



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA *CAMPUS* PALMAS CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM
LETRAS**

SARAH ALICE DE SÁ ARRUDA ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA
INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LETRAS: UM ESTUDO DE
DOIS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO**

PALMAS - TO

2023

SARAH ALICE DE SÁ ARRUDA ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA
INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LETRAS: UM ESTUDO DE
DOIS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de licenciado do curso de licenciatura em Letras
com habilitação em língua portuguesa do
Instituto Federal do Tocantins.

Professor orientador: Prof. Dr. Rivadavia Porto
Cavalcanti

PALMAS - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

A658r Araújo, Sarah Alice de Sá Arruda
 REPRESENTAÇÕES DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E
 LÍNGUA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LETRAS
 : um estudo de dois projetos pedagógicos de curso / Sarah Alice de Sá
 Arruda Araújo. – Palmas, TO, 2023.
 62 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação
em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientador: Dr. Rivadávia Porto Cavalcante

1. Português como Língua Intercultural. 2. Formação de professores. 3.
Interculturalidade. I. Porto Cavalcante, Rivadávia. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).**

SARAH ALICE DE SÁ ARRUDA ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA
INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LETRAS: UM ESTUDO DE
DOIS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de licenciado do curso de licenciatura em Letras
com habilitação em língua portuguesa do
Instituto Federal do Tocantins.

Professor orientador: Prof. Dr. Rivadavia Porto
Cavalcanti

Aprovada em: 31/05/2023.

Dr. Rivadavia Porto Cavalcante (Presidente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

Dra. Débora Castro (Membro da Banca)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

Dra. Mirelle da Silva Freitas (Membro da Banca)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

**PALMAS - TO
2023**

Ao meu esposo, que me apoiou e incentivou durante toda esta trajetória, pois não teria conseguido sem seu auxílio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter preparado a oportunidade de realizar esse sonho e me dar forças para concluí-lo.

Ao meu esposo, Samuel Santos Araújo, por me apoiar em todos os momentos de ansiedade e frustrações, por me ouvir nos momentos eufóricos referente a vida acadêmica e aguentar meu estresse durante a elaboração do TCC.

Aos meus pais, Cleovan Pereira Arruda e Maquirlene Lopes de Sá Arruda, agradeço por todo incentivo, pelas palavras de consolo e por todo amor que recebo dos dois. Sinto-me honrada em ser a primeira filha formada de vocês.

A minha sogra, Dalete Santos Araújo, por me sustentar em oração todas as vezes que pensei em desistir, por ouvir minhas experiências acadêmicas, me aconselhar, me acalmar nos momentos de ansiedade, por todo amor e cuidado que me dedica.

Ao meu sogro, Antônio Bernardino Neto Araújo, por sempre me dizer para não desistir, que ao final iria valer a pena e posso dizer que valeu.

Aos meus irmãos, Emanuel Lucas, Raphael, Markely, Raphaella e José Antônio, por todo incentivo, amor, por me escutar e debater comigo minhas experiências acadêmicas. Sinto-me honrada em ser a primeira irmã formada e exemplo para vocês.

As minhas amigas Amanda Esquinelli, Amannda Faustino, Nicolli Papa, Júlia Regina e Rayane Lustoza por estarem comigo durante essa graduação.

Ao meu orientador, Rivadavia Porto Cavalcante, primeiramente por ter aceitado me orientar, por despertar meu interesse em Linguística Aplicada ainda no 5º período, por todo aprendizado compartilhado e as broncas merecidas.

Por fim, agradeço a todos os meus professores, por compartilhar conhecimento e fazer parte dessa etapa da minha vida. Agradeço em especial às professoras Denise Lima, Débora Castro e Mirelle Freitas, vocês fizeram toda a diferença no meu processo de formação, trabalham com metodologias tão diferentes, mas alcançam seus alunos verdadeiramente. Vocês são minha inspiração profissional.

“Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O ensino do português enquanto língua intercultural é uma demanda da contemporaneidade pois a língua portuguesa conquistou uma dimensão substancial a nível global. Tendo isso em vista, iremos refletir teoricamente a formação inicial de professores de português para além da língua materna, ao considerar sua dimensão intercultural e pluricêntrica e que não se limita apenas ao tradicionalismo. Para tanto, todo o processo de ensino de uma língua, deve ser baseado na relação intrínseca entre língua, cultura e identidade, pois considerar as particularidades que essa tríplice aliança exige na práxis pedagógica é basilar para o professor de línguas, além de ser fundamental no ensino de português como língua intercultural. Outrossim, a formação inicial de professores nos cursos de letras prepara-os para atender as demandas linguísticas da sociedade posto isto, precisa-se refletir acerca de como os cursos são planejados, qual a visão de língua que está representa nos currículos de formação e se esses currículos estão em concordância com o que está proposto pelas Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores de Licenciatura em Letras (BRASIL, 2001). Neste sentido, este trabalho pretendeu analisar comparativamente os ementários dos planos de ensino de sete disciplinas, de dois Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Letras de Instituições Federais, que foram categorizadas em Literatura, Linguagem e Estágio de regência, sendo as disciplinas: Literaturas Africanas, Linguística Aplicada, Sociolinguística, Libras, Estágio II e VI, a fim de averiguar se o que está disposto no ementário contempla uma formação baseada na interculturalidade e se prepara profissionais interculturalmente competentes como está disposto nas Diretrizes Curriculares de 2001. Os dados foram analisados de acordo com (FRANCO, 2012) e demonstram que ambos os Projetos Pedagógicos de Curso precisam ser reformulados a fim de atender as demandas do português do século XXI, pois ambos são lacunares e apesar de conter brechas para o ensino de português língua intercultural, não estão totalmente alinhados com o perfil de formandos descrito na Diretriz Curricular Nacional do curso de Letras (BRASIL, 2001).

Palavras-chave: Português Língua Intercultural. Formação de Professores. Interculturalidade.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese as an intercultural language is a contemporary demand, as the Portuguese language has gained a substantial dimension globally. With this in mind, we will theoretically reflect on the initial training of Portuguese teachers beyond the mother tongue, by considering its intercultural, pluricentric dimension, which is not limited to the Brazilian territory. To this end, the entire process of teaching a language must be based on the intrinsic relationship between language, culture and identity, as it considers the particularities that this triple alliance requires in pedagogical practice to be fundamental for the language teacher, in addition to being fundamental not to teaching Portuguese as an intercultural language. Furthermore, the initial training of teachers in Literature courses, prepares them to meet the linguistic demands of society, given that, it is necessary to reflect on how the courses are set up, what is the vision of language that is represented in the training curricula and if these curricula are in accordance with what is proposed by the National Curriculum Guideline for the Training of Teachers of Degree in Languages (BRASIL, 2001). In this sense, this work intended to comparatively analyze the comments of the teaching plans of seven disciplines, of two Pedagogical Projects of the Degree in Letters Course of Federal Institutions, which were categorized in Literature, Language and Regency Internship, being the disciplines: African Literatures. according to (FRANCO, 2012) and demonstrates that both Course Pedagogical Projects need to be reformulated in order to meet the demands of Portuguese in the 21st century, as both are incomplete and despite having gaps for teaching Portuguese as an intercultural language, are not fully aligned with the profile of graduates described in the National Curriculum Guideline for the Languages course (BRASIL, 2001).

Keywords: Portuguese Intercultural Language. Teacher training. Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS

CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
PLI	Português Língua Intercultural
LP	Língua Portuguesa
GT	Gramática Tradicional
ONU	Organização das Nações Unidas
DCNL	Diretriz Curricular Nacional de Letras
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
LA	Linguística Aplicada
L2	Língua Segunda
PLM	Português Língua Materna
PLH	Português Língua de Herança
PLE	Português Língua Estrangeira
PSL/ PL2	Português Como Segunda Língua
PBSL	Português Brasileiro Como Segunda Língua
PLNM	Português Língua Não Materna
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PFOL	Português Para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português Língua Adicional
PI	Português para Imigrantes
PPP	Português Para as Profissões
LE	Língua Estrangeira
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
ANCUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ANCUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 Das justificativas de estudo	17
1.2 Dos objetivos	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Relação entre língua e cultura no ensino de PLI	19
2.2 Requisitos para formação em PLI	24
2.3 Lacunas e desafios a serem superados no ensino de PLI	28
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	35
3.1 Contexto de pesquisa	37
3.2 Curso de graduação em Letras nas Instituições de Ensino	38
3.3 Procedimentos de análise de dados	40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DOS DOCUMENTOS	41
4.1 Documentos analisados	41
4.2 Discussão dos resultados	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O português no século XXI, conquistou uma dimensão substancial a nível global. Tendo em vista que, a expansão e consequentemente aumento do número de falantes dessa língua ao longo dos séculos corroborou para que além do Português oficial utilizado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) muitos outros países aderissem a língua portuguesa como segunda língua e ou língua adicional (MOITA-LOPES, 2012). À vista disso, aponta-se o destaque do Português enquanto língua internacional, tanto que nas reuniões que acontecem na Organização das Nações Unidas (ONU) o português vem sendo bastante utilizado, sendo um dos principais fatos que demonstra como essa língua alcançou e vem alcançando cada vez mais influência internacional de forma substancial.

Sendo assim, podemos salientar que o movimento da globalização aproximou culturas, países, línguas, bem como, miscigenou línguas e tornou reconhecida algumas línguas, deu notoriedade a muitas línguas que foram alienadas, entretanto resistiram e continuaram a crescer, mesmo que dentro de uma coerção devido a ascensão e predomínio da língua inglesa. Todavia, no que tange ao português, nesse ranking das línguas internacionais, permanece uma língua forte e de bastante peso nas transações mundiais. De modo que, é preciso considerar essa ascensão da língua portuguesa no cenário internacional, quando se pensa em formação profissional, não somente na área da linguagem, como também em todas as áreas das ciências humanas, ciências sociais e ciências políticas.

Dessarte, neste trabalho de conclusão de curso, iremos refletir teoricamente a formação inicial de professores de português para além da língua materna, uma vez que cada país em que a língua portuguesa é falada, tem suas especificidades culturais, e é justamente essa diversidade cultural que torna o português uma língua internacional, intercultural e pluricêntrica. Tendo em consideração que o idioma é atualmente a terceira língua indo-europeia mais falada no mundo, a mais falada no hemisfério sul e falada em todos os continentes do planeta, neste trabalho iremos nos referir a Português Língua Intercultural (PLI) para tratar do português como língua estrangeira, adicional, de acolhimento e para além da língua materna.

Por conseguinte, apontamos que nos cursos de Letras, ao formar profissionais para ensinar português mesmo como língua materna, precisa ser parcimonioso. Tendo em mente que, ao ensinar essa língua somente como língua materna, seria possível limitar esse aprendiz a uma

concepção de língua focada apenas no local, sendo que a língua portuguesa vai muito além disso, pois é uma língua internacional/intercultural que abrange todos os continentes do globo. Além disso, sabemos que a aquisição do nosso repertório lexical, a noção e compreensão da língua materna, ocorre na convivência com os núcleos familiares e sociais. No entanto, precisamos refletir sobre o português ensinado nas escolas, sendo a escola uma instituição de ensino que possui um currículo, normas, é responsável por ofertar um ensino padronizado da língua e é por isso mesmo, que o profissional de Letras deve ter em mente que para ensinar o português no século XXI é essencial considerar as suas dimensões interculturais.

Ademais, na contemporaneidade ter conhecimento acerca de outras línguas, além da língua materna é fundamental. Não somente pelo fato de ser fluente em outros idiomas, mas por abrir um leque de oportunidades profissionais, interculturais e pessoais tornando a pessoa um cidadão do mundo. Tendo isso em vista, o indivíduo passa a ter a oportunidade de vivenciar novas experiências, desenvolve habilidades cognitivas, como por exemplo a melhora significativa de memória, melhora o foco e concentração. Além disso, conhece novas culturas, pode fazer intercâmbios durante a graduação, viajar e se comunicar com os nativos do país escolhido, o que melhora bastante a qualidade da viagem. Outrossim, na contemporaneidade, dominar outros idiomas é um grande diferencial para as grandes empresas, fato que garante vantagens quando concorremos a uma vaga de trabalho, ou seja, dominar outros idiomas corrobora para o desempenho dos indivíduos, ao ampliar suas percepções de mundo e relações interpessoais. Como destaca a autora Márcia Paraquett (2009):

[...] Aprender línguas estrangeiras passou a ser uma oportunidade de crescimento, de reflexão, de autoconhecimento, de autocrítica. E, quando me conheço no discurso alheio, posso compreender mudanças que permitem formar parte do coletivo, do que no princípio, é global (Ibidem, p.6)

À vista disso, o ensino do PLI é uma inevitabilidade atrelada ao contexto da sociedade contemporânea. Uma vez que, no mundo globalizado em que vivemos, marcado pela expansão tecnológica que é aperfeiçoada cada dia mais, e proporciona um alcance mundial (até então inimaginável), onde as pessoas a um oceano de distância podem se comunicar através de chamadas de vídeos. A multinacionalização de um idioma tem se tornado uma necessidade por diferentes motivos, seja por questões econômicas, socioculturais, turísticas, desejo de aquisição do português como língua de herança ou segunda língua. Nessa conjuntura, podemos ressaltar que a linguagem é vista como um fenômeno social que atende necessidades socioculturais dos indivíduos (HALLIDAY, 1978; BAKHTIN, 2014; MOITA LOPES, 2013), ou seja, a língua

possibilita a dialogia entre culturas e povos, bem como, implementa os objetivos estabelecidos nas atividades sociais para que suas metas e necessidades sejam alcançadas.

