...]. Os cenários produtivos para o desenvolvimento profissional se caracterizam por trabalho em parceria em que professores mais e menos experientes são convidados a participarem ativa e criticamente inclusive na negociação de suas próprias identidades. Para isso, para além do design de formação, atitudes de igualdade existencial e epistêmica são fundamentais nas interações entre os participantes. Os professores orientam-se pelo princípio de que todos são capazes e podem contribuir, e reconhecem que possuem diferentes perspectivas e repertórios de conhecimentos (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 358).

No Quadro 1, a seguir, apresenta-se um resumo das ações desenvolvidas entre 2020-2021, período referente à atual gestão do Programa PLEI-UFPB:

QUADRO 1 – Resumo das ações voltadas à formação docente

EXTENSÃO			
2020	3		
Título dos projetos: <i>ENSINANDO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: a atuação do Programa PLEI no acolhimento e formação dos estudantes PEC-G;</i> <i>ESTRATÉGIAS DE IMERSÃO CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE PLE: aulas do Programa PLEI para estudantes PEC-G.</i> Curso: <i>Introdução ao Ensino de Português como Língua Adicional/Estrangeira</i>			
2021	3		
Título dos projetos: <i>PRODUÇÃO DE MULTIMEIOS: colaborando com o Programa PLEI no acolhimento e na formação dos estudantes estrangeiros;</i> <i>MANDALA CULTURAL NO PROGRAMA PLEI: o ensino de Português como língua não materna em perspectiva;</i> <i>O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA: a atuação do Programa PLEI no acolhimento dos estudantes estrangeiros e na formação dos estudantes Letras.</i>			
PESQUISA			
2020	1		
Projeto: <i>Contribuições da Semântica para o ensino de PLE</i>			
ENSINO			
2020	1		
Disciplina Optativa: <i>Linguística aplicada ao ensino de PLE</i>			
2021	1		
Projeto PROLICEN: <i>FORMANDO PROFESSORES PARA A PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: ações do Programa PLEI-UFPB</i>			
REUNIÕES REALIZADAS	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS	ESTUDANTES DE LETRAS ATINGIDOS	ALUNOS ESTRANGEIROS ATENDIDOS
2020			
25	6	10	30
2021 ¹⁰			
10	4	14	16

Fonte: Os autores (2021).

Com o Quadro 1, buscou-se indicar as ações voltadas à formação docente em PLA desenvolvidas com foco nos estudantes de Letras que atuaram (ou estão atuando) no Programa PLEI, como voluntário(a)s e/ou bolsistas, durante o período de 2020-21. A próxima etapa é indicar as problemáticas e os desafios encontrados na formação dos docentes durante este mesmo período, sobre isso, dedicaremos espaço na seção a seguir.

3 Problemáticas e desafios

No que tange aos problemas no ensino-aprendizagem de PLA, a formação de professores para

o ensino de PLA é apenas uma ponta do iceberg. Almeida Filho (2012, p. 127) organiza uma tabela que reflete essas questões, bem como suas consequências no ensino de línguas, a citar, por exemplo: a) baixas expectativas por parte dos alunos; b) limitações fisiológicas (cansaço, fome, estresse); c) falta de materiais didáticos específicos, o que acarreta em frustração por não desenvolver o uso da língua; d) nenhum ou baixo investimento das instituições na pesquisa conduzida pelos professores e no crescimento/formação dos professores; e e) falta de uma política pública para o ensino de línguas estrangeiras (e aqui citamos a de PLA) no país, nos Estados

¹⁰ As ações de 2021 ainda estão em andamento.

e instituições, o que gera uma consequência de “pouca ou nenhuma inovação, práticas erráticas ou *laissez-faire* geral (deixar ficar como está)” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 128).

