

Ensino de Português para não nativos: multidimensionalidades da prática e da formação docente

Teaching Portuguese to non-natives: multidimensionalities of teacher practice and training

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹,

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

RESUMO

Embora a demanda pelo ensino de Língua Portuguesa a falantes de outro idioma (sob a designação de língua de herança, de acolhida, entre outras) venha se intensificando, poucas universidades brasileiras oferecem graduação específica para esta modalidade. Assim, as ofertas de cursos a não nativos se dão no bojo de ações de extensão, com menor grau de institucionalização (de registro acadêmico, certificação, etc.), mas com resultados satisfatórios. Neste artigo, discute-se o trabalho desenvolvido durante cinco semestres, numa universidade comunitária mineira, em cursos de LP para estrangeiros (PLE), a turmas constituídas por intercambistas (como uma das ações de internacionalização da instituição) e para imigrantes residentes no entorno do *campus*. Tais ações constituem o tema dos relatos de dez monitores (7 da graduação e 3 do Programa de Pós-graduação) do curso de Letras, sobre os impactos a sua formação profissional e pessoal neste curso (cf. Furtoso, 2015; Ribeiro, 2020). Na análise dos relatos, explicita-se a discursivização, feita por essas jovens vozes, das representações sociais (cf. Moscovici, 2003) sobre identidade docente em construção e do valor da formação teórico-prática em trabalho coletivo e orientado. Conclui-se que, apesar dos desafios encontrados, o curso de PLE mobilizou e ajudou a desenvolver, nos envolvidos, uma série de competências – éticas e políticas, mas também técnicas e práticas – referentes ao *métier* docente.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Língua Portuguesa. Formação docente. Português como Segunda Língua (L2). Competências profissionais e humanas.

ABSTRACT

Although the demand for teaching Portuguese to speakers of another language (under the designation of language of heritage, host, among others) has been intensified, few Brazilian universities offer specific degrees for this modality. Thus, course offerings to non-natives take place within the scope of extension actions, with a lower degree of institutionalization (of academic registration, certification, etc.), but with satisfactory results. This article discusses the work developed during five semesters, at a community university of Minas Gerais, in LP courses for foreigners (PLE), to classes made up of exchange students (as one of the institution's internationalization actions) and for immigrants living in the vicinity of the campus. Such actions are the theme of the reports of ten monitors (7 undergraduate and 3 from the post-graduate

Recebido em: 29/08/2021

Aceito em: 05/01/2022

¹ E-mail: evangelabrbarros.2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

Program) of the Letters Course, about the impacts on their professional training and personal sphere (cf. Furtoso, 2015; Ribeiro, 2020). In the analysis of the reports, the discourse made by these young voices of social representations (cf. Moscovici, 2003) about teacher identity under construction and the value of theoretical-practical training in collective and guided work. It is concluded that, despite the challenges encountered, the PLE course mobilized and helped to develop, in the subjects involved, a series of competences – ethical and political, but also technical and practical – related to the teaching métier.

KEYWORDS:

Portuguese language teaching. Teacher training. Portuguese as Second Language. Professional and human skills.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (LP) a falantes de outras línguas de origem tem, nas diversas instituições no Brasil e no exterior, recebido variadas denominações, conforme as distintas circunstâncias em que se sustentam as práticas de ensino e na percepção que recai sobre esta: “Português Língua de Herança” (PLH), “Português Língua de Acolhimento” (PLAc), “Português Língua estrangeira” (PLE), “Português Língua adicional” (PLA), “Português para Falantes de Outras Línguas” (PFOL) são algumas delas. Cada terminologia subsume uma rede complexa de fatores inter-relacionados, os quais englobam aspectos subjetivos e objetivos no que se refere a professores e aprendizes, e essa proliferação de nomenclaturas pode ser uma tentativa de iluminar as necessidades específicas de aprendizagem dos grupos que são atendidos nos cursos de LP para não nativos. Segundo Furtoso (2015),

(...) o interesse pela aprendizagem da língua portuguesa por falantes de outras línguas, e consequentemente a demanda de ensino, tem aumentado consideravelmente. Juntamente com a necessidade e/ou interesse pela língua portuguesa estão as motivações que têm caracterizado contextos diversos de aprendizagem-avaliação-ensino de PFOL. **A variedade de termos presentes nos textos pode ser entendida como reflexo de uma área em expansão e com demandas cada vez mais diversificadas.** (FURTOSO, 2015, p. 156, grifos meus).

Numa perspectiva mais ampla, tais contextualidades remetem à adoção de políticas linguísticas (que se interconectam a medidas econômicas, socioculturais, etc.) e institucionais (decisão de universidades de acolher ou não projetos pedagógicos destinados a essa modalidade de ensino, o que implica investimentos de vária ordem). Seja por fatores climáticos (haja vista os constantes terremotos em países como o Haiti, que impulsionam as pessoas à migração), seja por fatores políticos e humanitários (como o recente e indesejável retorno do Talibã ao controle do Afeganistão, com fuga massiva da população, face à ameaça real de perda da liberdade e da própria vida), o Português – que figura entre as dez línguas mais faladas no mundo – é um idioma que se constitui em foco de interesse, para fins de integração cultural, de interação para formação

ou para sobrevivência em novo território, para a realização de negócios, além de potencializar inúmeras outras situações de diálogo pluricultural.

A análise da (des)valorização recebida pelo idioma, no nível macropolítico, se complementa com uma leitura do cenário interno no país: a disposição dos governantes de acolher ou não os estrangeiros (na condição de imigrantes, de intercambistas ou de profissionais que aqui venham residir) e, em caso positivo, de incentivar as instituições de ensino superior (IES), por meio de fomento, à oferta de cursos de português como L2. Nas circunstâncias atuais, são mínimos (ou inexistentes) os investimentos públicos, havendo, portanto, uma rede pequena de universidades públicas ou institutos federais que vêm se dedicando a essa modalidade.

Lendo o contexto atual, do macro (políticas públicas de formação docente) ao micro (situação concreta da cidade e da universidade), em todas as suas dimensões, percebemos as graves consequências decorrentes da pandemia do coronavírus – passamos a lidar com o isolamento social, a quebra de certas rotinas e rituais, a adoção do regime letivo remoto ou híbrido, a inserção numa realidade inusitada mesmo para docentes e gestores experientes. Seus efeitos não tardaram a chegar ao microambiente das salas de aulas – sejam as presenciais ou virtuais –, com a entrada abrupta, para muitos de nós, docentes com larga experiência no gênero aula presencial, mas sem muita familiaridade com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); da mesma maneira, trouxe desafios para muitos jovens professores em formação, seja pela falta de letramento digital, seja pela falta de acesso à internet e a equipamentos apropriados. Para Moura (2005),

A entrada das TIC na escola abriu as portas a numerosas possibilidades de ensino/aprendizagem, pelo que urge pôr em prática os princípios enunciados por Dewey (aprendizagem pela acção), Piaget (construção do conhecimento) e Vygotsky (aprendizagem no seio do processo interactivo). Dada a crescente generalização do computador e da Internet, parece já ser possível aplicar estas teorias à educação de massas. (MOURA, 2005, p. 3144).