A Linguística, enquanto ciência, esclareceu que a relação entre língua e cultura é intrínseca, de modo que, compreender essa ligação dialética de ambas é fundamental no processo de aquisição do português língua materna, como segunda língua, língua adicional e intercultural (cf. BAKHTIN, 2014). Leva-se em consideração essa relação indissociável entre língua e cultura, se faz indispensável o ensino do Português em uma perspectiva fundamentada na interculturalidade. Pois o falante de outra língua materna, precisa conhecer e aprender bem mais que a estrutura gramatical da segunda língua (L2) visto que, conhecer a cultura da língua alvo faz toda a diferença no processo de aquisição. Além disso, quando a pessoa tem a oportunidade de aprender um novo idioma e interagir entre duas ou mais culturas, além de adquirir mais conhecimento de mundo, também tem o benefício de adentrar melhor em sua própria cultura.

Ademais, ao considerar as exigências do mundo globalizado, no que tange qualificação profissional dos professores de PLI, podemos apontar que há requisitos didáticos, teóricos e metodológicos que inicialmente não eram ponderados, como por exemplo a interculturalidade, as dimensões histórica e sociocultural e entre outras. Atualmente, há preocupação com uma formação profissional que contemple a construção de saberes e docentes capazes de lidar com diferentes circunstâncias em sala de aula. Entretanto, apesar dos avanços na formação de professores de PLI, há muitas lacunas a serem preenchidas, uma vez que, essa formação intercultural ainda é um desafio, já que, tradicionalmente nos cursos de Licenciatura em Letras conserva mais o foco no ensino do português como língua materna. Além disso, mantém-se uma abordagem estruturalista da língua, onde o ensino de gramática ainda impera prioritariamente, em detrimento do estudo cultural e intercultural da língua portuguesa, bem como dos povos que a utilizam na construção sócio-histórica e cultural dos saberes e conhecimentos que pode gerar ao longo das trajetórias da humanidade.

As assertivas postas aqui estão respaldadas no perfil do profissional de Letras a ser formado, conforme a disposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras - DCNL (BRASIL, 2001, p. 30) é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Por conseguinte, esta pesquisa de Trabalho de conclusão de curso (TCC) desenvolve-se a partir da intenção de analisar e refletir teoricamente sobre dois Projetos Pedagógicos de cursos (PPC) de Licenciatura em Letras Português de duas Instituições Federais de Ensino Superior do

Estado do Tocantins, com o intuito de responder os seguintes questionamentos de estudo: Como está representado neste corpus documental o Português Língua Intercultural para a formação do profissional de Letras? O que revelam os PPC das duas instituições mencionadas sobre formação dos licenciandos no que tange a um preparo para enfrentar contextos desafiadores de ensinar PLI em um ambiente voltado para a língua materna?

Perante o exposto, como hipótese pressupõe-se que: Os PPCs analisados não contemplam conteúdos basilares para o ensino do português como língua intercultural, de modo que, não se adequam às necessidades do contexto sociocultural e linguageiro da contemporaneidade. Tais documentos mantêm a formação do profissional de Letras voltada apenas para o ensino do português como língua materna, a cultura, interculturalidade e multiculturalidade não são reconhecidas, a formação docente é voltada apenas para o ensino do português como língua materna, a cultura, interculturalidade e multiculturalidade não são reconhecidas.

1.1 Das justificativas de estudo

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão acerca das necessidades linguísticas que a contemporaneidade, a tecnologia e o mundo globalizado exigem de nós como sociedade. Principalmente no que concerne à formação do profissional de Letras numa perspectiva Inter e multicultural – especificamente o professor de língua portuguesa como agente formador de pessoas para o mundo globalizado deste século. Necessitamos nos ater e nos moldar a uma educação intercultural e romper os padrões tradicionais do ensino de línguas, voltado para uma base estruturalista, onde a gramática é o centro e a cultura e os diferentes contextos dos alunos não são levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva de língua e de linguagem que fomenta a comunicação e a interação entre povos, culturas, saberes, conhecimentos, ciência, tecnológica articulando o local e o global (MOITA LOPES, 2013)

Ademais podemos destacar as lacunas nos currículos de formação docente em Letras, forma-se professores com o foco de ensinar língua materna, entretanto não pensam na possibilidade desses futuros profissionais se depararem com estrangeiros em uma sala de aula para alunos de língua materna. No mundo em que vivemos, onde há tantos conflitos, guerras e sempre recebemos refugiados, eventualmente podemos nos deparar com alunos estrangeiros em sala e não saber o mínimo para lidar com a situação.

Por fim, gostaria de destacar minha paixão logo de início pela Linguística Aplicada (LA), razão principal do desejo de desenvolver uma pesquisa na área. Fiz a disciplina no ano de 2021 e me interessei em seguida. No decorrer do curso surgiu questionamentos sobre o ensino do PLE e pensei em desenvolver uma pesquisa que trouxesse luz aos meus questionamentos, além de causar reflexões sobre a necessidade de nos adaptar a contemporaneidade, nos conscientizar da importância de ter uma boa formação que contemple o ensino-aprendizagem da língua portuguesa não somente como materna, mas como língua estrangeira/intercultural, segunda língua (L2), língua de acolhimento (PLAc) e afins do mundo globalizado.

1.2 Dos objetivos

Geral:

- O objetivo geral deste TCC foi analisar se o PPC de Licenciatura em Letras de duas instituições de ensino superior federais contempla subsídios teórico-metodológicos para o fomento da formação do profissional de Letras numa perspectiva de formação intercultural, com vistas a reflexão crítica sobre currículos de formação deste profissional para além do ensino da língua materna. Com o propósito de responder os questionamentos de estudo e a concretização deste objetivo maior, os seguintes objetivos específicos delimitaram o curso da pesquisa documental realizada.

Específicos:

- Analisar comparativamente o que revelam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e os PCCs sobre conteúdos, competências e habilidades referente ao ensino intercultural com PLI para formação docente de Língua portuguesa;
- Tecer discussões e reflexões teórico-críticas, a partir das teorizações da Linguística Aplicada e de áreas afins, sobre reconhecimento ao PLI;
- Comparar três categorias do ementário de disciplinas dos PPC/Letras (linguística, literatura e estágio de regência), na busca de evidenciar elementos do eixo das competências, habilidades ou referências teóricas ou metodológicas que fazem menção a conteúdos de PLI;
- Descrever convergências e divergências identificadas no ementário analisado;

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em quatro capítulos, considerando sua introdução. Sendo que no Capítulo 2 - Fundamentação Teórica trataremos da teoria que

embasa as teorizações revisadas. No Capítulo 3 - Percurso Metodológico do Estudo, onde teceremos discussões e interpretações dos dados provenientes dos documentos analisados, com base na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012). No Capítulo 4 - Análise e Discussão acerca dos documentos, faremos a comparação entre o que é proposto pelo MEC e o que dispõe os PPC de Letras em questão, seguido das considerações finais do TCC.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica que norteou este trabalho de conclusão de curso. Nela, discutimos sobre as lacunas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras no que tange às proposições para o ensino do PLI, bem como, a importância de uma formação docente intercultural que contemple o ensino da Língua Portuguesa para além de língua materna e por fim, os desafios a serem superados no ensino de PLI. Para isso, nos aprofundamos nas teorias de Moita-Lopes (2006), (2008), (2012), (2013) e Almeida Filho (1997), (2005), (2007) e (2011) acerca da formação docente de português para além da língua materna, da importância do ensino de línguas baseado interculturalidade, das demandas contemporâneas do português do século XXI e entre outros. Em conformidade com esses autores citados, além disso, mencionamos também outros teóricos que abordam essa temática. Dito isso, seguem-se as discussões recomendadas para o nosso referencial teórico.

2.1 Relação entre língua e cultura no ensino de PLI

A Linguística Aplicada (LA) em sua origem, “tem sua atuação voltada para o ensino de línguas, especialmente de línguas estrangeiras, busca-se, para isso, subsídios de teorias referentes à linguagem, sejam elas provenientes da linguística, da filosofia da linguagem ou de qualquer outra área afim.” (MARTELOTTA, 2008, p. 27). Sendo então, a área responsável por pesquisas que abarcam o uso efetivo da língua no cotidiano dos falantes, que compreende a língua como prática social, ou seja, busca soluções para as questões pertinentes ao uso da língua no mundo real, que usa de uma abordagem voltada para a multidisciplinaridade e que, portanto, é considerada uma ciência de cunho social.

Essa ramificação da linguística, estuda o Português como língua estrangeira (PLE). Neste referencial teórico, tal categoria será substituída, conforme já antecipado, por PLI, ao ponderar que a relação de qualquer língua com a outra, seja ela materna, estrangeira, adicional ou qualquer denominação que se possa atribuir, a relação entre línguas, conforme Bakhtin

(1997, 2014) e Vygotsky (2001), é em si mesma um fenômeno intercultural, posto que sua formação e abrangência são possibilitadas na e pela interação com outras línguas.

Posto isso, o objetivo de ensinar a língua portuguesa para estrangeiros /pessoas que têm outra língua como materna (PLE), visa abrir novos horizontes e novas possibilidades culturais e profissionais para a clientela que se interessa por essa área, e assim proporcionar ao aprendiz uma inclusão com menos impacto cultural. Ademais, compreende-se que com o tempo e o surgimento de novas demandas desse grande âmbito de pesquisa e atuação que é o PLE, novas subáreas eclodiram e são elas: Português Língua de Herança (PLH); Português Como Segunda Língua (PSL/PL2); Português Brasileiro Como Segunda Língua (PBSL); Português Língua Não Materna (PLNM); Português Para Falantes de Outras Línguas (PFOL) Português Língua Adicional (PLA); Português para Imigrantes (PI); Português Para as Profissões (PPP); Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e entre outras, (CHAGAS, 2016).

O ensino de português como língua estrangeira no Brasil tem uma história longa e rica, que remonta aos primeiros contatos com europeus e africanos. Outrora, mais precisamente no século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil, a língua portuguesa começou a se difundir entre os povos indígenas e africanos que foram trazidos como escravos. A aprendizagem do português era, na maior parte das vezes, feita informalmente, por meio da convivência com os falantes nativos. Por conseguinte, no século XVIII, com a criação das escolas régias no Brasil, a língua portuguesa tornou-se parte do currículo oficial, voltado principalmente para o ensino de leitura e escrita. Ainda assim, a língua era ensinada de forma bastante rudimentar, e muitos alunos não conseguiram dominá-la completamente, vale ressaltar que esse ensino atingia apenas uma parcela ínfima da população. Seguidamente, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil no século XIX, houve um grande impulso ao ensino da língua portuguesa. Fundaram escolas, faculdades e cursos para o ensino da língua, voltados principalmente para a formação de funcionários públicos e para o desenvolvimento do comércio com Portugal.

Todavia, foi no século XX, por volta da década de 1960, que surgiram as primeiras manifestações de pesquisas acadêmicas sobre PLI, e mesmo que a passos lentos progrediu no decorrer dos anos. Devido ao Tratado de Assunção que deu origem ao Mercosul e a privatização de empresas que ocorreram durante a década de 90, muitos estrangeiros receberam oportunidade de empregos, de maneira que, esse novo momento veio a impulsionar a economia e fez surgir a necessidade do ensino do português para adequação desses estrangeiros na sociedade. Tal fato gerou muitas oportunidades de trabalhos para professores de português, nesse período, muitas escolas bilíngues abriram mais vagas para oportunizar esse ensino e as

editoras enfatizaram a publicação de mais livros didáticos para o ensino do português, de modo que podemos destacar que esse novo momento impulsionou a necessidade do ensino do PLI para a adequação desses estrangeiros na sociedade. Inicialmente, devido a demanda crescente para os cursos de PLI, as aulas eram ministradas por professores sem formação específica, segundo Kunzendorff (1999):

As escolas de línguas não davam muita importância para a formação de seus professores, admitiam-nos apenas por serem nativos da língua portuguesa e terem grau superior em qualquer curso, admitiam desde geólogos até jornalistas sem se preocupar com as práticas pedagógicas de ensino ou métodos (Ibidem, p. 22).