Com a Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, Portaria n.º 188/GM/MS/2020 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020b) voltado ao estado de pandemia atravessado pelo país em 2020, as aulas foram subitamente adaptadas para o ensino remoto e as expectativas de uma data para a realização do Celpe-Bras ficaram cada vez mais distantes, fatos que acarretaram baixas expectativas por parte dos alunos estrangeiros e limitações fisiológicas, sendo necessário adicionar também os problemas de ordem tecnológica. Muitos alunos viram suas perspectivas de entrar em uma universidade diminuírem e alguns, por falta de financiamento e renda, voltaram para seus países de origem. Outros passaram por situações econômicas complicadas, necessitando de auxílio, como cestas-básicas. Muitos viram membros de suas famílias e amigos próximos falecerem, vítimas da COVID-19, e muitos também adoeceram devido à doença. Porém, mesmo diante dessas situações, o Programa PLEI-UFPB teve que manter sua regularidade de aulas, já que essa frequência é a única opção validada pela Polícia Federal, em termos legais, para manter os alunos regulares no Brasil.

Ademais impactos na dinâmica de trabalho, provocadas pela pandemia, também afetou a equipe do programa. Para ajudar o(a)s aluno(a)s-professores(as) a enfrentar essas situações, capacitações foram realizadas semanalmente com os professores em formação para discutir os pontos que estavam enfrentando dificuldades, acrescentando a importância de manter a regularidade das aulas para os estrangeiros nas disciplinas ofertadas: Leitura, Produção de Texto, Conversação, Cultura e Gramática. As capacitações envolviam não apenas discussões técnicas sobre como ajudar o aluno estrangeiro a continuar com sua frequência no Programa, como, principalmente, a criar diretrizes para ajudar o aluno em dificuldades econômicas e psicológicas.

A esse respeito, vale a reflexão apresentada por Mendes (2020):

Grande ênfase é dada no curso à preparação do professor para desenvolver um corpo de conhecimentos que inclua não apenas o domínio dos conteúdos específicos da língua, objeto de seu ensino, mas também uma formação crítica e ancorada na compreensão da diversidade e da necessidade de desenvolvimento de *práticas educacionais culturalmente sensíveis* aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor deve ser preparado para atuar, antes de tudo, como um *agente de interculturalidade*, bem como *agente político de promoção e de projeção da língua portuguesa no mundo* (MENDES, 2020, p. 45, grifo nosso).

No ano de 2021, com as crescentes incertezas sobre a realização do exame, a equipe se organizou com a chegada de novos alunos em formação e, com a redução de estrangeiros matriculados, foi possível pensar em atividades mais específicas, ofertando aulas niveladas na semana e uma apenas para a revisão do conteúdo. Com esta dinâmica, os alunos puderam continuar com o contato com a Língua Portuguesa (LP) e prosseguir com a preparação para o exame.

Com respeito às problemáticas estabelecidas com o uso e adequação dos MDs, os materiais utilizados no Programa PLEI são, em sua maioria, autênticos com adaptações necessárias ao público-alvo e as temáticas trabalhadas. Para cada disciplina ofertada, o(a)s aluno(a)s-professores(as) produzem seus MDs, os quais fazem parte do plano de aula elaborado semanalmente e enviado aos professores/coordenadores de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa PLEI-UFPB. As correções e sugestões são apontadas para que o(a) aluno(a)-professor(a) possa, consequentemente, refletir sobre o planejamento da aula. Outras indagações são também consideradas, como a relação entre teoria e prática. O fato de planejar não significa, necessariamente, a sua execução, já que “a prática de sala de aula não é simplesmente a transposição de instruções e/ou técnicas apregoadas pelos acadêmicos. Reconhece-se que o professor atua segundo suas crenças e seus valores e que, estes, na verdade, funcionam como filtro do conhecimento teórico gerado por outros” (GIMENEZ; FURTOSO, 2002,

p. 43).

Visando explorar a área de produção de MDs, um ponto de críticas e reflexões na área de PLA, o Programa PLEI trabalha com um projeto de extensão (ver Quadro 01) voltado para a criação de bancos de dados e a capacitação do(a) aluno(a) s-professores(as) na criação de seus próprios multimeios.¹¹ Os conteúdos dos MDs voltam-se para a preparação dos alunos para a realização do Celpe-Bras. A organização das produções divide os MDs por níveis de compreensão da LP e foca em atividades e explicações divididas em temas para línguas próximas e distantes.