Se essa incursão no mundo da TDIC já era necessária e conveniente, a premência da transição do presencial ao ensino a distância criou bastantes dificuldades. Nesse contexto pandêmico, muitas alterações foram necessárias no planejamento, na reconfiguração (em plataformas digitais) e na realização das aulas de todas as disciplinas – inclusive o Português, seja como língua materna (LPLM), seja como L2. Essa mudança brusca gerou uma série de complexidades (como a exigência de equipamentos e internet de qualidade como condição *sine qua non* para continuar profissionalmente ativo, além da multiplicação funcional da ambiência

doméstica (que passa a figurar como local de trabalho, de estudos e de convivência). Se isso foi complicado para quem se sentia confortável em relação à língua do entorno, ao atendimento de condições básicas de sobrevivência (moradia, trabalho, etc.), não é difícil dimensionar o impacto sentido por aqueles recém-ingressos no país e sem domínio da língua de cultura, de convivência e de trânsito social, o que inclui o mercado de trabalho.

Sabemos que a intercompreensão propiciada pela língua, no contato com o outro, é que acelerará o processo de adaptação desse sujeito (imigrante ou intercambista) à “nova pátria” – como já afirmara Fernando Pessoa (por meio de um de seus heterônimos, Bernardo Soares): “Minha Pátria é minha língua”. A relação do indivíduo com sua língua fonte (L1) diz respeito a um certo modo de ser e de estar no mundo, de (inter)agir com os outros sujeitos e com a realidade circundante; sem poder utilizá-la e num contexto de ausência de acesso à língua majoritária, as pessoas se veem excluídas em situações simples do cotidiano, sentem-se apátridas.

Segundo Maurizio Gnerre (1991), a questão do domínio de uma língua é mais complexa porque esta permite desenvolver uma série de funções, entre as quais ocupa centralidade “a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos” (GNERRE, 1991, p.5). Face a essa constatação, aprender o novo idioma, especialmente em situação de tensão e luta pela sobrevivência (caso dos migrantes e refugiados), demanda extensivo trabalho cognitivo e experiencial, sobretudo em casos de profunda diferença entre a língua de partida e a língua-alvo.

Já em 2018, a estudiosa portuguesa Adelina Moura assinalava o valor das “novas TIC” para o ensino – em geral e de Português como L1 (LPLM) e L2:

A aprendizagem móvel (*mobile learning* ou *m-learning*) é uma tendência que se está a instalar paulatinamente nas práticas educativas e formativas, um pouco por todo o lado, tirando partido dos avanços tecnológicos e das mudanças sociais. Embora não exista uma definição absoluta sobre *m-learning*, várias definições têm sido apresentadas ao longo da última década mostrando o interesse da comunidade académica pelo assunto. (MOURA, 2018, p.3).

Se, naquele momento, vivíamos já a premência da adoção de novas ferramentas e estratégias, envolvendo as TDIC na sala de aula, a pandemia forçou a agilização desse processo, lançando-nos numa situação de ensino que Signorini (2020) denominou “intersticial”:

um dos fatores responsáveis pelo carácter complexo e desafiador do trabalho com a língua nessas condições está **na redefinição da sala de aula como zona intersticial potencialmente relevante, seja no campo do uso das formas e modalidades linguísticas e**

sociossemióticas, seja no campo das construções socioculturais e identitárias. Intersticial na medida em que tem envolvido a alternância, mistura ou fusão de recursos linguísticos e sociossemióticos diversos e fluidos, e não apenas as formas e modalidades linguístico-discursivas visadas pelos programas e materiais convencionais de ensino. (SIGNORINI, 2020, p.59; grifos meus).

Apesar da popularização das TDIC (em que pesem as desigualdades de acesso a equipamentos e internet adequados, no Brasil), têm sido vários os efeitos colaterais à preparação e realização do trabalho docente. Sem uma preparação tempestiva e apropriada, a “gestão *on-line*” de atividades de planejamento, execução, monitoramento e avaliação do ensino de LP – a nativos e a não nativos reveste-se de maior complexidade.

Além de permitir a compreensão dos aprendizes em relação à organização dos conteúdos (do “currículo” estabelecido para cada módulo/ano), à realização das atividades previstas como necessárias à aquisição e ao emprego das estruturas enfocadas, às novas estratégias didáticas no espaço virtual, os docentes precisam estar atentos à função precípua das aulas de ensino linguístico: a interação. Sem a criação de situações dialógicas autênticas, o que se torna mais desafiante numa turma de estrangeiros, marcada pela heterogeneidade (de idiomas e experiências prévias, de crenças e representações culturais, etc.), a impossibilidade de contatos face a face pode impactar negativamente os resultados. Assim, aumentaram exponencialmente os desafios ao trabalho docente, mesmo nesse contexto em que há grande facilidade de acesso a informações e recursos (vídeos, *podcasts*, etc.), relação que se tensiona se pensarmos que esse cenário da virtualidade pode levar à saturação, e, portanto, à desmotivação, pelo tempo excessivo frente às telas (para ambos os atores, professores e aprendizes).

No caso em foco neste artigo, tratarei do curso de LP para estrangeiros (doravante PLE) ofertado em uma universidade de natureza comunitária, no período de 2018 a 2020, o que tangenciou esse cenário pandêmico e suas consequências. Numa universidade privada, são grandes as adversidades do ponto de vista institucional (ainda que haja interesse, a abertura de novo curso de graduação implica estudos aprofundados de gastos para implantação, de demanda, tempo de retorno do investimento, etc.). Sendo assim, o curso em tela surgiu do interesse de ensino e pesquisa de duas professoras, a partir de sua atuação numa entidade ligada à Cátedra Camões, o Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas (CESPUC). Uma pesquisa de iniciação científica (FIP 2016/2017) fomentou a realização de dois seminários sobre o tema, o que deu visibilidade a essa modalidade. Posteriormente, ganhou maior proporção, conquistando o interesse e a disposição de outras três professoras e vários alunos da graduação e pós-graduação em Letras, que abraçaram essa nova modalidade, com o objetivo de elaborar ou adaptar materiais

e de pesquisar novas metodologias (face a uma nova epistemologia que envolve esse ensino e o distancia do trabalho com LPLM). Mesmo não havendo a oferta da graduação em LP para ensino a estrangeiros (PLE), o curso aqui focado foi gestado e realizado de forma bem-sucedida, em condições desafiantes (sem a dotação de horas / remuneração para docentes ou discentes), mas, na mesma proporção, gratificantes e formativas.