Nota-se que, os critérios para selecionar professores de PLI na época demandava apenas que o profissional tivesse uma formação superior independente da área de formação, desde que o professor dominasse o ensino da Gramática Tradicional (GT) atendia os requisitos necessários. Ou seja, podemos observar que foi adotado um ensino voltado para visão formalista, onde a língua é vista como um sistema autônomo e que conseqüentemente não leva em consideração os contextos de interação social para aquisição da L2. Entretanto, na década seguinte foi possível constatar que esse método de ensino não era eficaz, porém, ainda assim não houve muitas modificações significativas na formação dos professores, pois até os dias atuais, a maioria das universidades destacam-se no ensino do português voltado para os nativos e com foco na GT. De maneira que, isso ocorre também no ensino do português para estrangeiros no Brasil, uma vez que as aulas permanecem centralizadas na estrutura da línguameta. Sobre isso podemos destacar que:

O preenchimento da disciplina Língua (portuguesa ou estrangeira e, por extensão, o PLE) com gramática como sua matéria por excelência está vivo e endêmico ainda hoje, embora com menor confiança pedagógica, no ensino regular fundamental e médio das escolas do país. A tradição forte, medular, da centralidade da gramática não nos deixará tão cedo, para conforto dos gramaticalistas de todos os matizes e inquietação dos comunicativistas, textualistas e sócio-interacionistas que gostariam de ver o prosaísmo do ensino ocupado pela construção livre do sentido que já possa ser circulado entre os aprendizes de limitada capacidade de compreensão da nova língua estudada. (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 39-40)

Esses apontamentos, evidenciam que trabalhar com o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira com uma metodologia formalista, onde a gramática e a tradução são os principais parâmetros para o ensino da língua-alvo, não atende a demanda do processo de ensino-aprendizagem do mundo globalizado. Dessarte que [...]“o professor de línguas não pode ser imaginado como um sujeito que apenas “domina a sua disciplina” e “ensina a língua”. Nas aulas de línguas o professor pode promover a manutenção e a substituição de ideologias ou práticas

linguísticas. (SOUSA, 2019, p.32), afinal ser professor de línguas, implica diretamente na transformação de padrões da sociedade, em balancear as relações de poder das hegemonias socioculturais, em desmistificar estereótipos de uma sociedade e entre outros aspectos. Segundo o erudito Bakhtin:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já [...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 108)

Ademais, de acordo com a citação do filósofo linguista Bakhtin, torna-se evidente que é imprescindível destacar a relação intrínseca e indissociável da tríade: língua, cultura e identidade. Ou seja, todo o processo de ensino de uma língua, deve pensar e considerar as particularidades que essa tríplice aliança exige na práxis pedagógica da sala de aula, porque essa compreensão é basilar para o professor de línguas. Portanto, é impossível falar do ensino de línguas sem mencionar cultura e identidade, visto que a cultura é um processo contínuo, em que se acumulam conhecimentos no decorrer do tempo por meio da interação entre os sujeitos mediado pela língua, sendo assim podemos destacar que a língua é fundamental para o processo de construção cultural, uma vez que, o homem é naturalmente um ser cultural e é isso que nos permite viver processos de adaptações em diferentes lugares e situações no decorrer das nossas vidas, pois a língua muda a cultura, língua e cultura são consideradas indissociáveis sendo que uma é constitutiva da outra (DOURADO; POSHAR, 2010, p.42).

Além disso, as transformações e interações sociais, linguísticas, culturais e ideológicas que ocorrem na sociedade, influenciam e repercutem diretamente no processo de construção de identidade de um sujeito, compreende-se então, que conforme se pensa em língua, transcende o sentido literal de que língua que fala determinado povo, é uma discussão que envolve os aspectos culturais e, dentro de tais aspectos, está enlaçado a identidade, raça, etnia, dentre outras especificidades do sujeito, como destaca Rajagopalan:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (1998, p. 41).

Outrossim, trabalhar sob o prisma da perspectiva intercultural é uma necessidade para o docente, bem como para o profissional de línguas no geral, uma vez que, imergir o aluno na cultura da língua-alvo o fará entender os contextos que dão os sentidos. Segundo Kramsch (ANO apud TAVARES, 2006), a concepção de cultura deve ser vista em um contexto integral no processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto que é essencial refletir o ensino de LE de modo Inter/multicultural e de forma indissociável da língua. Conforme aponta a linguista, cultura é compreendida na conjuntura pós-estruturalista como:

[...] cultura agora é vista como parte integral na maneira que pensamos e falamos sobre educação em línguas estrangeiras. Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um Outro orientalizado. Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, a cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural é um reflexo da língua como força simbólica (TAVARES, 2006, p. 9).

Sobre a importância da interação sociocultural no processo de adquirir uma nova língua, o autor Lev Vygotsky aponta que "A interação social é a origem e o motor da aprendizagem", ou seja, o fundamento no qual se aprimora o pensamento, não é a relação do individual ao social, mas do social ao individual. Isso mostra que, para o processo de aprendizagem do português para estrangeiros, a apropriação de patrimônios culturais disponíveis é imprescindível para aquisição da segunda língua e para sua bagagem de conhecimento do mundo.

Por conseguinte, torna-se evidente que a relação entre língua e cultura e identidade é o combustível essencial para a apropriação de conhecimento de uma segunda e/ou terceira língua, além disso, essa relação intrínseca possui uma ligação muito forte com o valor econômico de uma língua, uma vez que esse é um dos principais atributos que um idioma dispõe e consequentemente é um dos fatores mais importantes que contribui para a multinacionalização de um idioma, ou seja, o valor econômico de uma língua compõe sua identidade. Segundo Bakhtin (1993b, p. 227), a linguagem é, “[...] produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sociopolítica da sociedade que o têm gerado[...]”. A fim de enfatizar o valor econômico de uma língua e o seu reconhecimento mundial, temos modelos de países como Inglaterra, Alemanha, França, Itália, Estados Unidos e China, que nos leva a refletir acerca da importância da economia na valorização de um idioma internacionalmente.

Tendo como exemplo a Inglaterra, podemos apontar a relevância e notoriedade do seu valor econômico a partir das produções de seus materiais didáticos, no crescente número de

programas de intercâmbio que divulgam sua cultura e os negócios que são realizados em seu idioma. Igualmente, podemos citar o mandarim, que atualmente é a segunda língua mais falada no mundo e vem alcançando, no contexto atual, sua ascensão no cenário econômico e mostrando a importância de vender seu idioma para fortalecer a economia.

No que tange a multinacionalização de um idioma, podemos dizer que os professores de português para estrangeiros são embaixadores da língua, tendo em vista que são porta-vozes de uma cultura e responsáveis por representar toda uma nação e sua carga social no processo de ensino e aprendizagem dos estrangeiros. Todavia, a valorização de uma língua, do acervo cultural, histórico e literário de um país, depende, sobretudo, do reconhecimento do povo nativo de tal localidade. Então, é necessário que os próprios brasileiros reconheçam em sua língua e em suas variações linguísticas, a riquíssima bagagem cultural e social que possuem, que deem o devido valor e enaltecimento ao português brasileiro. De modo que, com o reconhecimento da importância do nosso idioma entre os próprios brasileiros, ele possa então se expandir mundialmente

2.2 Requisitos para formação docente de PLI

No início do século XX, Ferdinand Saussure inaugurou a Linguística Estruturalista. De forma sucinta, podemos destacar que em sua obra, Saussure (2000) declara que a linguística é concebida por todas as manifestações humanas; para mais, o linguista faz uma diferenciação da linguagem que, para ele, possui duas divisões: língua e fala, sendo que a língua é considerada como essencial e social e a fala como secundária e individual:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica (SAUSSURE, 2000, p. 27).

Partindo do que aponta Saussure, podemos ressaltar que a Linguística Formalista é a base da visão formalista/estruturalista de ensino, e que portanto, não leva em consideração a relação tripé do ensino de línguas, já que para essa concepção a língua é considerada a dimensão social da linguagem e dissociado do indivíduo; de modo a não considerar a cultura e identidade no processo de aquisição da linguagem e o sujeito não tem a autossuficiência para mudá-la, em outros termos, a língua “é um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, esse não pode nem criá-la nem modificá-la”

(CARDOSO, 1999, p. 15)

Como já mencionamos anteriormente, ao observarmos o contexto do ensino de PLI, bem como no português como língua materna, podemos detectar que o modelo de ensino adotado é formalista, o ensino da gramática, da norma padrão é superestimado. Através dessa mesma observação, podemos destacar o fracasso que é o ensino formalista no que tange a língua, Batista e Alarcon (s/d) destacam, a seguir, justamente o problema de o ensino de língua ser tomado apenas como sistema:

Ao tentar ensinar português com enfoque na combinação de elementos sintagmáticos (sujeito, verbo, objeto direto e indireto, complementos, adjuntos), as alunas sentiram muita dificuldade em entender o sentido das frases que construímos. E mesmo com muitos exercícios de fixação da forma, as alunas não conseguiam entender e falar português (Ibidem)

Dito isto, torna-se evidente que a contemporaneidade exige do professor de línguas, saberes multidisciplinares, ele deve buscar formação para atuar nos diversos contextos que possam surgir. Uma formação voltada para conhecimentos relacionados a dominar os processos morfossintáticos da Língua Portuguesa do Brasil e suas respectivas literaturas não abarcam as necessidades da globalização, portanto a formação do professor deve ir além disso.

Isso nos remete ao filósofo linguista Mikhail Bakhtin, autor contemporâneo de Saussure, que apresenta outra perspectiva de língua, sendo essa, amplamente estudada como aporte teórico no ensino de línguas. Segundo o filósofo russo “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Por meio dessa perspectiva, Bakhtin é evidenciado por sua concepção de língua que abrange a instância da interação e da dialética, uma vez que é apresentada como prática social, pois para o autor a língua consiste em um fenômeno mutável, ou seja, através da interação entre os indivíduos a língua está em contínua evolução e recriação, o que possibilita constantes modificações. Para o autor é impossível a existência de um sujeito único, a existência de um sujeito usuário de uma linguagem cujo objeto não fosse a interação com o outro. Sendo assim, ao levarmos em consideração a visão de Bakhtin (1997) no que tange à concepção da língua como um processo dialógico, de interação verbal e social, precisamos nos ater para um ensino de línguas a partir da abordagem dialógica bakhtiniana.

Boa parte dos profissionais da educação ainda têm a percepção de ensinar língua sob o prisma da metodologia estrutural, dando a maior ênfase aos aspectos gramaticais, em um estudo da língua-alvo língua fora do contexto social, cultural e interacional. Ao ponto que, quando isso

ocorre no processo ensino-aprendizagem de línguas, a visão dialógica consequentemente é desconsiderada do processo de aprendizagem para muitos profissionais, ocasionando uma incidência de uma práxis monológica – que contrapõe ao dialogismo bakhtiniano, e perpassa a concepção de língua enquanto um saber fechado, acabado e imutável.

Ademais, no que tange a formação docente do professor de PLI, há saberes que são indispensáveis no ensino de uma língua estrangeira e aplicar esses saberes em sala de aula pode estimular os alunos estrangeiros a se emanciparem linguisticamente e culturalmente no Português do Brasil e nos diversos discursos que integram as práticas sociais brasileiras (FREIRE, 2016). Sobre esses saberes, iremos destacar alguns: conhecimento da língua através do conceito de Língua Portuguesa pluricêntrica, ou seja, compreender que a LP é internacional, pois o idioma é língua oficial de nove países que estão distribuídos pelos quatro continentes. Além disso, há requisitos para uma língua ser considerada pluricêntrica, sendo que o português atende a todos. são eles:

Para ser denominada pluricêntrica, uma língua deve atender a algumas condições, todas elas, identificáveis no caso do português: 1. ser adotada por Estados nacionais distintos (o que confere a multiplicidade dos centros); 2. abranger diferentes variedades (centros normatizadores diferentes: norma do português europeu, norma do português brasileiro, norma do português moçambicano, e assim sucessivamente); 3. ter reconhecimento dos e pelos falantes das outras variedades; 4. localizar-se por diversos espaços de circulação; 5. dispor de instrumentos e dispositivos linguísticos regularizadores dessas variedades (dicionários, vocabulários ortográficos, gramáticas descritivas). Do ponto de vista diacrônico, conforme Oliveira (2016, p. 25-27)

Por conseguinte, é necessário ter uma abordagem metodológica reflexiva, na qual o professor deve refletir sobre quais práticas pedagógicas irá atingir os objetivos de ensino aprendizagem estabelecidos para seus alunos. Além disso, deve avaliar se suas práticas foram eficientes e alcançaram os objetivos definidos, para então guiar o aprendiz a autonomia intelectual. Além disso, o professor deve conhecer a cultura brasileira e as inter-relações entre língua, cultura e história da Língua Portuguesa com a finalidade de estimular a criatividade didática e usar as noções de arte brasileira, literatura, música, cinema, folclore, comidas típicas brasileiras e outros recursos culturais para impulsionar suas estratégias didático-metodológicas e para tornar as aulas mais reais e possibilitar que os aprendizes criem suas próprias vivências e memórias da experiência com a língua estudada.