Os conteúdos englobam temas que possam ser de fácil acesso à(o) professor(a) em formação para que, assim, possam ser utilizados nas disciplinas ofertadas pelo Programa, focando nas seguintes áreas da linguística: a) Lexicultura, pensando no léxico como fundamental para a emissão e para a compreensão dos aspectos semânticos da língua por esse estar diretamente ligado aos aspectos cognitivos, sociais e culturais de uma língua; b) aspectos fonéticos e fonológicos, pensando em ferramentas para que o aluno possa reverter possíveis fossilizações e casos problemáticos encontrados na interlíngua - caso de línguas próximas -, bem como dificuldades voltadas à articulação dos fones e à prosódia da língua; c) aspectos morfossintáticos, como, por exemplo, a colocação da negação em diferentes posições na sentença, com discussões e exemplos considerando o nivelamento selecionado para cada MD; d) gêneros textuais ao apresentar o conteúdo gramatical dentro de contextos reais e funcionais da língua. Mas, principalmente, buscamos refletir com o(a) aluno(a) s-professores(as) a busca por um ensino de PLA que abarque a diversidade linguística e cultural do Brasil, envolvendo não apenas as variações linguísticas da língua portuguesa, como o multilinguismo refletido nas línguas indígenas, nas dos imigrantes, na de sinais, nas crioulas e nas

afro-brasileiras. Desta forma, volta-se o olhar para a história e para os aspectos etnolinguísticos que necessitam nortear o ensino de PLA e são, muitas vezes, desconhecidos.¹²

Por fim, com relação ao item 4 e 5 apontados acima por Almeida Filho (2012), acreditamos que eles estão relacionados, uma vez que a falta de financiamento está fortemente associada à falta de políticas linguísticas que viabilizem o ensino de PLA no Brasil. Em 2021, o Programa PLEI-UFPB conseguiu aprovar projetos de ensino e extensão com bolsas para a formação tanto inicial quanto continuada para aluno(a)s em formação na área de PLA. Isso, para a formação docente, reflete em um compromisso maior do(a) aluno(a)s que, muitas vezes, necessitam da bolsa para o trabalho integral na pesquisa e na extensão.

Vale ressaltar que não há, atualmente, nenhum documento de educação, ou um parâmetro curricular, por exemplo, concernente ao ensino de PLA. Existem documentos que tratam de ensino intercultural e valorização da diversidade, mas nada específico às políticas linguísticas de PLA nos seus mais diferentes perfis: "estrangeiros, migrantes contemporâneos, comunidades de imigração histórica, moradores de região de fronteira, indígenas, surdos e oriundos de países de língua oficial portuguesa" (BULLA; KUHN, 2020, p. 10).

Assim, como afirma Schoffen e Martins (2016, p. 272) "a falta de parâmetros brasileiros para o ensino de PLA e a demanda por ensinar para atender às necessidades dos alunos faz com que os professores acabem buscando orientações para o ensino em outras ações da área". No caso do ensino de PLA para estrangeiros e refugiados, muito tem se pautado nas práticas envolvendo o Celpe-Bras e suas abordagens como "elemento direcionador dos processos educacionais de PLA no Brasil e no exterior" (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 272). A demanda por esse exame é, de fato, um indicador do crescimento da área de

¹¹ Para conhecer mais dos materiais didáticos autênticos produzidos pela equipe do PLEI-UFPB, sugerimos acesso ao site do programa: <http://www.cchla.ufpb.br/plei/>. Além disso, no capítulo *Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento*, Souza, Aragon e Escarpinete (2022) apresentam alguns planos de aula elaborados e aplicados por aluno(a)s professores(as) do PLEI.

¹² As ações aqui referidas culminarão com a publicação de materiais de apoio didático-pedagógico. Tais materiais se encontram em fase de diagramação e/ou finalização e, em breve, terão ampla divulgação.

PLA no Brasil: enquanto em 1998 eram apenas 127 examinandos homologados no Celpe-Bras, em 2019 passou para 11.266 examinandos (SCHOFFEN; SIRIANI; KUNRATH, 2020).