Este artigo se organiza da seguinte forma: feito este preâmbulo à guisa de contextualização, tratarei de especificidades e desafios ao trabalho com LP para falantes não nativos, em seguida explorarei desafios enfrentados em dois anos de trabalho com ensino de PLE a intercambistas e imigrantes, na PUC Minas. Por fim, algumas considerações, sem pretensão de análise cabal desse tema que se mostra tão multifacetado.

2. Da natureza discursiva e interacionista do ensino de português como LPLM ou L2

Bakhtin, em obra seminal (**Estética da criação verbal**), salientou que a aprendizagem da língua só se concretiza por meio de práticas dialógicas, realizadas em situações autênticas de interação:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A promoção da (inter)compreensão é meta a se atingir no ensino de língua, assegurando a possibilidade de o falante “se dizer” e “dizer do espaço que ocupa”. As práticas languageiras ocorrem num espaço social, seja no âmbito mais estrito (da atividade mental e da “palavra interior”, da compreensão e sua resposta interna) ou mais amplo (da elaboração e enunciação de um “conteúdo a exprimir”), nas mais diversas ambiências, dentre as quais a sala de aula presencial ou virtual é apenas uma.

Numa relação pedagógica, de ensino linguístico, o caráter de intersubjetividade não pode se perder, ainda que numa sala de aula virtual. Para tanto, trabalhar na dimensão da “língua de cultura” ou “cultura de língua” (ALMEIDA, 2004), visto que a imersão do aprendente no universo cultural da nova língua, sem se desapegar de seus traços identitários, é condição de sucesso para a aprendizagem; trata-se de uma perspectiva necessária, o que se depreende da análise das

atividades do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)² e de livros didáticos disponíveis no mercado para essa modalidade.

Além da concepção de língua-cultura, cara aos estudos de PLE, outra, relacionada, se avoluma: a de bilinguismo ou de bilinguismo. Assumindo que o não nativo de PLE é proficiente em outro idioma, o seu de origem, é importante lembrar que o ensino visa a auxiliar tal sujeito a transitar entre uma e outra língua, integrando-as nas situações de produção – quer orais, quer escritas – que são demandadas em seu cotidiano.

Por fim, ressalte-se que, para o aprendente conhecer a LP, em sua versão brasileira, é preciso levá-lo a entender um pouco da realidade histórico-cultural do Brasil, que é diferente de qualquer outro país de fala portuguesa, pertencente à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Assim,

A maior ou a menor clareza em relação a aspectos que concernem à Língua Portuguesa e sua cultura (como fruto de um processo histórico de constituição; como objeto de estudo, de ensino e de aprendizagem; como uma língua que representa um capital cultural e linguístico, no conjunto das línguas humanas modernas com maior número de falantes etc.) permitirá a compreensão de que relações significativas com os conteúdos a serem ensinados / aprendidos passam, primeiramente, pela definição de concepções epistemológicas (Por que e para que ensiná-la?) e metodológicas (Como facilitar a aprendizagem desse idioma? Que estratégias se mostram mais eficazes e eficientes? Que materiais utilizar? etc.). (BARROS; FURTOSO, 2021, p. 13).

Como salientam diversos estudiosos do tema, como Mendes (2016), é preciso que abandonemos, nesta modalidade de ensino, “visões sistêmicas de língua(gem)” – fortemente calcadas na tríade conceituação / exercitação / avaliação, infelizmente ainda em alta nas aulas de língua materna – em prol de uma perspectiva mais sensível culturalmente. Na produção de material didático e na elaboração de atividades adequados a esses sujeitos, é preciso considerar que se trata de recursos e procedimentos-meio, e não fins em si, visto que a experiência da docência em turmas heterogêneas como são as de PLE ressignifica o que comumente se denomina letramento situado (ROJO, 2008). A partir de um planejamento prévio, feito um diagnóstico inicial, é preciso haver flexibilização e aceder a novos recursos, ao se constatar inadequação de um percurso previsto.

Tal flexibilização é crucial, visto que os objetivos de aprendizagem são diferentes: alguns

² O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira é uma iniciativa do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP. Ele oferece, além de orientações teórico-metodológicas, gratuitamente e com fácil acesso a interessados (mediante criação de uma conta), grande número de unidades de ensino de diferentes temas, em três níveis de dificuldades – básico, intermediário e avançado -, possibilitando a visão cultural pertinente a cada país lusófono que compõe esse banco. É possível também, colaborar com a ampliação do acervo. Ver: <https://ppple.org/>.

precisam da socialização propiciada pelo domínio da língua (a proficiência oral basta), mas para outros há a demanda por ensino formal e certificação. Para esses que anseiam pela naturalização e, para tanto, passarão por situação de avaliação de proficiência (Exame Celpe-Bras, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC), a dificuldade de acesso ao ensino de PLE pode ser dramática. A carência de ofertas de cursos extensivos ou mesmo de curta duração (sob a égide da Extensão) é um dificultador. Para os que migram com a família, o despreparo das escolas públicas de educação básica, no acolhimento desses sujeitos, nos leva a perceber a lacuna na formação de professores para atuação nessa frente, seja para o ensino na idade escolar (crianças e adolescentes), seja tardiamente (a adultos), posto que diferentes faixas etárias implicam diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas.

Assim, além do olhar da academia para a pesquisa (investigação das necessidades de aprendizagem, de metodologias e materiais apropriados, etc.), é crucial que a extensão (oferta de cursos e outras modalidades visando a esse público) e, sobretudo, o ensino (a formação docente) se façam efetivos e recebam os investimentos necessários. Certamente, a crise econômica que enfrentamos nos últimos anos, no Brasil, agravada pelo contexto pandêmico, tem tido efeitos deletérios no que tange à redução de investimentos na pesquisa e na extensão – perdas sucessivas de bolsas para estudantes e pesquisadores, falta de verba para investimento em ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto. Por outro lado, as injunções pela internacionalização das instituições de ensino superior (IES), no bojo de políticas linguísticas de visibilização da produção acadêmico-científica brasileira, refletem-se na pressão sobre os docentes universitários, levando, muitas vezes ao trabalho voluntário, a fim de não perder o contato com os alunos estrangeiros.