Além disso, o professor dessa área deve conhecer as especificidades do ensino e aprendizagem do PLI, como por exemplo saber mediar situações em que há choques culturais, uma vez que as pessoas que são expostas a novas culturas, passam por processos de ajustes, pois como aponta Hall,

Eles são obrigados a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimilados por elas e sem perder completamente suas identidades. Eles carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcados. A diferença é que eles não são e nunca serão unificados no velho sentido, porque eles são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, há várias "casas" (HALL, 2006, p.88)

Portanto, o profissional deve intervir de forma criativa e eficaz quando os alunos têm dificuldades em relação a fonética, escrita e oralidade, fazer uma correlação entre a cultura que o aprendiz está inserido, pois partindo de uma abordagem intercultural o estudante pode ter uma experiência melhor com a língua - alvo. Portanto, para que o profissional consiga atender essa demanda é imprescindível que tenha formação específica na área, uma formação basilar, que o forneça suporte teórico-metodológico nos procedimentos específicos para lidar com os obstáculos que possam surgir no contexto de sala de aula. Sobre as exigências de formação docente de um profissional de PLE, Almeida Filho (2011) aponta que:

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. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 11).

Dito isso, até mesmo para professores de língua materna é necessário que haja alguma especialização em PLE, pois os estudiosos afirmam que "o professor de PLM deve complementar a formação para atuar em PLE" (ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2007), para que se porventura surgir alguma demanda, os profissionais estejam munidos de conhecimento para lidar com as diferentes situações em sala de aula. Contudo, Almeida filho (2005, 2007) traz uma contribuição importante ao afirmar que a língua se desestrangeiriza na medida em que o sujeito-aprendiz vai se apropriando de seus construtos comunicativos, posto que esta língua que se desestrangeiriza torna-se parte da cultura deste. Desta feita, a interculturalidade se torna proeminente no ensino e na aprendizagem da língua.

Como profissionais da linguagem, devemos ter uma formação multicultural e transdisciplinar, para então atender a demanda e os critérios do perfil de formandos de licenciatura em Letras, conforme está disposto no Parecer CNE/CES 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos

contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p.30).

Dessarte que, diante do exposto podemos observar alguns dos aspectos importantes para a formação do professor de PLI, sendo importante ressaltar que todo o processo de ensino aprendizagem dos estudantes deve ser direcionado por professores qualificados. Isso reforça a necessidade da complementação, apontada como essencial por Almeida Filho (2011), uma vez que é possível observar que de fato é uma necessidade e uma lacuna que deve ser preenchida na formação docente com urgência.

2.3 Lacunas e desafios a serem superados no ensino de PLI

A formação específica em PLI e suas subáreas como PLA, PL2, PLAc é relativamente recente no Brasil. À vista disso, grande parte dos cursos de licenciatura em Letras não tem essa modalidade ou disciplinas introdutórias e/ou específicas em seus currículos, sendo um dos principais desafios a serem superados o vazio institucional na formação docente de PLI. Ademais, assim como aponta (ALMEIDA FILHO, 2007a) os poucos cursos existentes que alicerçam a preparação de professores de PLI, confirmam o fosso na institucionalização dessa área. Com relação a oferta de cursos de Licenciatura em PLE no país, podemos ressaltar que existem quatro cursos de Licenciatura, em ordem cronológica são eles: na Universidade de Brasília (1998), na Universidade Federal da Bahia (2008), na Universidade da Integração Latino Americana (2015) e na Universidade de Campinas (2017).

Todavia, o fato de que faltam políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros que orientem esse ensino, evidencia as lacunas acerca do ensino e formação docente de PLI. Concernente a isso, podemos ressaltar que no Brasil, há vários documentos que regulamentam e organizam a estrutura e o funcionamento da Educação Básica no Brasil, sendo o principal documento a Constituição Federal de 1988, desse texto da Lei advém todas as orientações essenciais para a educação nacional, Além da CF, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (LDB) que amplia as orientações primordiais da Constituição de 1988.

Ademais, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, publicados em 1997, com a função de orientar o ensino da língua nas escolas de educação básica. Esses parâmetros apresentam uma compreensão teórica conforme o que é apontado na LDB e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2013, e na nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Entretanto, em nenhum desses documentos, é mencionado as especificidades do ensino de PLI, fato que contribui para que o ensino de português para estrangeiro seja visto de maneira menos profissional e esse é outro aspecto a ser superado.

Entretanto, esse problema de vazio institucional e políticas linguísticas não é algo exclusivo do ensino de PLI. No próprio território brasileiro há casos em que o ensino do português é tido como segunda língua, como é o caso de pessoas surdas que têm a Língua brasileira de sinais (Libras) como língua materna, bem como os povos indígenas que possuem uma língua materna de acordo com cada aldeia, além disso temos as pessoas das regiões fronteiriças e comunidades de imigrantes. Assim sendo, no Brasil, há muitos brasileiros que não têm o Português como língua materna, pois temos uma diversidade de idiomas/línguas que coexistem no nosso país e integram nossa pluralizada cultura. O Brasil é um país caracterizado pelo multilinguismo e o ensino da LP é feito como segunda língua para esse público.

Segundo o artigo 13 da Constituição Federal de 1988 “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”(BRASIL,1988). No entanto, de acordo o “*Censo 2010* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram registradas 305 etnias indígenas e 274 línguas” que adicionados às línguas de sinais, às de imigração e às africanas, totalizam em cerca de mais de 300 línguas no Brasil (MORELLO, 2015). Dessarte, a Constituição assegura que as comunidades indígenas tenham uma educação em suas línguas, pois reconhece como “organização social, costumes, crenças e tradições” (BRASIL, 1988). No entanto, o texto da Lei não menciona línguas das comunidades imigrantes, nem a Libras.

No que tange aos falantes de Libras no Brasil, podemos destacar que até pouco tempo, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, prevalecia como base de ensino a concepção de língua como código, com regras que deveriam ser aprendidas e usadas. Portanto, o ensino do idioma para alunos surdos baseava-se na concepção teórica da abordagem oralista, uma forma de ensino clínico que partia da premissa de que a surdez é uma deficiência que eventualmente pode ser minimizada mediante estímulos auditivos, ou seja, é cabível de reabilitação para a “normalidade”.

Esse método foi reconhecido no Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, que ocorreu na Itália, em 1880, de modo que, esse “tratamento” compromete-se em

desenvolver e aprimorar as articulações da fala em pessoas surdas. De maneira que, no Brasil, segundo a autora (GOLDFELD, 1997) o método oralista passou a ser adotado a partir de 1911 no então Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), além disso, foi instituído em 1857 no Rio de Janeiro. Entretanto, houve resistência por parte dos estudantes surdos quanto a obrigação do uso desse método, e usavam a línguas de sinais mesmo sendo proibidos nos corredores e pátios desse instituto.

Muito embora alguns alunos conseguissem adquirir a Língua Portuguesa com esse método de ensino, a maioria adquire apenas fragmentos dela, gerando um padrão entre alunos surdos, uma vez que eles apresentavam muita dificuldade com a oralidade, bem como apresentavam bloqueios na escrita, acentuação gráfica e não entendiam o que liam. De modo que, essas dificuldades na aprendizagem eram atreladas à surdez e consequentemente formouse um estereótipo de incapacidade de compreensão vinculado a pessoas surdas. Isso ocasionou uma queda drástica na escolarização do surdo com o atraso cognitivo e social desses sujeitos. (GOLDFELD, 1997). Outrossim, um renomado linguista brasileiro enfatizou as complicações do método oralistas para os estudantes surdos:

Como consequência do método oralista aplicado às escolas, houve um rebaixamento significativo nas habilidades cognitivas do surdo. E apesar das intenções não se pode dizer que o método oralista foi eficaz quanto ao alcance dos seus objetivos no que concerne ao desenvolvimento da fala, leitura e escrita. Pois no mundo todo apenas um percentual conseguiu alcançar tais objetivos. Até mesmo na Alemanha, berço do oralismo, apenas 0,5% conseguiram falar de forma inteligível. Quanto à leitura e escrita, as pesquisas mostram que 30% são analfabetos e somente 10% têm um nível de leitura aceitável para idade. A leitura labial também era insatisfatória. Apesar dos esforços, a pesquisa mostrou que o nível maior de desenvolvimento de leitura e escrita após intensa aplicação do método oralista não passava da 3ª série do 1º grau. Em consequência das limitações no desenvolvimento e competências linguísticas de leitura e escrita, tende a haver déficits em outras áreas de conhecimento e matérias escolares (CAPOVILLA, 2000).

No Brasil, em 2002, a Lei 10.436 legalizou a Língua Brasileira de Sinais e instituiu a presença de um tradutor ou intérprete de línguas em diversos espaços, possibilitando mudanças significativas para esse público. Todavia, foi a partir da aprovação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a língua de sinais foi efetivada na educação depois de quase um século de proibição, pois foi determinado a obrigatoriedade de as escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa é a segunda (L2). Seguidamente, é necessário enfatizar que para quadros na implantação da educação Bilíngue é necessário que as escolas promovam mudanças em várias dimensões, a saber:

a uma escola que adota o Bilinguismo como base de ensino dos surdos mediante a Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam (MOLINA; VIEIRA, 2018, p. 18).

No entanto, para Molina e Vieira (2018), mesmo em um contexto em que o bilinguismo está amparado pelas legislações, às atividades disponíveis se assemelham aos métodos do Oralismo e Comunicação Total. Visto que, na prática pedagógica, podemos descortinar a priorização da L2 em detrimento da L1, subvertendo a Libras e toda sua carga cultural e identitária, em sinais passíveis de serem impressos graficamente, através do alfabeto datilológico ou do desenho de sinais correspondentes às palavras e elos bilíngues. Ao ponto que se prioriza a L2 em detrimento da L1, exclui-se a relação língua e cultura, visto que, as pessoas surdas têm sua própria maneira de perceber e interagir socialmente no mundo, fato que concebe uma cultura própria, que é essencialmente diferente da cultura ouvinte.

Por conseguinte, para Perlin e Strobel (2014), para a cultura surda, assim como em outras culturas, há um padrão comportamental comum entre a comunidade de indivíduos surdos na partilha de experiência com os seus comparsas, seja nos encontros informais, nas escolas, nas associações de surdos e no convívio social em geral. Esse padrão se caracteriza pelo sentimento de pertencimento, representatividade e identificação de um público específico, cuja singularidade é evidenciada por compartilhar língua de sinais, por compartilhar lutas semelhantes, valores culturais, identidade. Portanto é essencial no processo de aprendizagem de uma L2, quando esses valores culturais são subjugados não há de fato um ensino bilíngue e uma educação inclusiva que trabalha de forma intercultural.

Ademais, ressaltamos que problema do ensino da L2 no Brasil, abrange não só os surdos, como também os povos indígenas, uma vez que uma das principais dificuldades das escolas indígenas é conciliar as duas culturas e ofertar um ensino intercultural e esse é um dos principais desafios a serem enfrentados para garantir um ensino de qualidade para os indígenas no Brasil. Além disso, um dos principais problemas enfrentados nas escolas indígenas é a falta de investimento em infraestrutura e recursos educacionais nessas áreas, o que muitas vezes limita a oferta de instituições de ensino e professores capacitados. Além disso, a falta de

reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas por parte da sociedade brasileira também é um fator que dificulta o processo educativo e o acesso à educação de qualidade para esses grupos.

No Estado do Tocantins, temos exemplos da situação do bilinguismo na realidade das escolas das terras indígenas do povo Krahô. O povo Krahô é caracterizado como pertencente ao grupo Timbira, da família linguística Jê, por partilhar com estes povos características linguísticas e culturais. De acordo com Albuquerque (2013), o nome Krahô significa “pelo de paca”: Hô = pelo e cra = paca, conforme explicação que estes indígenas teriam dado a Curt Nimuendajú em 1930. Inicialmente esse povo morava no sul do Maranhão, de acordo com Melatti (2009), os primeiros registros da existência do povo Krahô datam do início do século XI, por meio do contato efetivo dos indígenas com a sociedade não-indígena.

Segundo Ribeiro (1841) e Nimuendajú (1946), esse povo ficou conhecido inicialmente por Macamekrans. Todavia, devido aos diversos conflitos que ocorreram entre eles e os colonizadores, tiveram que renunciar ao seu território original, vieram para Pedro Afonso (TO), mas não permaneceram por muito tempo e logo foram para terras que residem até os dias de hoje, localizado em Goiatins e Itacajá, ao nordeste do estado do Tocantins. Essa área, passou a ser intitulada Kraholândia, foi demarcada pelo decreto presidencial nº 102, (BRASIL, 1944), mas só foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062 (BRASIL, 1990).