Outro direcionador nos processos educacionais, acreditamos ser o material didático um forte instrumento político de ensino. Essa discussão pode ser embasada no campo da História das Ideias Linguística, quando compreendemos que a gramatização, como uma das revoluções técnico-linguística, é o processo de "descrever e instrumentar uma língua" (AUROUX, 2009, p. 65). Podemos citar duas causas dessa gramatização: a necessidade de aprender uma língua estrangeira e a política de línguas ao desenvolver uma política que vise à expansão linguística de uma dada língua (AUROUX, 2009). A gramatização ocorre por meio, principalmente, de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Porém, outros instrumentos linguísticos também norteiam esse processo, como "currículos, vocabulários, acordos ortográficos, exames de proficiência e os instrumentos focalizados [...] livros e outros materiais didáticos" (BIZON; DINIZ, 2019).

Dentro dessas problemáticas e desses desafios, ressaltamos, por último, o fato de apenas três universidades brasileiras oferecerem cursos de licenciatura voltados unicamente ao ensino de PLA (Universidade Federal da Bahia [UFBA], Universidade de Brasília [UnB] e Universidade Estadual de Campinas [Unicamp]), disponibilizando para os graduandos disciplinas, discussões e pesquisas constantes nesta área. Embora esteja crescendo a formação de Programas como o PLEI nas universidades brasileiras, ter um curso de licenciatura na área de PLA seria fundamental para o crescimento da área no estado. Atualmente, para suprir as demandas do Programa PLEI, um curso de capacitação foi oferecido em 2020 e tivemos a oferta da disciplina optativa de PLA, conforme o Quadro 01 (vide seção anterior). Tais iniciativas foram positivas não apenas por oferecer capacitações às(aos) aluno(a)s que já fazem parte do Programa, como também levar o conhecimento da área para outro(a)s aluno(a)s, o que aumentou o número de aluno(a)s-professores(as) interessado(a)s em fazer parte do

Programa PLEI e a pesquisar na área de PLA.

Considerações finais

A compreensão na prática sobre os processos da docência é de fundamental importância para a preparação do(a) aluno(a) na sua formação inicial e para participar, de forma ativa, do crescente mercado de trabalho. Como dito, a área de PLA tem tomado proporções cada vez maiores e novas oportunidades no Brasil e no exterior vem se estabelecendo. Objetivando descrever as práticas na formação docente no Programa PLEI-UFPA, descrevemos algumas diretrizes traçadas não apenas na organização do Programa em si, como na forma que buscamos enfrentar as problemáticas e os desafios voltados ao ensino de PLA.

Vale registrar que o Programa PLEI só consegue colocar em prática as suas ações por causa do(a)s aluno(a)s-professor(a)es (bolsistas e voluntário(a)s) que assumem as turmas e as cargas horárias direcionadas a elas. Ao voltarmos para a preparação e a capacitação desse(a)s aluno(a)s, acreditamos que concentrar esforços na formação docente é a melhor forma de proporcionar aos estrangeiros a educação e a formação que buscam.

Como ficou patente, a relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão é fundamental para criar a base que sustenta o Programa PLEI no processo ensino-aprendizagem, atendendo, desse modo, aos aspectos relativos à Política de Internacionalização da UFPA. Nesse sentido, ao trabalhar, por meio da Extensão, a visão integral do social, busca-se interlocução com a Pesquisa, no que tange à associação da(s) teoria(s) que se materializam no Ensino, por meio das vivências do(a)s aluno(a)s-professor(a)es nas mais diversas práticas de sala de aula, permeadas por uma visão de ensino voltada à abordagem comunicativa-intercultural.

Ao traçar saberes na área de PLA, o Programa PLEI-UFPA integra aluno(a)s estrangeiro(a)s e brasileiro(a)s ao conhecimento da língua portuguesa e aos valores socioculturais. De modo complementar, desenvolve a relação desses sujeitos nos mais diversos contextos comunicativos da sociedade brasileira, promovendo, assim, a boa

convivência e a imersão linguístico-cultural dos estudantes, promovendo a educação como meio de transformação social.