Ribeiro (2020) afirma algo muito apropriado sobre os diferentes papéis e, em decorrência, os traços identitários, que, como docentes, assumimos, no que se refere às experiências teórica e a didática: “o lugar de docente, o de pesquisador, o do gestor, o de professor de português para estrangeiro e/ou falantes de outras línguas, o de falante/aprendente de outras línguas, o de escuta dos estudantes em suas línguas maternas...” (RIBEIRO, 2020, p.508). A partir da análise desses deslocamentos, o autor diz algo que julgo extremamente pertinente para a análise que aqui será oferecida: na premência de que os “aprendentes-falantes” e, acrescento, os “aprendentes-docentes-em-formação”, precisamos “sair de cena”, figurativamente, sem fazê-lo: estar presente (a fim de transmitir segurança) e afastado dos holofotes, para que esses outros atores brilhem. Atribui-se ao sociolinguista americano William Labov um aforismo segundo o qual,

como pesquisadores vivenciamos o “paradoxo do observador (não podemos estar distantes demais de nosso objeto de pesquisa, nem misturados demais com este: ambas as distâncias nos deixam míopes), e, similarmente, afirma Ribeiro, a partir de sua experiência docente com ensino de LP:

Tal experiência ao longo do tempo me trouxe duas “conclusões filosóficas” (e assumo o paradoxo que me impõe essa expressão): (1) há estrangeiro[a]s tão brasileiros[a]s na semiologia da língua portuguesa que quase ninguém percebe sua outra identidade linguística; (2) há brasileiros[a]s tão estrangeiro[a]s na semiologia da cultura do outro, que suas identidades se intercambiam para além das fronteiras. **Os professores de línguas devem[os] estar conscientes dessas possibilidades de trânsito intercultural.** (RIBEIRO, 2020, p.509, grifos meus).

Perfeita forma de explicar uma das primeiras aprendizagens com o ensino de PLE: saber dimensionar “a semiologia da cultura e da língua” nossa e de outrem, e o trânsito possível entre elas. Assim, a grande pergunta a nortear as preparações para o exercício desta docência é: “em que medida se confundem e se separam o objeto teórico (OT), o objeto pedagógico (OP) e o objetivo semiótico (OS) no ensino de português tanto para o professor quanto para o aprendente?” (RIBEIRO, 2020, p. 510). Foi com esse intuito que o início das atividades do PLE, nesta universidade, se deu por meio de uma pesquisa de iniciação científica: conhecer o OT, para definir o OS foi minha primeira busca, saindo da zona de conforto oferecida pela prática de mais de três décadas dedicadas ao ensino de LPLM.

3. Da complexidade envolvida na formação de professores para ensino de LP como L2

Todo processo de formação docente, em si, é multifacetado, engloba uma rede de escolhas (epistemológicas, metodológicas, tecnológicas, etc.) que evidenciam a própria complexidade da formação humana. Entendendo “complexo” aqui como evidencia Morin (2008), como “aquilo que é tecido junto”, percebemos a rica (e igualmente desafiante) rede que constitui a formação para o ensino de LP a não nativos. Dada a heterogeneidade de línguas e culturas de partida, os diferentes saberes experienciais e pessoais, as expectativas de reinserção social e profissional (no caso de migrantes e refugiados), é preciso treinar o olhar de quem ensina a perceber que algo aparentemente trivial para uma turma que aprende LPLM, isto é, como L1 – não o é para os aprendizes de LP como segunda língua (em suas diferentes dimensões, já mencionadas – como PLAc, PLH, PLE, etc. – e implicações decorrentes desses distintos contextos de imersão na língua-cultura brasileira).

Dessa forma, um processo bem planejado e realizado não se restringe à adoção de uma metodologia, isto é, não se trata apenas de escolha de melhores expedientes (presenciais, remotos, etc.) ou recursos (impressos, tecnológicos, etc.). Trata-se de uma formação de sensibilidade, de uma postura de escuta e observação, que vá para além da opacidade usual com que muitos docentes realizam determinados expedientes didático-pedagógicos: com maestria técnica, mas sem empatia e alteridade. Um excelente projeto, pensado dentro das premissas da pedagogia de projetos, pode ser inócuo, se não enxergar os sujeitos aprendizes efetivamente; metodologias ativas só serão efetivas, se de fato for possibilitado ao aprendente protagonizar sua relação com o objeto em estudo; recursos tecnológicos como fóruns, *blogs*, páginas de *Facebook* ou outra rede social somente cumprirão seu papel de fomentar aprendizagens, se houver pessoas intersubjetivamente conectadas em interação.

Sobre o emprego potencial dessas mídias e redes sociais – seja para a própria formação dos formadores, seja para emprego no ensino de PLE –, Moura (2018) nos recorda que

Usar redes sociais, como o *Twitter*, para publicar informação relevante sobre um tópico curricular e comentar as publicações dos colegas promove a aprendizagem social (Moura & Carvalho, 2010) e dá um contributo significativo para o desenvolvimento humano. O principal é que a tecnologia esteja ao serviço da aprendizagem e não o contrário. Por isso, é preciso começar a usá-la para aprender a potenciá-la e beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Num mundo global e conectado, encontrar identidades fixas e estáveis começa a ser raro. Os meios e as formas de comunicação *on-line* estão em constante mudança exigindo aos participantes o desenvolvimento de novas habilidades. Os nossos jovens também participam desta revolução tecnológica, mas muitas vezes sem um conhecimento crítico de competências de pesquisa, avaliação e utilização da informação. É, por conseguinte, urgente que a escola ajude os alunos a desenvolver competências de literacia digital (Dudney et al., 2013), para fazer face aos desafios de hoje e do futuro. (MOURA, 2018, p.6-7).

Somente nessa perspectiva de engajamento intercultural e intersubjetivo, teremos, endossando Mendes (2004), uma postura pedagógica que possa

(...) nos prover de elementos para a elaboração de novas estratégias e procedimentos para a atuação do professor em sala de aula, para o planejamento de cursos e para a construção de materiais que valorizem professores e alunos como sujeitos culturais que são, os quais, quando interagem em busca do objetivo de ensinar e aprender uma nova língua-cultura, põem em situação de confronto, troca e negociação mundos culturais e simbólicos diversificados. (MENDES, 2004, p. 17).

3.1 Da teoria para a prática: a voz de professores em formação atuantes no curso de PLE

Nesta seção, analisam-se as representações evidenciadas por dez (de um grupo de onze)

jovens professores em formação – sete graduandos e três pós-graduandos (dois mestrandos, um doutorando) em Letras. As representações sociais (RS) constituem um excelente filtro para avaliar a perspectivação que os sujeitos fazem da realidade circundante, em que estes atuam e apre(e)ndem novas concepções, crenças e valores, já que a realidade é sempre dinâmica e movente.

Para Moscovici (2003), a Teoria das Representações Sociais (TRS) permite enxergar o social sem perder de vista o que há de individual na trama languageira que ali se desenrola: novas RS surgem, circulam, se mesclam a outras, se consolidam ou se enfraquecem, em situações languageiras cotidianas, forjadas por meio de palavras, gestos, atos e (inter)ações. Sendo o novo não familiar, a princípio, ao depará-lo, dois processos cognitivos se seguem: a ancoragem (a nomeação, com que se faz uma primeira classificação ou categorização: isso permite a apreensão e assimilação de novos conceitos) e a objetivação (algo abstrato, do mundo social ou ficcional se presentifica, se concretiza: ao se aproximar de algo já existente no mundo físico deste sujeito, esse conceito ou evento é ressignificado e incorporado aos conhecimentos deste). Esses processos cognitivos são uma forma de absorver o novo e incorporá-lo aos esquemas já existentes.