Mesmo com todos os percalços enfrentados e de quase terem sido destruídos, atualmente apresentam uma franca recuperação populacional, bem como a persistência em preservar sua cultura. Entre as singularidades culturais desse povo, destacam-se algumas que foram conservadas pelos Krahô, são elas a construção das aldeias em formato circular e a Corrida de Toras. No centro da aldeia fica o pátio, ligado à rua circular por caminhos radiais de terra batida, de modo que, as casas dos Krahô são construídas ao redor de um grande círculo formado por uma rua também de terra batida, que Nimuendajú chama de rua circular (1944, p. 76).

No que tange a educação do povo Krahô, temos que ressaltar que apesar de terem muito contato com não-indígenas, eles são muito resistentes em manter viva as tradições culturais, bem como o uso da língua materna. Segundo aponta Abreu (2012) os Krahô fazem questão de perpassar os saberes tradicionais do seu povo para as crianças na língua materna deles, eles usam uma metodologia lúdica de contação de história, observação dos adultos (imitação), divisão dos trabalhos entre a tribo, realização rituais e entre outros. Sendo assim, como aponta a autora:

Na educação tradicional Krahô, existe a figura do Mẽ hahkreatê ou Ihkrâri catê (instrutor ou professor na língua Krahô), responsável pelo ensino dos saberes

indígenas para as crianças. Os alunos acompanham o seu instrutor pela aldeia e pela mata, aprendendo conteúdos básicos sobre seu território, sua cultura e para sua sobrevivência. O processo educacional acontece de forma peculiar, o ensino é livre de qualquer determinação burocrática e a aprendizagem é coletiva e colaborativa. (LEITE, 2017, p. 50).

Dessa forma, torna-se evidente que o processo de aprendizagem tradicional em que as crianças são submetidas, é leve, lúdica e interacional. Elas aprendem brincando, porém são brincadeiras que remetem ao contexto social em que vivem, de modo que aquelas brincadeiras são internalizadas naturalmente, por ser algo que faz parte do dia a dia deles.

As meninas brincam com cuia. Colocam arroz, batata, grolado e brincam muito debaixo das árvores na aldeia. Levam seus cofinhos e colocam massa de mandioca e outras comidas para brincarem em outros lugares com as amigas. Lá amarram seus panos em galhos e fazem uma casinha, pegam pedras, fazem o fogão, acendem o fogo e ali fazem suas comidas como veem fazer em suas casas, elas gostam muito de fazer esse tipo de brincadeira. Os meninos levam badoque, arco e flecha para matarem passarinhos e levam para as meninas para fazerem moquém. Os meninos cortam buriti para correrem juntos com as meninas até chegarem à aldeia. Depois descansam um pouco e todos vão tomar banho no rio. Os meninos também gostam de brincar de jogar flechas para ver quem joga mais longe. Gostam de brincar de correr no pátio durante a noite, as crianças brincam muito, gostam de subir nas árvores e ficar balançando. (CY KRAHÔ, in ALBUQUERQUE, 2014, p. 46).

Em relação ao ensino bilíngue, destaca-se alguns dos documentos que garantem uma educação bilíngue e intercultural aos indígenas, são eles o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973, Lei 6001, art. 49); a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, Arts. 210, 215, 231); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9394, (BRASIL, 1996, arts. 78 e 79); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998); Plano Nacional de Educação - PNE 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Esses documentos são essenciais para garantir o direito dos povos indígenas de terem uma educação bilíngue respeitosa, onde sua cultura, ritos, língua e costumes próprios sejam mantidos e que os currículos sejam adaptados e baseados em princípios do pluralismo cultural e de diversidade étnica.

A partir da Constituição de 1988, começa um movimento constitucional que vai delineando o conceito e a perspectiva da educação bilíngue e intercultural, esse movimento torna-se mais sólido a partir da legislação subsequente à de 1988. Sendo assim, determina que:

(...) as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social. Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e

aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. (BRASIL, 1994, p. 10).

Segundo Guimarães (2006), ensinar línguas alinhado à perspectiva da interculturalidade é levar em consideração a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a escola deve ser um ambiente que além de proporcionar acesso a conhecimentos que dá acesso ao exercício pleno da cidadania, bem como a autonomia intelectual do sujeito, deve levar em consideração suas particularidades no processo de aprendizagem, uma vez que é necessário levar em consideração o acervo cultural do sujeito e dar um tratamento didático de acordo as práticas sociais, identitárias e culturais de cada povo indígena.

Seguidamente, podemos apontar os desafios de ensinar português para refugiados e em regiões fronteiriças com o Brasil, já que, como muitas vezes essas pessoas chegam ao país sem dominar o mínimo da língua oficial do país e encontram barreiras para se comunicar e integrar a sociedade brasileira. Ademais, existem diversas iniciativas de escolas e programas que buscam atender às necessidades educacionais desses grupos, fornecendo cursos de língua portuguesa e promovendo a integração social e cultural. Muitos desses programas são oferecidos por organizações não governamentais e agências da ONU, em parceria com o governo brasileiro.

No entanto, assim como no caso do ensino de português para indígenas, o ensino de português para refugiados e fronteiriços também enfrenta desafios, como a falta de recursos e investimentos em infraestrutura educacional e a falta de professores capacitados para atender a esses grupos específicos. Além disso, a diversidade cultural e linguística desses grupos pode ser um desafio para os professores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades e especificidades de cada estudante. Por isso, destaca-se a importância de uma formação inicial de professores interculturalmente competentes, para que assim o profissional possa lidar com os diferentes contextos culturais sem afetar o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da língua.

Ademais, tem-se um desafio/lacuna que abrange surdos, indígenas, fronteiriços e imigrantes. Essa lacuna está relacionada com a produção de materiais didáticos para a área. Comumente, os próprios professores elaboram seus materiais, pois sentem falta de um livro que abranja os níveis de ensino inicial, intermediário e avançado, além disso, que contemplem conteúdos interdisciplinares que interagem questões que abordam língua como fator social e questões socioculturais ligados a questões gramaticais. Por fim, outro grande desafio a ser superado é a falta de reconhecimento e divulgação do português como língua pluricêntrica, trabalhar nessa perspectiva é reconhecer as particularidades de uma mesma língua que é oficial

de nove países e que em cada país há marcas culturais específicas e isso é nossa riqueza cultural e deve ser reconhecida globalmente.

No capítulo a seguir, apresentaremos os percursos metodológicos que fundamentaram este trabalho de conclusão de curso.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, iremos discorrer sobre o contexto em que esse TCC foi produzido, os instrumentos que foram empregados no processo de levantamento dos dados e os procedimentos para sua avaliação. Seguidamente, a pesquisa em questão, toma como princípio teórico os aportes de Moita-Lopes (2006), (2008), (2012), (2013), e Almeida Filho (1997), (2005) e (2007) (2011) acerca da formação docente de português para além da língua materna, da importância do ensino de línguas baseado interculturalidade, das demandas contemporâneas do português do século XXI, assim como da função social da pesquisa em Linguística Aplicada que por sua vez, é um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos metodológicos de cunho qualitativo, centrados na análise documental e com objetivos exploratórios. Tendo isso em vista, ressaltamos que segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17),

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

No que tange aos procedimentos de pesquisa, o presente trabalho seguirá uma abordagem bibliográfica e prioritariamente documental. A pesquisa documental bibliográfica, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), tem como ponto central, conduzir o pesquisador para o contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. De modo que, nessa pesquisa, os documentos analisados são de duas dimensões distintas, sendo a primeira a dimensão de documentos oficiais do governo, composta pela Diretriz Curricular Nacional para os cursos de Letras CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001). Por conseguinte, na segunda dimensão tem-se os textos institucionais de instituições federais de ensino superior que

é composto por dois Projetos Pedagógicos de Curso. Além disso, a construção da fundamentação teórica da pesquisa, que por sua vez foi fundamental para embasar e orientar nossa aplicação prática proposta neste trabalho, foi elaborada por meio da leitura de publicações de artigos científicos, monografias, teses, livros e entre outros periódicos.

Seguidamente, no que se refere a pesquisa documental podemos destacar que é um tipo de pesquisa que se propõe analisar documentos que não foram estudados cientificamente. Além disso, essas pesquisas podem ser antigas ou atuais, podem ser feitas em documentos oficiais, cartazes, relatórios, jornais, revistas, fotografias, vídeos e entre outras possibilidades. Essas análises também podem ser feitas para diferentes fins, seja ele para contexto histórico, econômico, cultural, social e se aplica tanto para grupos de pessoas e comunidades como para lugares. Por esse motivo, é um dos principais tipos de pesquisa utilizados na área das ciências humanas. Assim sendo, podemos classificar a pesquisa documental em conformidade ao que aponta Gil (2002, p.45):

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. (GIL, 2002, p. 45)

Além disso, por ter objetivos exploratórios, os objetivos de estudo podem ser investigados mais amplamente, a fim definir as informações e características essenciais para o estudo.

Por conseguinte, a pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (LA) sendo assim, a pesquisa é de natureza exploratória, posto que visa maior familiaridade com os fenômenos que impactam língua, linguagem e sociedade, bem como com as representações sociais constantes em textos e discursos de documentos oficiais de instituições de ensino superior (PPC de letras) ainda não foram totalmente explorados em pesquisas acadêmicas comparativas, tal como proposto neste TCC.

Sendo assim, nesta pesquisa os documentos analisados são os ementários dos planos de ensino de sete disciplinas, de dois Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Letras de Instituições Federais, tendo em vista que, os critérios que motivou a escolha desses dois PPC em específico, foi que o primeiro é de um Instituto Federal e o segundo de uma Universidade Federal. Portanto, o intuito era verificar se havia diferenças nos documentos devido um ser de

Instituto e outro de Universidade. As sete disciplinas em questão foram escolhidas após a leitura dos ementários e uma seleção de disciplinas que contemplavam termos como: cultura, multiletramentos, letramentos, diversidade, multiculturalismo e entre outros termos. Seguidamente, essas disciplinas foram categorizadas em Literatura, Linguagem e Estágio de regência, sendo as disciplinas: Literaturas Africanas, Linguística Aplicada, Sociolinguística, Libras, Estágio II e VI e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001).

3.1 Contexto de pesquisa

Em conformidade ao que foi apresentado anteriormente, em virtude das mudanças no cenário mundial devido ao advento da globalização, as mudanças em relação a percepção de língua vem passando por transformações evidentes, fato esse, que está diretamente ligado ao ensino de línguas e consequentemente a formação inicial de professores. Portanto, o contexto dessa pesquisa se dá pela necessidade de adequação dos currículos de formação docente às exigências da contemporaneidade no ensino do português do século XXI.

Portanto, esta pesquisa tem como foco analisar o ementário de sete disciplinas, sendo elas: Literaturas Africanas, Linguística Aplicada, Sociolinguística, Libras e Estágios II e IV. Portanto, foi desenvolvida com base na análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Letras de duas instituições federais distintas, que foram comparados com os documentos governamentais publicados pelo MEC e pelo CNE: Diretrizes Curriculares do Cursos de Letras – Ministério da Educação (BRASIL, 2001, 2001a).

Este trabalho buscou comparar o ementário das disciplinas com o que é determinado pelo Ministério da Educação (MEC) para Cursos de Graduação de Licenciatura em Letras, a fim de investigar se as instituições formularam seus currículos de curso respeitando e ofertando o que estava previsto nas diretrizes nacionais e se esses currículos atendem as necessidades da contemporaneidade, tendo em vista os avanços do mundo globalizado e a necessidade do ensino do português intercultural. Além disso, o trabalho desenvolvido buscou refletir teoricamente enquanto a necessidade das universidades se adequarem às necessidades sociais do português do século XXI, uma vez que o ensino de PLI tem crescido substancialmente nos últimos anos, devido a diversos fatores, como por exemplo expansão econômica, aumento na demanda intercâmbios de turistas para o Brasil, acolhimento de refugiados que têm se tornado uma realidade no país e entre outros aspectos.

Seguidamente apresentaremos as instituições de ensino, os Curso de Graduação em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, percorrendo previamente sobre seus objetivos, público-alvo e entre outras informações essenciais.

3.2 Curso de Licenciatura em Letras nas Instituições de Ensino

No que concerne ao Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Habilitação em Língua Portuguesa (PPC 1), foi aprovado pela Resolução n.º 9/2016/CONSUP/IFTO, de 24 de fevereiro de 2016. Assim sendo, o curso contém em si foco nas áreas de conhecimentos de Linguística, Letras e Artes, é ofertado de forma presencial e conta com uma carga horária total de 3220 horas. Segundo o documento, a justificativa de inserir a oferta do curso de Letras no Campus, se dá por meio do empenho de proporcionar uma formação profissional que produz conhecimentos, bem como contribui para a transformação e desenvolvimento e crescimento do estado do Tocantins. Além disso, o campus dispõe do único curso da área e em instituição pública da capital do Estado, portanto, devido à demanda de professores de Português nos sistemas e redes de ensino da capital e cidades vizinhas, há uma grande demanda de formação docente na área da linguagem. Por conseguinte, o público-alvo do curso consiste em “estudantes que já concluíram o Ensino Médio e que queiram ingressar na carreira do Magistério; docentes da rede pública que ainda não tenham formação específica; docentes que buscam a segunda Licenciatura; estudantes estrangeiros em programas de intercâmbio cultural” (IFTO, 2016, p. 15).