As perspectivas para a formação de professores no Programa PLEI-UFPB estão voltadas a uma visão autônoma sobre o que fazer em sala de aula e nas situações diversas de ensino, preparando o(a) aluno(a)s em formação a desenvolver um senso de coerência nas suas práticas. Muito(a) s aluno(a)s que se associam ao Programa PLEI, aos seus projetos e às capacitações fomentadas, experimentam pela primeira vez a sala de aula e o contexto de ensino de PLA. Logo, são, muitas vezes, essas experiências que acabam marcando sua área de atuação profissional e sua formação acadêmica, iniciando pesquisas na área de PLA, mesmo dentro de um curso de licenciatura voltado ao ensino da língua portuguesa como língua materna.

Em suma, fica evidente neste artigo, que se soma aos demais trabalhos acadêmicos relativos ao tema aqui abordado, que não basta apenas ser falante nativo da língua portuguesa para ensiná-la. No contexto de PLA, é necessária uma formação específica na área. Assim, a importância do papel do professor é reconhecida e decisiva para a eficácia no processo ensino-aprendizagem, o que justifica uma atenção para a formação docente e para questionamentos sobre como desenvolver técnicas e escolher recursos didáticos para esse contexto de ensino, ou melhor, a compreender como "se aprende a ensinar" (GIMENEZ; FURTOSO 2002, p. 53) e a mitigar os desafios e problemáticas encontradas nas práticas pedagógicas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Ed., 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Edição Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.
- BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro Rodrigues. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 155-191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 30 fev. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 7948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.948%2C%20DE%2012.de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PEC%2DG. Acesso em: 16 fev. 2021.
- BRASIL. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/portaquivos/Resolu07_18.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documento-base+do+exame+Celpe-Bras/951405f3-7d-32-4ba8-b788-cea08e796818?version=1.1>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.
- BRASIL. *Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020*. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BULLA, Gabriela da Silva; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Verbete Instituições de ensino Superior. In: PILATI, Alexandre Pilati; VIANA, Nelson. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021. p. 165-178.
- BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. REVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *REVEL*, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.
- GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002. p. 41-56.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 2004.
- LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário Cesar Barreto. Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e educação superior: o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n.

143, p. 343-359, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018174127>. Acesso em: 13 maio 2022

MEC. Programa de estudantes-convênio de graduação. In: *Ministério da Educação*. [S. l.], c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g#:~:text=O%20Programa%20de%20Estudantes%2DConv%C3%AAnio,man-t%C3%A9m%20acordos%20educacionais%20e%20culturais>. Acesso em: 13 maio 2022.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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

MRE. Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 23 nov. 2022.

NÓBREGA, Maria Helena. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 61-81, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3814.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: o estado da arte. *Revista Traba. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas da. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 351-372, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.06>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SCHOFFEN, Juliana Roquete; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, [S. l.], v. 14, n. 26, p. 1-36, 2016.

SCHOFFEN, Juliana Roquete; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; KUNRATH, Simone Paula. O perfil argumentativo da Tarefa IV no exame Celpe-Bras. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 909-935, 23 dez. 2020.

SOUZA, José Wellisten Abreu de; ARAGON, Carolina Coelho; ESCARPINETE, Mariana Lins. Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento. In: PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; VIEIRA, Francisco Eduardo (org.). *Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações*. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. p. 253-272

UFPB. *Resolução nº 06/2018*. Regulamenta a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. CONSUNI, 2018Q. Disponível em: <https://www.ufpb.br/acieng/contents/documentos/resolucoes/resolucao-consuni-06-2018.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

José Wellisten Abreu de Souza

Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, PB, Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Semântica, Léxico & Cognição (G_SEL). Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI/DLPL/UFPB). Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão que articulam teoria e prática nas áreas de Semântica, ensino de língua portuguesa e português como língua adicional.

Carolina Coelho Aragon

Doutora pela Universidade do Havá (UHM), em Honolulu, HI, Estados Unidos; mestra pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desenvolve pesquisas em documentação e revitalização de línguas indígenas, teoria e análise linguística, ensino e aprendizagem de línguas. Coordenadora de projetos de extensão e de pesquisa na área de português como língua adicional, de etnolinguística e descrição de línguas indígenas.

Endereço para correspondência

José Wellisten Abreu de Souza

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Jardim Cidade Universitária, 58033-455

João Pessoa, PB, Brasil

Carolina Coelho Aragon

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Jardim Cidade Universitária, 58033-455

João Pessoa, PB, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.