Nesse contexto, os relatos dos jovens monitores do curso de PLE nos permitem entrever valores, crenças e (auto)percepções, que vão sendo constituídos e transformados no processo formativo. O primeiro deles mostra a voz da graduanda que acompanhou mais de perto a constituição do nascedouro do curso PLE (2016/2017), por ter sido a bolsista FIP no momento inicial:

Conheci o PLE da PUC Minas em 2016, quando eu estava no 4º período do curso de Letras da universidade. Fui escolhida para ser bolsista de um projeto FIP que tinha como objetivo elaborar um material próprio e autêntico que pudesse ser publicado. No início, **trabalhamos muito no sentido de entendermos o que diziam as pesquisas feitas até aquele momento sobre metodologias de ensino e para conhecermos as brechas dessas práticas para que pudéssemos propor um material mais adequado ao que os professores e alunos de português para estrangeiros necessitam.** Com isso, começamos a elaborar nosso material, mas enfrentamos muitas dificuldades de orçamento e de pessoal para publicá-lo. Então, ele ficou inacabado. **A pesquisa no nosso país, infelizmente, não é valorizada!**

Em agosto de 2017, estive em Brasília, junto com a professora Ev'Ângela, no Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança (CMBLH), ocorrido na UnB, em que falamos dos desafios que enfrentamos na construção de material didático e sobre as metodologias que considerávamos mais adequadas para os alunos. Além disso, durante todo o nosso trabalho, **realizamos eventos abertos para a comunidade universitária em que discutimos sobre as práticas de PLE:** em um deles, tivemos a oportunidade de ouvir as experiências de uma renomada professora da UNILA.

Após trabalhar no período de 1 ano como bolsista, segui atuando **como voluntária nas aulas de português para os estrangeiros que eram intercambistas da universidade** e qual não foi nossa surpresa quando **descobrimos que estrangeiros de fora da universidade encontraram no nosso curso uma oportunidade de aprender o português!** Com essas

aulas, **tive oportunidade de conhecer alunos de diferentes culturas e melhorar minha prática enquanto professora, contribuir para a formação de novos voluntários e elaborar atividades práticas para as aulas.** Por fim, depois de contar a minha trajetória nesse projeto, acho importante dizer o quão importante ele foi para mim. Foi com ele que aprendi a trabalhar. **Sem dúvida, foi por meio do PLE que muitas portas se abriram para mim e que tive oportunidades de viver coisas que antes pareciam muito distantes.** Só gratidão! (MT, graduada em Letras em dezembro/2019; continuou participando do grupo até 2020. Grifos meus).

Essa docente em formação mostra sua percepção da tríade que constitui a vida acadêmica (ensino, pesquisa, extensão), representando alguns dos desafios vivenciados: a questão do investimento públicos em bolsas e projetos de extensão; a verbalização do seu sentimento de que a pesquisa em Ciências Humanas é pouco valorizada – uma RS que não é exclusiva dela.

A experiência vivenciada durante cinco semestres (2018 a 2020) de ensino de PLE a estudantes estrangeiros e a alguns imigrantes, moradores de Belo Horizonte e cidades do entorno (atraídos pela oferta gratuita deste curso) ressignificou a prática de ensino de LP para os participantes (em formação inicial ou continuada, já que nós, docentes universitários, também aprendemos muito no processo). Com isso, reconhecemos o quanto é importante olhar para essa triangulação de sujeitos com respectivas escolhas e RS – formadores universitários (que, em outras instâncias, são os responsáveis pela elaboração e execução curricular), os professores em formação (como sujeitos e protagonistas de sua aprendizagem) e os aprendizes de PLE.

A formação desses jovens professores que, futuramente, ensinarão LPL2, implicou que analisássemos: a) a legislação concernente ao ensino de LP a não nativos, o que se depreende desses diplomas legais; b) instrumentos de avaliação sistêmica, como o Ce lpe-Bras, que, ao funcionar como mecanismo de política linguística para os que desejam naturalização, também indiciam os tipos de competências linguísticas priorizadas e, portanto, norteadoras das práticas de ensino nas universidades; c) os materiais didáticos – disponíveis, gratuitamente, na internet (como as unidades didáticas do PPPLE e outros materiais), os que implicam gastos (coleções de livros didáticos vendidos regularmente) e os que resultarão de elaboração da equipe, customizados em consonância com especificidades das turmas atendidas e considerando demandas locais. Para tanto, constituímos-nos como um grupo de estudos, composto por professoras e onze monitores da Letras (oito da graduação e três do Programa de Pós-graduação – PPG – dois alunos do mestrado e um do doutorado). Nas reuniões periódicas com estes, na preparação para a atuação junto aos alunos estrangeiros, discutíamos aspectos mais teóricos – como as concepções de língua, de cultura, de identidade linguística, entre outros – ao lado de ações mais práticas, como a análise de materiais didáticos disponíveis (como do PPPLE) e a elaboração de outros, personalizados.

As aulas de PLE foram, durante todo o período, realizadas com a presença de uma professora do Curso de Letras e um ou dois monitores; as aulas eram dadas em duas turmas no turno da manhã e duas no noturno). Cada turma tinha (tem) um caderno de relatos, o “Diário de Turma”³, em que observações dos monitores ficam registradas, para posterior avaliação pelos demais integrantes nas reuniões de preparação (dificuldades enfrentadas durante a aula, tópicos demandados pelos estudantes, etc. – tais demandas específicas são atendidas de forma mais personalizada, por meio de tutoria, em aulas particulares: por exemplo, um estudante sírio, do curso de Administração, que demandava aprender o gênero resenha acadêmica). Esses relatos, em sua maioria, são fotografados e enviados no grupo de *WhatsApp* da equipe, para socialização. Por fim, vale destacar que foram realizados três seminários voltados para o ensino de PLE⁴, como uma forma de disseminar reflexões sobre a temática, na Universidade, a partir de conferências com especialistas de vários Estados, relatos de experiências de alguns dos monitores e também de (ex-)alunos, estrangeiros, que expressavam os impactos das aulas para sua aprendizagem da língua e da cultura brasileiras.

A análise das vozes desses jovens em processo de formação é uma importante etapa para a detecção de alguns impactos para sua formação docente (cinco deles já estão, desde 2020, atuantes nas redes pública e particular da educação básica), no que se refere à autoconfiança, ao trabalho coletivo, à aprendizagem da docência numa dimensão culturalmente sensível. Nos relatos que seguem, é perceptível um agudo senso do valor – ético, político, pessoal e profissional – da atuação nesta seara. Em cada transcrição, procurei destacar algo mais saliente nas suas representações e posicionamentos:

- a) Desenvolvimento de competências técnicas para ensino de LPLM ou LPL2 – dentro de uma perspectiva culturalmente sensível:

O PLE vivenciado na nossa formação mostrou outra perspectiva da Língua Portuguesa; ela, como língua estrangeira e o que advém dessa condição de **PLE para nós alunos em formação foi um deslocamento do olhar, mais acuidade em estudar a língua, a cultura brasileira e atentos à espessa linha cultural entre nós e os estudantes de diferentes cantos do Mundo**. Incrível experiência! (J.G., graduada em Letras em julho/2020, grifos meus).