Destacamos que no trecho acima, o documento apresenta que também possui como público-alvo estrangeiros que tenham interesse em fazer intercâmbio cultural. Além disso, no que diz respeito ao público geral do curso ofertado, o PPC apresenta um perfil de egresso que a instituição visa formar, sendo ele:

O egresso do Curso de Licenciatura em Letras, em virtude de sua formação teórico-prático-pedagógica, passa a tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se corresponsável por seu aproveitamento. Assim, a capacidade de administrar as informações e a inventividade na solução de problemas é a chave para o desempenho profissional. Pretende-se que o profissional atuante na área de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, competência linguística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão. Tal profissional, portanto, deve apresentar flexibilidade, iniciativa, vendo o outro como sujeito e não como mero objeto. (BRASIL, 2001, p.30)

Ademais, o documento apresenta o objetivo do curso que consiste em “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as

linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. ” (IFTO, 2016, p. 23). Portanto, iremos analisar comparativamente se o perfil do curso que foi abordado no PPC contempla de fato, as necessidades da contemporaneidade e se há subsídios para uma formação docente multicultural.

Outrossim, em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, Campus de Porto Nacional (PPC 2). Foi aprovado em 12 de Agosto de 2009, mediante a RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE) N°. 32/2009 e foi atualizado por meio da Resolução CONSEP nº 33/2018. Ademais, o curso é ofertado de forma presencial e conta com a carga horária total de 2850 horas, sendo essa carga disposta em disciplinas obrigatórias, atividades complementares e disciplinas eletivas. Assim sendo, de acordo com o PPC 2, a implementação do curso no campus se justifica pela demanda de formar profissionais competentes para a atuação da prática docente, a fim de contribuir para o desenvolvimento do Estado e proporcionar um ensino de qualidade para que os discentes possam ao fim da graduação atuar com excelência do saber, uma vez que, a instituição compreende “a necessidade de um reordenamento na proposta dos componentes curriculares em face às exigências do momento histórico, atravessado por alterações substanciais na sociedade advindas das novas tecnologias e novas formas de sociabilidade”. (UFT, 2018, p. 18 e 19).

Por conseguinte, o documento aponta um perfil geral dos graduandos, que circunda em uma média de faixa etária entre 18 e 40 anos, sendo que a maioria do público é feminino. Além disso, os acadêmicos em sua maioria são oriundos do Ensino Médio em escolas públicas, bem como, são moradores de cidades vizinhas de Porto Nacional. Além do mais, a instituição de ensino tem a finalidade de formar um perfil de profissionais, que leva em consideração a multiplicidade dos papéis docentes, de modo que, o licenciando precisa atestar a capacidade de articular as diversas expressões linguísticas e literárias frente aos contextos de sala de aula.

Posteriormente, o PPC apresenta o objetivo geral do curso, que circunda em oportunizar ao futuro profissional das Letras formação teórico-crítica em língua portuguesa e respectivas literaturas, com isso formar profissionais para ações críticas e responsáveis tanto na Educação básica quanto no Ensino Médio.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Os documentos já mencionados, foram analisados com o objetivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa que foram propostas neste TCC:

- 1 Como está representado neste corpus documental o Português Língua Intercultural para a formação do profissional de Letras?
- 2 O que revelam os PPC das duas instituições mencionadas sobre formação dos licenciandos no que tange a um preparo para enfrentar contextos desafiadores de ensinar PLI em um ambiente voltado para a língua materna?

De modo que, para interpretar os dados oriundos dos documentos foco da pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que de acordo com Franco (2012, p. 17)

parte do princípio de que o que está escrito, falado, mapeado figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (FRANCO, 2012, p. 17)

Sendo assim, a análise de conteúdo baseou-se em pressupostos de uma concepção crítica dinâmica da linguagem, entendida como "construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana" e uma vez que, estabelecida em diferentes contextos históricos, "elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação." (FRANCO, 2012, p. 13).

Com base no que foi exposto acima, no presente TCC, buscou-se comparar os elementos e pressupostos teóricos relacionados à estruturação do curso; perfil do profissional e competências e habilidades a serem desenvolvidas nos documentos analisados: CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001); os Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (1) e (2) e os Ementários das disciplinas que foram categorizadas em Linguagem: Linguística Aplicada, Sociolinguística e Libras; Literatura: Literaturas Africanas e por fim, Estágios de regência: Estágios II e IV.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DOS DOCUMENTOS

Neste capítulo, analisa-se o ementário dos cursos de Letras das instituições federais (1) e (2), bem como o parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001) das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de Letras, sendo o último, um dos documentos

basilares que regulamentam a formação de Licenciandos em Letras no Brasil. Além disso, iremos tecer discussões sobre o que esses documentos fornecem como base para formação inicial de professores, no que tange ao ensino de PLI e no caso de ter subsídios que norteiam o ensino de PLI, iremos evidenciar o que esses documentos esperam de um profissional linguista, o que os currículos fornecem e o que a contemporaneidade exige de um professor de línguas.

4.1 Documentos analisados

Neste tópico realiza-se uma análise documental de conteúdo, partindo da premissa de que esta pesquisa teve por objetivo a comparação entre o que é proposto pelo MEC e o que dispõe os ementários das disciplinas de Linguística Aplicada, Sociolinguística, Libras, Literaturas Africanas e Estágios de regência II e IV dos PPC das Instituições Federais de Ensino escolhidas. A priori, essa etapa da pesquisa constituiu-se pelo levantamento dos documentos referentes à formação inicial de professores de português como língua intercultural, como língua estrangeira, língua adicional, entre outros. Assim como, nas fontes concernentes ao tema de estudo, publicadas em livros, periódicos científicos, bem como documentos oficiais e arquivos disponíveis na internet e em bibliotecas virtuais.

Tendo como base as informações destacadas e comparadas nos documentos analisados, foram elencados os seguintes elementos comuns e então elaborou-se a seguinte tabela, a qual foi basilar no processo de guia para a interpretação dos dados.

Tabela 01: Tabela comparativa dos documentos de análise

CATEGORIA: LINGUÍSTICA			
DISCIPLINA	EMENTA (1)	DISCIPLINA	EMENTA (2)
Linguística Aplicada. (1)	Breve histórico e visão contemporânea da Linguística Aplicada. Conceituação, domínio e terminologias específicas. A Linguística Aplicada e sua relação com as diferentes orientações teóricas e vertentes de	Linguística Aplicada Aliada ao Ensino de Língua Portuguesa. (1)	Linguística Aplicada: origem e relação com outras disciplinas. Domínios da Linguística Aplicada: aprendizagem e ensino de línguas, política de ensino de línguas, formação de professores, linguagem em contextos
	pesquisas desenvolvidas na área. Análise crítica de estudos no campo da Linguística Aplicada voltados para ensino-aprendizagem, letramento e formação de professores.		institucionais. Pressupostos teóricos do ensino operacional e reflexivo da linguagem: a linguagem como interação, o texto como enunciado, os gêneros do discurso; teorias de leitura, produção textual e letramento.

Fundamentos de Libras (2)	Conceito de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da LIBRAS. Princípios gerais que determinam o funcionamento da LIBRAS. Conhecimentos BÁSICOS dos processos comunicativos nesta língua. Noções básicas da organização	A linguagem não verbal: introdução à língua brasileira de sinais – LIBRAS (2)	A mímica como recurso gestual/visual na comunicação. Alfabeto manual. Gramática de libras. Conteúdos básicos de libras; expressão corporal e facial.
---------------------------	--	---	---

	fonológica, morfológica e sintática da LIBRAS. Noções básicas dos recursos associados ao uso da LIBRAS como o Alfabeto Manual. Desenvolvimento de estratégias básicas de conversação e produção de textos sinalizados.		
Sociolinguística (3)	Os primeiros estudos sobre a inter-relação língua/sociedade. O contexto sóciohistórico do surgimento da sociolinguística como disciplina acadêmica. William Labov e o desenvolvimento da sociolinguística na América do Norte. A pesquisa sociolinguística: teoria, método e objeto. Variação e Mudança linguísticas. Tipos de Mudanças. Variação e mudança no português	Sociolinguística (3)	Língua e sociedade. Fato linguístico: teoria, método e objeto. Mudanças linguísticas. Estudo de aspectos da variação e mudança no português falado e escrito. Pressupostos metodológicos da pesquisa sociolinguística. Prática pedagógica: variação linguística e ensino. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.

	brasileiro. Processos linguísticos e socioculturais envolvidos na formação do português brasileiro. Variação linguística e ensino de língua. Reflexões sobre a prática de ensino de língua materna no ensino fundamental e médio.		
CATEGORIA: LITERÁRIA			
DISCIPLINA	EMENTA (1)	DISCIPLINA	EMENTA (2)

Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa	Literaturas angolana, moçambicana, caboverdiana: linguagem e identidade nacional; movimento da negritude; propostas africanistas; diáspora africana; incorporação e reformulação dos gêneros literários; matrizes das tradições orais e dicção da modernidade; ficção e poesia, dos momentos iniciais até a contemporaneidade. A contribuição da	Literaturas Africanas e Asiáticas de Expressão Portuguesa	Estudo da literatura produzida nas excolônias portuguesas considerando a situação geopolítica dos países africanos e asiáticos de língua portuguesa. Reflexão sobre os conceitos de pós-colonialismo, alteridade e multiculturalismo. Visão panorâmica das Literaturas Africanas e Asiáticas de Expressão Portuguesa.
	cultura africana no desenvolvimento da identidade brasileira		
CATEGORIA: ESTÁGIO DE REGÊNCIA			
DISCIPLINA	EMENTA (1)	DISCIPLINA	EMENTA (2)

Estágio Curricular Supervisionado II	O ensino de português na perspectiva dos gêneros do discurso. O PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Letramento e o livro didático. O livro didático do Ensino Fundamental. A literatura no Ensino Fundamental.	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura II	O ensino de português na perspectiva dos gêneros do discurso. O PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Letramento e o livro didático. O livro didático do Ensino Fundamental. A literatura no Ensino Fundamental.
Estágio Curricular Supervisionado IV	Contextualização das Teorias de Ensino aplicadas à realidade local. Planejamento e Desenvolvimento de Projetos Educacionais e de Extensão, Elaboração do Relatório Final	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura IV	Contextualização das Teorias de Ensino aplicadas à realidade local. Planejamento e Desenvolvimento de Projetos Educacionais e de Extensão, Elaboração do Relatório Final

Fonte: Autoria própria com base no PPC 1 de (2016), na atualização do PPC 2 que ocorreu em (2018)

Tabela 02: tabela comparativa de perfil de formandos

PERFIL DE FORMANDOS			
PARECER 492/2001	CNE/CES	PPC (1)	PPC (2)

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.	O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.	Tendo em vista a multiplicidade de papéis que o docente exerce ou pode vir a exercer no quadro da sociedade em geral e nas diversas aplicações profissionais, entende-se que o graduando do Curso de Letras deve demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária. Sua atuação social e profissional tem como intencionalidade a construção da consciência de cidadania que pressupõe diferentes formas, meios e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constante confronto e conflito, exigindo do cidadão a capacidade de situar-se e afirmar-se no interior dos conflitos. Para tanto, o graduando do Curso de Letras deverá não apenas saber fazer uso dos recursos da língua oral e escrita, como também ser capaz de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência linguística, em vista de práticas discursivas menos assimétricas para manutenção de formas de vida democráticas.
--	--	---

Fonte: Autoria própria com base no Parecer CNE/CES 492/2001.

4.2 Discussão dos resultados

Como disposto na tabela 01, o ementário das disciplinas foi categorizado em: Linguística, Literária e Estágios de Regência. No que tange a primeira categoria apresentada, na disciplina de Linguística Aplicada (1) do PPC (1), é notável as aberturas para o ensino do PLI, quando se fala em linguística contemporânea. Tendo em vista que, o termo utilizado no documento, remete a globalização e as necessidades de adequação aos cenários geopolíticos e sociolinguísticos do português do século XXI. Quando a ementa propõe uma análise crítica dos processos de ensino-aprendizagem, de letramento e formação de professores, possibilita o trabalho baseado no tripé do ensino de línguas que é a relação entre língua, cultura e identidade, ou seja, quando o ensino é pautado nessa tríplice aliança, é baseado nos preceitos da interação e interculturalidade.