Fazer parte do PLE, mais especificamente de sua implantação e início das atividades na universidade foi de grande riqueza para mim como pessoa e como profissional. Por visar o ensino da Língua Portuguesa não como língua materna, **o PLE apresentou para mim,**

³ Por razões de espaço, a análise desses diários e das avaliações dos estudantes será abordada em outro artigo.

⁴ Em 2020, o IV Seminário não pode ser realizado, mas esperamos retomar essa iniciativa em breve, pelo efeito positivo que tem na divulgação dessa frente de trabalho que envolve ensino, pesquisa e extensão.

como estudante universitária, outras formas e possibilidades de ensinar a Língua Portuguesa. A partir desse aprendizado e vivência, é possível ir além do ensino cotidiano na educação básica, pois a minha mente e visão se ampliaram para ajudar e ser útil para estudantes, profissionais, refugiados, enfim, qualquer estrangeiro aqui no Brasil que deseje aprender nossa língua, **tornando-se um outro campo de atuação, seja voluntário ou remunerado.**

Além disso, **o contato com pessoas de outros países possibilita uma troca, um compartilhamento de experiências linguísticas e culturais imenso,** que, sem essa oportunidade na universidade eu não teria, pelo menos naquele momento. Ademais, esse curso na universidade para estudantes estrangeiros recém-chegados ao Brasil é uma forma calorosa de receber e criar laços com esses estudantes e seus países de origem, possibilitando grandes experiências presentes e futuras.

Para finalizar, **aprendi a pensar e a criar materiais com foco para o público estrangeiro, para o curso de PLE, pois antes as ideias eram focadas somente para o ensino da língua materna, o que diferencia totalmente do curso de PLE.** Enfim, participar do curso de PLE como estudante do curso de Letras, já quase no final do curso, sem dúvidas acrescentou muito a minha vida e profissão. Sou muito grata à universidade e aos professores que me possibilitaram essa vivência! (J.S., graduada em Letras em julho/2020, grifos meus).

- b) Possibilidade de revisão e superação de crenças arraigadas em representações de desvalorização do outro; em face da vivência comum, da percepção do valor cultural de outros povos, amplia-se o senso de partilha intercultural:

O curso de Português para Estrangeiros me possibilitou, durante o tempo em que estive como monitor, experiências riquíssimas sobre o que é ser estrangeiro, o que é ser um estrangeiro universitário, o que é ser um estrangeiro universitário aprendendo (ou se aperfeiçoando) em uma (possível) segunda língua. Além disso, **as trocas (trans)culturais fizeram a todos (professores, monitores, coordenadoras e alunos) reafirmar a cultura de cada um, fizeram conhecer o outro através da cultura.** Fizeram, ainda, que **estigmas que tínhamos de certos aspectos culturais de um país fossem repensados.** Isto é o *ser e fazer* humano. É *nos* e *pelos* fenômenos da língua e da linguagem que nos constituímos humanos. É através deles que podemos dizer para nós e para os outros quem somos, o que queremos, o que faremos. É **neles e por eles que, num processo de recursividade, nos projetamos no futuro, tendo, como base, nosso passado e nossas experiências subjacentes nele (ou a ele).** Por estas e por tantas outras razões é que o PLE, ofertado pelo [curso de Letras e] o CESPUC, tem sua relevância e precisa continuar (trans)formando, positivamente, a vida de tantas pessoas. (R.C., Letras, licenciado em julho/2021, grifos meus).

- c) Sentimento de alteridade, percepção do valor da formação humana desenvolvida, para além da assunção de certos “gestos didáticos”, isto é, aprendizagem de expedientes pedagógicos sensíveis ao contexto, à situacionalidade do aprendiz:

O trabalho com PLE, no projeto caríssimo abraçado pela PUC Minas, em especial coordenado pela professora Ev^Ângela, **representou a entrega ao Outro – tão diferente, mas tão igual ao mesmo tempo – nas dimensões do ensino e da aprendizagem da língua-cultura, mas principalmente na dimensão humana.** Em meio à fragmentação latente dos povos, um problema planetário, direta ou simbolicamente perverso, se abrir ao universo **da troca de experiências, em gestos didáticos humanizados, alteritários e constitutivos, agregou significativamente no meu processo contínuo de formação docente e acadêmica; não obstante, na minha representação enquanto Ser Humano.** Nesse sentido, a didática no âmbito do PLE transcende, visceralmente, as meras técnicas de

ensino, uma vez que toca o essencial: a existência e a dignidade humana. (G.D., doutorando em Letras, grifos meus).

d) A possibilidade da docência compartilhada e da formação de uma “comunidade de prática”, em que atividades afetas ao *métier* da docência eram realizadas, discutidas, avaliadas:

Este meu relato recupera o período entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2020, a ser esse último semestre paralisado antes do término em decorrência do tempo de pandemia. Inscrevi-me para participar do projeto com o objeto de **abrange a minha formação em ensino de línguas, mormente de Língua Portuguesa**. A informação principal a respeito do trabalho com PLE e o sequente interesse pela prática chegaram a mim num evento da área realizado na própria universidade, em 2016, chamado “I Seminário de Português como Língua Estrangeira – PLE”. Nesse dia, tive a oportunidade ouvir exposições de colegas e professores com o ensino de PLE.

O destaque das minhas experiências nos quase dois anos de atividades no projeto PLE intercalam satisfações profissionais e satisfações particulares. A essa última satisfação eu dedico o prazer sem-par e a fortuna de **conhecer tão grande número de pessoas pertencentes aos diversos povos com as respectivas diferentes culturas**. Não há paridade para esse prazer e conteúdo.

Direcionados à importância para a minha vida profissional estão os seguintes destaques: a primeira e maior distinção foi **a conveniência de dividir a frente da sala de aula com os meus professores**. Eu jamais sonhei em dividir planos de aulas com as minhas professoras da forma como aconteceu. Dividir a administração da aula foi algo que demorei notar como real porque ao aluno de graduação essas coisas beiram a fantasia. **O aprendizado da docência em estado original da prática foi a mais célebre experiência.** Essa foi a maior significância para mim. A segunda distinção é a convivência com os colegas no desenvolvimento de atividades combinadas. **A produção conjunta de materiais para as aulas, e também a administração conjunta das aulas com os colegas teve importância para me permitir reconhecer vantagens de uma modalidade de prática docente dificilmente obtidos por outras experiências. Para especificar uma dessas vantagens, menciono o acúmulo de conhecimentos ao dispor do aluno dentro da sala de aula.** Outro aspecto vantajoso do trabalho em dupla com os colegas é a tranquilidade para a aplicação do conteúdo de aula porque esse foi revisado por pares. **Marco como distinto o espaço universitário para as aulas que relaciona trabalhos em parceria com funcionários da própria universidade que não pertencem ao quadro de docentes,** em específico os secretários e o auxiliares das secretarias do Departamento de Letras. Incluo nessa relação os cuidados com os objetos físicos da universidade como chaves de salas e outros materiais. A última distinção dedico à *sui generis* descrição ou o perfil dos alunos estrangeiros. **Dar aulas para estrangeiros, em sua maioria também alunos de graduação, para a minha formação profissional de professor, considero a mais significativa experiência no projeto PLE.** Levarei para a minha vida profissional os detalhes que envolvem o ensino de Português como Língua Estrangeira e as particularidades desse trabalho com alunos vindos de diferentes países e as suas diferentes e míticas culturas. (I.M., mestrando em Letras, graduado em 2019, grifos meus).

No período do segundo semestre de 2018 aos dois primeiros meses de 2020, tive a oportunidade de atuar no Projeto de Português como Língua Estrangeira (PLE), oferecido pelo CESPUC, junto ao departamento do curso de Letras da PUC Minas, no ensino da língua portuguesa aos estudantes intercambistas da Universidade. Com este projeto, pude **atuar tanto na área da docência quanto na da elaboração de materiais específicos para o curso.** Participar do PLE **contribuiu para minha formação acadêmica, na medida que a exposição à sala de aula, mesmo que com alunos universitários e não falantes nativos do português, proporcionou uma experiência rica e cheia de desafios.** Alguns pontos como a **falta de comprometimento de alguns alunos que se inscreviam, ou a presença de muitos alunos do mesmo país na mesma turma, acabavam por dificultar a comunicação entre**

nós e esses alunos, refletindo, assim, na qualidade do ensino da língua portuguesa. Apesar de nunca ter atuado no ensino de português como uma língua estrangeira, o apoio das professoras orientadoras, em especial da Ev'Ângela e da Raquel, foi essencial para buscar melhores estratégias em sala de aula e entregar aos alunos um ensino de qualidade. **As reuniões em conjunto com a equipe do projeto contribuíram para a construção dos materiais que temos hoje, além de ser sempre um espaço em que podíamos compartilhar nossas ideias e discutir sobre elas.** (G.K, graduada em Letras em julho/2021, grifos meus).

A participação nesta comunidade de práticas gera um sentimento de “não se estar sozinho(a)”, ao enfrentar os desafios: no segundo depoimento, acima, vemos alguns, como a falta de comprometimento dos aprendentes (no caso, absenteísmo – ao voltarem, informavam que tinham viajado a turismo, para conhecer o país – e a formação de uma “célula” com quatro estudantes franceses, que acabavam interagindo mais entre si do que com os demais na sala). A postura colaborativa e dialógica com os professores orientadores e os pares, nas reuniões de estudo, ensinava no mínimo duas coisas aos futuros docentes: a trabalhar de forma interativa / integradora e a enfrentar os empecilhos inerentes ao fazer docente, a adquirir experiências significativas. A despeito disso, porém, a qualquer momento da carreira, um começo de curso ou de ano letivo pode representar o “frio na barriga” a que se refere esta jovem professora, hoje atuante na rede particular de Belo Horizonte:

Durante a graduação, participei, como monitora, de diversas oficinas oferecidas pelo Curso de Letras, da PUC Minas. Durante o Mestrado, eu quis dar continuidade a esse projeto, que é tão enriquecedor na formação de professores e eu tive a sorte de ser convidada a participar do PLE. E foi uma das melhores experiências que eu já tive! **Não digo que não foi desafiador. Foi. E muito!** Entrar em uma sala de aula para ensinar Língua Portuguesa a pessoas de diferentes cantos do mundo, a princípio, provoca o famoso “frio na barriga”. Todavia, **com aulas bem planejadas, parceria entre os monitores, orientação frequente das professoras responsáveis pelo projeto, o caminho foi leve. As aulas eram sempre momentos de muita partilha de conhecimentos linguísticos, culturais, históricos, experiências...** Além disso, elas eram pensadas de modo que **os alunos eram levados a ser protagonistas de seus processos de ensino-aprendizagem** e, ao final de cada aula, eu saía com o sentimento de que aprendi na mesma medida (ou até mesmo mais) em que ensinei. **O PLE ressignificou minha prática de ensino da língua materna, fez-me pensar e traçar novas estratégias de ensino**, as quais carrego até hoje na minha vida profissional, para que o processo de aprendizagem dos meus alunos fosse mais significativo. (A.L, mestranda em Letras / professora do ensino fundamental, grifos meus).

- e) Sobre a aprendizagem da relevância (e os desafios) da pesquisa em Letras, como fonte de conhecimentos para uma prática mais concertada: esses jovens profissionais evidenciam o desejo da verticalização dos estudos (e, de fato, mais dois deles encontram-se hoje, no *stricto sensu*, dedicando-se a temas afins – ensino de PLE e uso de expedientes para ensino de LP na educação básica):

Quando comecei a dar aula de português para estrangeiros, procurava **desenvolver minhas habilidades de ensino da Língua Portuguesa e aprender mais sobre esta como língua estrangeira**. Após dois anos de experiência com o PLE, posso dizer que tal prática proporciona tantos desafios quanto possibilidades de construção de conhecimentos distintos e aprofundamentos da prática docente. Alguns desafios que considero marcantes são **a abordagem das variações existentes em nossa língua e cultura, já que é importante mostrar diferentes formas e brasis; e também a construção de materiais e aulas que não se prendem apenas às questões gramaticais**. Em contrapartida, enquanto construção de conhecimento, algo que se mostra marcante nesta experiência é como o processo de ensino de PLE também **pressupõe muita aprendizagem na perspectiva do português como língua não materna e na convivência com uma comunidade intercultural**, esta que proporciona uma formação linguística-cultural rica e também uma formação humana em um processo sempre dialógico, escutando e compreendendo as necessidades do aprendiz. (M.E., Letras, licenciada em julho/2021, grifos meus).