Dito isto, ressaltamos que “uma língua é uma parte de uma cultura, e uma cultura é uma parte de uma língua; ambas estão tão intrinsecamente entrelaçadas que não podem ser separadas sem perder o significado tanto de língua quanto de cultura” (BROWN, 2000, p. 177).

De modo que, ao abordar de forma crítica o processo de formação de professores, a ementa dar abertura para a reflexão da necessidade de ensinar língua na perspectiva da interculturalidade, de formar professores reflexivos no que diz respeito às práticas docentes, em como ele vai se adaptar aos diferentes contextos e realidades da sala de aula, de ter que lidar com o diferente e conduzir de forma que venha causar o menor impacto possível nos alunos. Isso corrobora diretamente no processo de letramento, uma vez que, ao se ensinar a língua puramente voltada para o estudo da GT, sem levar em consideração as diferentes culturas e identidades da turma, forma-se pessoas sem autonomia intelectual.

Ademais, no que se refere à disciplina 1 do PCC 2, destacamos que quando o ementário trata da relação entre a LA e as outras disciplinas, transmite um caráter de interdisciplinaridade. Seguidamente, o documento aborda o processo de ensino-aprendizagem de “línguas”, ou seja, nos remete a uma abertura de tratar o português como língua intercultural, visto que a cultura e a identidade são partes integrantes do ensino de línguas, pois “aprender uma língua é sempre também uma forma de encontro com uma outra cultura (BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS, 1997, p. 381). Além disso, a ementa também aborda a linguagem como interação, fato que reforça essa abertura de se trabalhar sob o prisma de um ensino de PLI. No entanto, podemos observar que se comparado ao PPC 1, o PPC 2 é lacunar no que concerne ao ensino de PLI, mesmo que tenha algumas brechas para se trabalhar com essa perspectiva.

Por conseguinte, no ementário 01 no que se refere à disciplina 2 concernente a Libras e observamos que há uma contextualização do ensino de Libras, dos avanços nas políticas linguísticas ao longo dos anos, o compromisso de trabalhar com os aspectos linguísticos básicos dessa língua em específico. De modo que, com isso o ementário trabalha com a língua intercultural, pois quando aborda especificidades de uma outra língua, quando emerge nas condições de uso dessa língua, nos remete a cultura e identidade dos falantes dela, visto que para ensinar português como L2 para pessoas surdas, o profissional precisa compreender o contexto sociolinguístico dos seus alunos. Portanto ao conduzir a disciplina nessa perspectiva intercultural, o ementário conduz uma prática que vai além do ensino do português como língua materna, já que o professor terá que trabalhar o ensino de GT por exemplo, de forma que esteja atrelado e faça sentido para os falantes de Libras como L1.

No entanto, o ementário não contempla menções sobre recursos tecnológicos enquanto materiais didáticos como ferramenta no ensino de libras, não contempla termos que remetem a didática pedagógica, estratégias pedagógicas eficazes para ensinar português como L2, a como ensinar português como L2 nos moldes do bilinguismo e entre outros aspectos. De modo que, apesar do ementário abrir brechas para um ensino intercultural, é notável a necessidade de preencher essas importantes lacunas.

No que se refere a ementa do PPC 02 a disciplina 2, destacamos que não dá abertura para um ensino intercultural. O documento ressalta um modelo de ensino estruturalista, voltado para uso de mímica como recurso de linguagem, ensino da gramática de libras e expressão corporal e fácil para comunicação. Não menciona nada sobre cultura, identidade linguística das pessoas surdas, especificidades no processo de ensino-aprendizagem, uso de recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas eficazes e entre outros aspectos. Sendo assim, é bastante lacunar e não atende as demandas do ensino intercultural na contemporaneidade.

Seguidamente, no que diz respeito a disciplina de Sociolinguística (3) do PPC 1, quando a ementa aborda o contexto de inter-relação entre língua e sociedade, abarca o ensejo de trabalhar o PLI, uma vez que, a relação entre língua, sociedade, cultura e identidade é basilar para uma formação inicial de PLI. O documento segue seu curso, apontando as mudanças e variações do Português Brasileiro (PB) isso dar abertura para demonstrar que até mesmo o português enquanto língua materna têm suas nuances, suas variações culturais que variam de acordo as regiões do país, ou seja, até mesmo para ensinar língua materna é necessário levar em consideração a interculturalidade que existe no vasto território brasileiro.

Além disso, a ementa aborda o fato de que é necessário reconhecer os processos linguísticos e socioculturais da língua, na formação inicial de professores, bem como as

variações linguísticas no ensino de língua. Isto é, quando o profissional de línguas reconhece que a língua é viva, que transforma contextos sociais, que está intrinsecamente relacionada à cultura e identidade, que só no Brasil há mais de 210 idiomas falados por indígenas, imigrantes, surdos e fronteiriços e todas esses aspectos culturais, compõe nossa identidade cultural e linguística. Portanto, ensinar português baseado no pensamento de um Brasil monolíngue é desprezar todo o vasto e rico contexto histórico de um país marcado intensamente pela diversidade linguística. Dito isto, é necessário, discutir acerca da formação inicial de professores de LP, visto que ao ofertar um ensino da língua puramente materna, sem levar em consideração os contextos interculturais, os alunos receberão uma formação excludente, assim como aponta o autor:

[...] o educando, filho de migrantes ou de nativos locais, inicia um processo de perda de identidade, muitas vezes irreversível, porque é quase sempre colocado frente às situações em que o professor insiste em iniciá-lo na prática da língua, criticando e, muitas vezes anulando [...] todo o conteúdo linguístico que este educando trouxe de casa (PESSOA, 2009, p. 63)

Todavia, no PPC 2 a disciplina 3 é abordada de modo tradicional e estruturalista. Apesar de trazer tópicos como língua e sociedade, mudanças linguísticas, abordar uma reflexão de práticas pedagógicas e variação linguística e com isso dar uma abertura para introduzir o PLI, ainda assim, se comparado ao PPC 1 é uma receptividade tímida. Além disso, é notável o caráter mais voltado para análise estrutural dessas variações, em detrimento do papel da sociedade, da cultura e identidade no processo de variação linguística. Sendo assim, como foca mais na parte teórica, dispõe de pouca flexibilidade para reflexões acerca da aplicação de fato dessas variações na língua e consequentemente na necessidade de se ensinar português em uma perspectiva intercultural.

Portanto, ao compararmos os dois PPC com o que é proposto pelo parecer CNE/CES 492/2001 que regulamenta a formação inicial de professores em Licenciatura, mais precisamente no perfil de formandos, conforme foi apresentado na tabela 1. De acordo apresenta a Diretriz, "O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes"... "o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais" (BRASIL, 2001, p. 30). Com base nesse perfil de formação que a Diretriz ressalta, destacamos que na categoria de linguagem, o PPC 1 apesar de não ter um direcionamento específico para o ensino de PLI, dá mais oportunidades para formar um profissional interculturalmente competente. Já o PPC 2,

embora também dê brechas para tratar do PLI, são mais sutis, pois nota-se que o currículo do curso ainda se adequa aos moldes tradicionalistas/estruturalistas.

No que se refere à categoria de Literatura, a disciplina 1 nominada de Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, trabalha com um viés intercultural. Tendo em vista que em seu ementário, propõe o estudo de literaturas de outros países que fazem parte da CPLP a fim de demonstrar como a cultura africana corroborou para a formação da identidade cultural do Brasil. De modo que evidencia as nuances do português enquanto língua pluricêntrica, uma vez que essas obras de Cabo-Verde, Moçambique e Angola demonstram que apesar de estarem escritas em português, carregam uma cultura diferente, variações linguísticas diferentes, palavras e GT com suas particularidades. Enfim, essa é uma disciplina intercultural, pois os graduandos têm a oportunidade de conhecer outra cultura, que também contribuiu para sua própria cultura.

Outrossim, na disciplina 1 da categoria de Literatura do PPC 2, podemos identificar uma abertura para o ensino de PLI, visto que a ementa propõe o estudo da literatura produzida nas ex-colônias portuguesas, bem como de países africanos e asiáticos de língua portuguesa. De modo que, isso reforça o caráter internacional do português, visto que os licenciandos terão acesso a obras de culturas de outros continentes, que mesmo escritas em português carregam as expressões culturais do seu local de origem. Além disso, a ementa também fomenta uma reflexão acerca do multiculturalismo da língua portuguesa, reforçando sua natureza internacional, globalizada e pluricêntrica. Portanto, ao compararmos essa categoria com a Diretriz de 2001, evidencia-se que nessa disciplina nas duas ementas, atendem aos critérios de formação profissional intercultural.

Na categoria de Estágios de regência, à disciplina 1 tanto do PPC 1 quanto do PPC dispõem da mesma ementa, sendo a do primeiro publicada em 2016 e do segundo de 2009, porém passou por uma atualização em 2018, o que pressupõe que a primeira instituição se baseou na segunda instituição para elaborar o ementário de Estágio II.

A seguir, ambos os ementários não contemplam termos interculturais, não têm uma interculturalidade do ensino propriamente dito e sim da língua pela própria língua. Apesar do PCN de Língua Portuguesa abordar a interculturalidade, nas ementas deveria ter uma margem para a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, é no estágio de regência que o graduando terá seus primeiros contatos com a sala de aula e lidará com alunos de diversos contextos socioculturais.

Além disso, quando a ementa traz o termo letramento, subentende-se uma

interculturalidade, no entanto, não é nada objetivo e direto. Ou seja, o ementário de ambos os PPC possuem uma natureza engessada, tradicionalista/estruturalista. De modo que, essa lacuna é um problema sério a ser tratado, visto que o estágio é uma retomada de tudo que foi trabalhado desde o início do curso e precisa estar entrelaçado para que esse momento faça sentido para o graduando, pois assim como apontam Almeida e Pimenta:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73)

Por conseguinte, a disciplina 2 da categoria de Estágio de regência, também possui a mesma ementa tanto no PPC 1 quanto no PPC 2. Além disso, assim como na disciplina 1 anteriormente citada, não há termos que contemplam a interculturalidade. Há alguns termos que pressupõem, como por exemplo “letramento”, apesar do termo estar no singular, quando um ementário cita tal termo, entende-se que em letramento há abertura para tratar de questões interculturais, no entanto não há nada no documento que trate a questão de forma explícita e objetiva.

Todavia, é necessário destacar que as partes práticas do curso de formação inicial de professores de português, são as Práticas como Componente Curricular e principalmente os estágio de regência, que estão desconectados da interculturalidade prevista no perfil de profissional que aponta a DCNL na página 30, além disso, devemos ter em mente que as ementas é o que orienta o profissional no direcionamento do planejamento e aplicação das aulas, portanto a falta de termos que remetem ao ensino intercultural no estágio de regência é uma lacuna grave que deve ser preenchida.

Ressaltamos que o PPC 1 é datado em 2016 e o PPC 2 apesar de ser de 2009, passou por uma reformulação em 2018. Entretanto, o que podemos observar é que ambos os PPC, no que tange aos estágios, estão estagnados, sendo um dos principais aspectos que comprovam isso, a falta de menções a termos que remetem a interculturalidade, como também as novas tecnologias utilizadas na contemporaneidade.

Tendo em vista as demandas linguísticas do mundo globalizado, os cursos que formam profissionais da linguagem, devem graduar docentes capazes de lidar com os diferentes contextos de linguagem em sala de aula, seja ensinar português para um refugiado em contexto de ensino de língua materna, seja ensinar português como L2 para um indígena ou surdo e entre outros diversos contextos que podem surgir no dia a dia. Levando em consideração esses

diferentes contextos que podem surgir na vida profissional, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001), esse curso deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Além do exposto acima, o documento afirma que:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (PARECER CNE/CES nº 492, BRASIL 2001)

Portanto, a análise comparativa da DCNL de (BRASIL, 2001), dos Projetos Pedagógicos de Cursos e do ementário das três categorias que foram analisadas, apontam que o PLI no corpus documental analisado está posto como segundo plano, pois a falta de termos específicos da área e de termos que remetem a interculturalidade, demonstram que não é foco para o curso promover um ensino intercultural. Apesar dos ensejos que o ementário permite, ressaltamos que as ementas direcionam os professores na condução das disciplinas, de modo que, dar aberturas sutis deixa a cargo do professor a opção de trabalhar com a perspectiva do português enquanto língua intercultural ou não. De modo que, esse é um grande problema para a formação de professores no mundo globalizado, já que ao excluir o futuro docente de uma formação intercultural, que o prepara para os desafios da atualidade, preparando-o apenas para ensinar a língua pela língua, puramente materna no sentido de norma padrão voltada para ensino da GT, cria-se um sistema de formação excludente que não prepara o licenciado para exercer sua profissão de forma interculturalmente competente. Pois, as concepções de língua desses

professores representam uma visão homogênea, assim como defende o estruturalismo de Saussure, em que se considera apenas a norma padrão como forma de falar correta – “Muitas vezes [esse futuro professor] nem mesmo aprendeu que, para ensinar Língua Portuguesa, precisaria estudar, não só a Língua, mas também a Cultura e a Sociedade que utiliza tal língua” (PESSOA, 2009, p. 65).