- f) Sobre a abertura de novas frentes de aprimoramento da formação docente, por meio do conhecimento de novas modalidades de ensino, a partir de relações mais horizontalizadas e cooperativas:

Quando o Departamento de Letras iniciou as atividades com o projeto PLE, no segundo semestre de 2018, enviei uma carta de intenção junto com o meu currículo, com o objetivo de participar do processo seletivo para ser monitora de língua portuguesa, pois a proposta havia despertado meu interesse. Na época, estava no primeiro período do curso, desse modo, posso afirmar que foi por meio da oportunidade oferecida a mim pelas coordenadoras do PLE que tive acesso aos projetos desenvolvidos na PUC Minas que extrapolavam o ambiente convencional das aulas, o que foi um primeiro passo que considero ter encaminhado de maneira muito satisfatória minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

A experiência no PLE, a partir da prática pedagógica, acompanhando e observando as aulas ministradas pelas professoras do departamento, ou a partir das reuniões de planejamento com os demais integrantes do projeto, ofereceram contribuições valiosas na construção da minha postura e identidade profissional, pois havia muita seriedade e compromisso no encaminhamento das atividades. Após um ano de acompanhamento das aulas – por meio de **auxílio aos(as) professores(as) no planejamento das atividades, elaboração de material didático, regência sob observação e análise dos(as) professores(as) e elaboração das atas – fiquei responsável pela condução das aulas em uma turma, junto com uma colega do curso.** A experiência, além de ter possibilitado meu contato com uma modalidade diferente do ensino de língua portuguesa, **propiciou meu primeiro contato com as exigências e desafios da atuação docente, contribuindo para que eu me preparasse como profissional, a partir do aprimoramento ou confronto dos conceitos e teorias trabalhados no decorrer do curso.** O contato com essa vertente do ensino da língua me ofereceu ainda a experiência e o direcionamento para ingressar em um projeto de extensão do Departamento de Letras da Universidade, o Projeto LER⁵, no qual atuei por um ano, e cuja proposta apresentava semelhanças com o PLE, ao tematizarem o português como segunda língua. O conhecimento adquirido durante o PLE foi de grande contribuição também para minha atuação neste Projeto; além disso, **nos momentos em que trabalhava em ambas as frentes, pude me aprofundar, a partir da vivência em sala de aula e das discussões em grupos, nas metodologias e práticas pedagógicas que diferenciavam e/ ou aproximavam as modalidades PLE (português como língua estrangeira) e PLAc (português como língua de acolhimento).** Relativamente às contribuições que o PLE me ofereceu a nível profissional, destaco que a experiência

⁵ Projeto LER – Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes (PPG de Letras / Pró-reitoria de Extensão – Proex PUC Minas). Informações disponíveis em: www.projetoLER.com.

convoca a atenção dos recrutadores, que se mostram interessados nas propostas pedagógicas do projeto, bem como nas habilidades de formação docente construídas e desempenhadas por ele. (T.S., graduada em Letras em dezembro/2020, grifos meus).

Dizer da própria prática com objetividade e reflexividade me parece ser a tônica dos relatos desses jovens docentes. A participação no curso de PLE, em sua percepção, abriu-lhes a visada para a compreensão e o enfrentamento de desafios inerentes à profissão docente, evidenciou a relevância da atuação mais integrada para evitar o que, na literatura da educação, costuma-se denominar “choque de realidade”⁶, já que, entre os pares, decisões eram tomadas, materiais discutidos (em sua efetividade ou inadequação àquela situação concreta), o que não apenas permitiu a construção de maior autoconfiança, mas também ensinou que o “aprender a aprender” é algo visceralmente ligado ao fazer docente.

Considerações finais

Pensar o ensino de Língua Portuguesa a falantes não nativos nos obriga a pensar em uma série de aspectos teóricos e práticos, para além daqueles – já em si bastante multifacetados – referentes à ambiência escolar / acadêmica e as questões cruciais sobre currículo (o que priorizar e por quê, face à situacionalidade dos aprendentes) e sobre formação docente (qual a melhor metodologia? Os melhores recursos? As formas de avaliação mais apropriadas – só qualitativas ou também quantitativas?).

O ensino a distância neste período pandêmico nos mostrou perspectivas e potencialidades do usos das TDIC, em especial sob a injunção de internacionalização das universidades – o diálogo síncrono com estudantes de outros países é uma realidade, a consulta a fontes as mais diversas durante as aulas facilita mostrar coisas de difícil concretização àqueles em cuja cultura prévia não existam... No entanto, para um grande grupo, dadas as dificuldades referentes a acesso (a equipamentos e internet apropriados), o retorno ao ensino presencial é ansiado.

⁶ Veenman (1984) nomeia como “choque de realidade” o impacto comum a docentes ingressantes na profissão, numa primeira fase de contato com uma inserção profissional não raro marcada pela angústia diante das complexidades da carreira, da multiplicidade de saberes e competências requeridas, bem como de um sentimento generalizado de isolamento e abandono, o que leva muitos a desistirem do magistério. Para esse autor, um acompanhamento dessa inserção, com mentoria de professores experientes e decisões entre pares, em comunidades de práticas, atenua esse impacto e propicia maior autoconfiança e domínio de saberes de diversas naturezas, que fortalecerão o vínculo com o magistério.

Para uma universidade de consolidada tradição na formação de professores, mas em que a incursão no universo do ensino de LP como L2 (PLE, PLAc, PLH, etc.) é algo bem recente, alguns problemas ainda nos demandam atenção: como certificar os alunos participantes, numa situação em que os cursos se dão, ainda, sem uma vinculação à Pro-reitoria de Graduação? Sem verificação de presença (no 1º ano, notamos muito descompromisso com relação à frequência, no ano seguinte isso foi menos problemático) e sem avaliações quantitativas, como atestar a consecução daquele módulo (em especial, porque a heterogeneidade é enorme – intercambistas não precisam dessa certificação, mas imigrantes sim)?

Estamos caminhando, reflexivamente, para o enfrentamento desses desafios – o mais importante, o engajamento da equipe de professores e monitores, ponto fulcral para o sucesso do empreendimento, já temos...

Referências

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. Ensino de Português Língua Estrangeira – PLE – língua global. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**– ReVEL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Ev'Ângela B. R. de; FURTOSO, Viviane B. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. **SCRIPTA**, V.25, nº 53, 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FURTOSO, Viviane Bagio. Onde estamos? Para onde vamos? a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taisa Pinetti. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa "Inglês sem Fronteiras" e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10> Acesso em: 30 jul. 2021.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MENDES, Edleise. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português no PPPLE. In: ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa; GONÇALVES, Luis (Org.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 293-310.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 404 páginas. Trad. Pedrinho A. Guareschi.

MOURA, Adelina M. Carreiro. Português on-line: um contributo para a inovação. In: **Actas do 4º Congresso Galaico-Português** (pp. 3142-3158). Universidade do Minho: Braga.

MOURA, Adelina M. Carreiro. Tecnologias móveis para o ensino e a aprendizagem de Português língua materna e segunda. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 52, p. 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf> Acesso em: 02 maio 2021.

RIBEIRO, Jocenilson. Ensino de português para falantes de outras línguas: identidades e [re]invenções em contexto de integração. **Folio Revista de Letras**. V. 12, nº 1, 2020.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008.

SIGNORINI, Inês. Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto? In: **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 05 ago.2021.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Editora 34. 2018.