No que tange ao perfil profissional proposto pelo MEC, através da DCNL de 2001, é perceptível que o documento determina uma formação inicial de professores de língua portuguesa para a uma vertente alinhada com dialogismo de Bakhtin, com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky e consequentemente para um ensino pautado na interculturalidade. Tendo em vista que, de acordo com os termos usados no perfil profissional, entende-se que o documento reconhece que o Brasil é um país plurilíngue, que apesar de ter somente a LP como língua oficial, possui aproximadamente 274 línguas minoritárias no vasto território do país. Além disso, devido ao extenso território brasileiro, em um único país comportamos diversas culturas, diversos tipos de linguagens, expressões linguísticas que se diferem de acordo com as regiões, sotaques diferentes e entre outros aspectos.

De modo que, quando o documento estabelece que “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens” (BRASIL, 2001, p. 30). Entende-se que esse professor deve ser capaz de ensinar português em diferentes contextos socioculturais, seja nas comunidades ribeirinhas da região amazônica, nas diferentes regiões periféricas, regiões fronteiriças, bem como nas demais regiões do país. Ou seja, deve atender diversos públicos, sendo alunos surdos, alunos indígenas, alunos que chegam no país como refugiados de guerras, de desastres ambientais e entre outros contextos. Porquanto, de acordo o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) que são órgãos responsáveis por desenvolver o painel interativo referente às decisões sobre refúgio no Brasil, constatou-se por meio desse painel que, no início de 2023 o Brasil já comportava cerca de 65 mil refugiados. Portanto é necessário ter em vista o atual cenário mundial e as demandas que ele exige de nós enquanto formandos de Letras, pois a DCNL visa justamente formar profissionais capazes de lidar com as necessidades linguísticas da contemporaneidade.

Além disso, a DCNL de 2001 aponta que o formando “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p. 30). Com isso, entende-se que um profissional que reflete teoricamente sobre a linguagem, sobre suas transformações ao longo do tempo, dos acontecimentos e da sua importância e seu

papel sociocultural sempre estará atento às necessidades linguísticas do seu tempo, inclusive às necessidades da linguagem tecnológica que se tornou um marco histórico e vem se mostrando cada dia mais essencial no século XXI. Concernente a isso, o perfil de profissional descrito na diretriz de 2001 é extremamente atual, pois exige da formação inicial de professores, um perfil de profissional atento às demandas interculturais de um português que ganhou proporções pluricêntricas e deve ser tratado e ensinado como tal.

Por conseguinte, temos o perfil de profissional descrito no PPC 1 que é exatamente igual ao perfil da DCNL. Já o perfil do PPC 2 não contempla termos interculturais, é baseado em uma formação mais estruturalista. Entretanto, quando o documento traz o seguinte trecho acerca do papel desse profissional "...Sua atuação social e profissional tem como intencionalidade a construção da consciência de cidadania que pressupõe diferentes formas, meios e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constante confronto e conflito..." (UFT, 2018, p. 20). Entende-se que esse profissional deve reconhecer diferentes formas de linguagem, o que remete a interculturalidade, mas de uma forma subentendida. Pois mesmo que o documento não contemple os termos referentes ao PLI, uma pessoa só alcança a cidadania plena quando em sua formação os seus aspectos culturais e identitários são basilares nos processos de letramentos.

Todavia, ao compararmos os materiais de análise dispostos, percebe-se grandes desconpassos. No caso do PPC 1, por mais que o perfil de formandos seja o mesmo da Diretriz que guia a formação inicial de professores, é evidente as lacunas no processo de formação desses profissionais por meio da análise do ementário das categorias que analisamos. Apesar de ter aberturas para trabalhar o PLI, ainda é algo vago, tímido e insuficiente para as demandas do português contemporâneo. No PPC 2, o desconpasso entre a DCNL é ainda mais notável que no PPC 1, uma vez que a visão de língua que o documento trabalha é tradicional/ estruturalista sendo que, nos poucos casos em que foi citado termos interculturais nas ementas das categorias que foram analisadas, são insuficientes para uma formação de um profissional interculturalmente competente.

Portanto, a análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001); nos Projetos Pedagógicos de Cursos; no ementário das três categorias que foram analisadas e perfil de formandos apresentados pelos documentos, apontam existir um desconpasso e lacunas, que devem ser corrigidas com urgência de acordo com as necessidades linguísticas do século XXI. Além disso, a análise demonstra que o subsídio teórico-metodológico para ensinar PLI em um contexto de língua materna é ínfimo, deixa uma sensação que se surgir demandas de ensino de português para além da língua materna, o professor não

terá arcabouço teórico para lidar com as situações e consequentemente será ensinado a língua pela língua, formando então, sujeitos sem autonomia intelectual e que não exerceram sua cidadania plena na sociedade.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi investigar e analisar comparativamente se o ementário dos PPC de Licenciatura em Letras de duas instituições de ensino superior federais contemplam subsídios teórico-metodológicos para o fomento da formação inicial do profissional de Letras numa perspectiva de formação intercultural, conforme apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001) para a formação de professores, com vistas a reflexão crítica sobre currículos de formação deste profissional para além do ensino da língua materna. Com base nesse estudo, foi possível identificar como está representado neste corpus documental o Português Língua Intercultural para a formação do profissional de Letras, bem como o que revelam os PPC das duas instituições mencionadas sobre formação dos licenciandos no que tange a um preparo para enfrentar contextos desafiadores de ensinar PLI em um ambiente voltado para língua materna.

Com base na análise da coleta de dados, esta pesquisa em se tratando de conteúdo curricular, no que tange aos ementários dos PPC que foram analisados, não se encontram plenamente em consonância ao que determina as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001). Pois, constatou-se que o ementário referente aos PPC das Instituições Federais de Ensino Superior investigadas nesta pesquisa, apesar de conter aberturas para o ensino do PLI, não contam com disciplinas específicas ou suficientemente claras e objetivas no que tange ao ensino do português intercultural. Há diversas lacunas a serem preenchidas, principalmente no que se refere aos estágios de regência, sendo que este é o momento prático em que o futuro docente vivencia e aplica as teorias na práxis da sala de aula. Além disso, por meio da análise foi possível detectar uma defasagem em relação as atualizações do currículo, tendo em vista que a língua é viva e está em constante processo de adaptação para atender as demandas da sociedade contemporânea, é necessário que os currículos se adaptem para formar profissionais de acordo as necessidades do mercado.

É factível a necessidade de se analisar os currículos de formação docente, pois conforme aponta Silva (2007, p. 150), "currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder". Ainda segundo Silva, o currículo abarca uma percepção do que é necessário para o futuro, de quais conteúdos são importantes para a formação de indivíduos, pois propõe-se a moldar os

estudantes que são submetidos a ele. Portanto, o que devemos nos questionar no que tange a construção de um documento tão basilar com um PPC é “qual tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2007, p. 15). Tendo isso em vista, podemos afirmar que o currículo é um documento que expressa a nossa identidade, e através da análise que foi feita nesta pesquisa, salientamos que as universidades precisam reconhecer a identidade pluricêntrica e internacional da Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao perfil de formandos, ressaltamos que apesar dos documentos, principalmente do PPC 1 que é exatamente igual a DCNL de 2001 apontar um perfil de profissionais interculturalmente competente, através da análise dos ementários, torna-se explícito o descompasso entre o perfil que a instituição busca formar e o que o currículo de fato oferece.

Por conseguinte, é oportuno ressaltar que esta análise poderá provocar aos coordenadores de cursos de Licenciatura em Letras, reflexões acerca da necessidade de se pensar e ensinar o PLI na formação inicial de professores, assim como na urgência de adequação que os currículos precisam passar, para sair dos moldes tradicionalista de ensino da língua pela língua e se adequar às necessidades do ensino do português do século XXI.

O aprofundamento desta pesquisa se faz necessário no meio acadêmico, e estimula a autora a dar continuidade nesta pesquisa em breve, no mestrado. Além disso, também partimos da premissa que esta pesquisa pode estimular novos egressos do curso, professores e tutores a analisarem estes documentos e continuar a tecer discussões, acerca da adequação dos currículos de formação de professores partirem do princípio do ensino de línguas intercultural, para assim alcançar ao objetivo do curso de letras proposto pela DCNL de 2001, que é formar professores interculturalmente competentes e capazes de lidar, de forma crítica com as diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virgínia. Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição Para Educação Escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins. 2012. Disponível: <https://www.uft.edu.br>. Acesso: 17 de maio de 2023.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. IN: Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas/Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*. II (1-2), 1997.
- _____. José Carlos Paes de. Linguística aplicada – ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- _____. Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação. 2. ed. Campinas: Pontes, Arte Língua, 2007.
- _____. José C. P. de. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. de; CUNHA, Maria Jandyrá C. Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas. Brasília/Campinas: UnB/Pontes, 2007^a.
- _____. O Ensino de Português como Língua não Materna: concepções de ensino. 2011. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wpcontent/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2022.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Dados sobre refúgio no Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 17 mai de 2023.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1924]. p.13-70.
- _____, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____, M. M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS. 25 Thesenzur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. Zielsprache Deutsch, H. 2, p. 112-113, 1992.

BRASIL. Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1973. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm>. Acesso em: 17 maio 2023

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

_____. Decreto-lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: 175º da Independência e 108º da República, Brasília, 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://www.unirio.br/propg/extensao/planoed.doc>>. Acesso em: 17 mai 2023

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CES nº 492/2001 de 03 de abril de 2001

_____. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

_____, Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 17 mai. 2023.

_____, Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 mai. 2023.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 4. ed. PEARSON-ELT, 2000

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação aos surdos: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, p. 99-116. 2000

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO BATISTA, M.; LÁCAR-ALARCÓN, Y. G. Especificidades do ensino de PLE. In: Revista SIPLÉ. Brasília, ano 3, n. 1, maio 2012. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109> Acesso em : 17 de Maio 2023

.

CHAGAS, L. A. Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

Censo Demográfico 2010. (2010). Rio de Janeiro, RJ: IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado em 17 de maio, 2023 de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-do-ibge/censo-demografico-ibge-2010.pdf>

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. (2010). A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: Santos, P.; Alvarez, M.L.O. (Orgs.). Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campinas: Pontes, pp. 33-52.

FRANCO, M. L. Análise de conteúdo. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDFELD, Márcia, A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista, São Paulo: Plexus, 1997.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. Effective Evaluation. São Francisco, Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, E. (2005). Brasil: país multilíngue. Ciência e Cultura, 57(2), 22-23.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALLIDAY, Michael A. K. Language as a social semiotic the social interpretation of language and meaning London University Park Press, 1978

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (2016). Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Letras. Palmas: IFTO.

KUNZENDORFF, Julia Cristina. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos (Org.). Ensino de português para estrangeiros. 2.ed. São Paulo: Pontes Editores, 1997.

LEITE, M.F.P. O ensino de L2 na escola indígena 19 de Abril: uma análise sobre as políticas públicas e linguísticas na perspectiva dos Krahô da aldeia Manoel Alves. Araguaína, 201

Manual de linguística / Mário Eduardo Martelotta, (org.). - 1. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (org.). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 18-52.

MORELLO, Rosângela. (Org.). Leis e Línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

Nimuendaju, Curt. 1944. Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes. Rio de Janeiro: Museu Nacional. 1 mapa, 185cm x 200cm, escala 1:2.500.00

Nimuendaju, Curt. 1946 [1942]. “Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes”. In: Julian H. Steward. Handbook of South American Indians. Washington: Smithsonian Institution.

OLIVEIRA, G. M. de. (2016). O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa. Em: ORTIZ, M.L.A e GONÇALVES, L. (org.) O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, pp. 2543.

PARAQUETT, Márcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 2009.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karen. Surdos: Vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES/UFSC, 2006

PESSOA, M. S. (2009). Sociolinguística, formação de professores e educação linguística. In P. A. M. Brito, J. R. M. Brito, & V. Miotello (Orgs.). *Línguas, linguagens e culturas amazônicas*. (pp. 51-78). São Carlos: Pedro e João Editores.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo -ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: acesso em: 25/05/2022.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. p. 21-45, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini et al. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

SOUSA, S. C. T. de. Reflexões Sobre a Área de Política Linguística e a Formação de Professores de línguas. In: *Letramentos em Cena: Teorias e Vivências*. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 11-54.

TAVARES, R. R. (Org.). *Língua, Cultura e Ensino*. Maceió-AL: EDUFAL, 2006.

TOCANTINS, Governo do Estado do. _____. Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990- Homologa a demarcação da área Indígena Kraolândia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (2018). *Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Letras*. Palmas: UFT.

Vieira, C. R & Molina, K. S. M. (2018). *Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar*. Acesso em 17 de maio de 2023 em twixar.me/2Mhnf.

VYGOTSKY, L., LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.