



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**ENTRE O EGRESSO IDEAL E O EGRESSO REAL DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL: EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES**

MÁRCIA PEREIRA DE ALMEIDA MENDES

Brasília

2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

ENTRE O EGRESSO IDEAL E O EGRESSO REAL DA FORMAÇÃO
INICIAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: EXPERIÊNCIAS,
CRENÇAS E IDENTIDADES

MÁRCIA PEREIRA DE ALMEIDA MENDES

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra em Linguística Aplicada, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Brasília

2014

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Almeida Mendes, Márcia Pereira de. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 188 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e achase arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016973.

Mendes, Márcia Pereira de Almeida.
M538e Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional : experiências, crenças e identidades / Márcia Pereira de Almeida Mendes. -- 2014.
xiv, 181 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Kleber Aparecido da Silva.

1. Professores - Formação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Identidade social. 4. Expectativa do comportamento. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Título.

CDU 806.90-07

ENTRE O EGRESSO IDEAL E O EGRESSO REAL DA FORMAÇÃO
INICIAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: EXPERIÊNCIAS,
CRENÇAS E IDENTIDADES

Márcia Pereira de Almeida Mendes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra em Linguística Aplicada, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Línguas, defendida em 4 de agosto de 2014 e aprovada pela banca examinadora constituída por:

Professor Doutor KLEBER APARECIDO DA SILVA

Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Professora Doutora RITA DE CÁSSIA AUGUSTO

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Examinadora externa

Professora Doutora MARIANA ROSA MASTRELLA DE ANDRADE

Universidade de Brasília (UnB) – Examinadora interna

Professora Doutora MARIA LUIZA ORTIZ ALVAREZ

Universidade de Brasília (UnB) – Examinadora suplente

Ao meu salvador *Jesus Cristo*, que me dá a paz
que excede todo o entendimento.
Ao meu pai *Wanderley* e à minha mãe *Rachel*, a
quem não posso me desculpar por tempo algum
roubado de sua convivência, mas cuja convivência
me impulsiona na carreira de ser gente.

AGRADECIMENTOS

Não procuro ser breve aqui, sou jovem. Vivi esses anos na velocidade de JK, vinte anos em dois, e são muitos os empreiteiros que participaram da construção desse trabalho.

Ao *Deus* do impossível, que por tanto me amar me fez livre e me deu a vida que eu já não tinha, os meus mais preciosos agradecimentos.

Ao meu orientador *Prof. Dr. Kleber Silva*, meu grande amigo e pai acadêmico, que me impulsionou nessa jornada com uma fé maior que a minha. Por não poupar esforços para estar sempre ao meu lado me ensinando o caminhar dos doutores, é um presente maior do que eu poderia pedir.

À *Prof. Dr. Mariana Mastrella-de-Andrade*, pelo constante incentivo e apoio, e também por aceitar o convite de participar na banca de mestrado.

Às *Prof. Dr. Rita de Cassia Augusto* e *Prof. Dr. Maria Luisa Ortiz Alvarez* pela honra de aceitarem o convite para participar da banca de mestrado e trazer suas preciosas contribuições ao trabalho.

Ao *Prof. Dr. Augusto Moura* e à *Prof. Dr. Lucia Barbosa* por me apresentarem a Linguística Aplicada e me incentivarem a ingressar no mestrado.

À *CAPES* por me possibilitar dedicar-me a esta dissertação.

Ao *Cesário Alvim* e à *Isabella Toguchi*, pelos colegas, bedéis e amigos sempre de braços abertos para mais um pepino ou só um *Cafezinho*.

À *Carolina Bardella*, pela imensurável vitória que simboliza em minha vida.

Às colegas *Jaqueline Barros*, *Marília Batista (e família)*, *Maria Antonia Maia*, *Priscila Mesquita*, *Beth Mello*, *Norma Hamilton* e *Mirelle Freitas* que com palavras e ações nos dias mais duros me ajudaram a prosseguir até o fim.

Ao *Glauber Heitor Sampaio*, pela preciosa amizade de tão importantes frutos.

À *Lunara Gonçalves* e a *Sara Almeida*, colegas FLTAs, pelas orações e pelo incentivo.

A *Manuele*, *Isabela* e *Livia* pelos anos de amizade que forjaram muito de quem eu sou.

Às *participantes da pesquisa*, queridas, obrigada pela confiança!

Aos meus pais *Rachel Pereira de Almeida* e *Wanderley Pereira Mendes*, que em sua cumplicidade planejam formas de fazerem a si mesmos plataforma para o meu sucesso, sem poupar esforço algum. Deus os escolheu para mim como eu jamais poderia.

Aos meus irmãos, os pedaços que mais amo de mim, *Marcos*, *Adriana* e especialmente a *Paulinha*, que viveu mais de perto os efeitos colaterais do processo. Aos *meus sobrinhos*, por tornarem minha vida mais fácil de viver: desculpem as broncas, titia ama vocês.

À *Maria*, minha irmã, por ter me ensinado sem querer o valor de uma vida.

A cada um de meus tios, em especial, *Aládia, Amândio, Dulce, Fátima, Lídia, Moacir, Dino e Paulo*, que sempre me abriram as portas em BH ou no Rio a qualquer hora do dia ou da noite, com grato sorriso à boca, um prato de comida e uma cama quentinha em minhas viagens acadêmicas e missionárias.

Aos meus pastores *Paul e Delse*, pelos doze anos de apoio e oração. A cada membro da *Igreja do Nazareno em Sobradinho* pelos joelhos emprestados, pela compreensão na minha ausência e pelo caloroso abraço e palavras de incentivo nas minhas raras aparições.

À *Maria Lúcia Calhau* pelo incentivo de efeitos exponenciais em minha carreira acadêmica e em meu ingresso na formação missionária, e à *vovó Luzia Calhau* por tornar essa jornada de aprendizagem ainda mais intensa e prazerosa no abrigo das alterosas.

Imensamente, agradeço aos meus avós, *Onofre e Ana Pereira Mendes, João e Rita Pereira d'Almeida*, pela preciosa herança que são meus pais. Em especial *vovó Rita* (em memória), por me carregar cidade afora a explorar o mundo das feiras, dos mercados, das culturas, das comidas, do trabalho e da história que hoje posso levar aos meus alunos estrangeiros. Em quem teria me tornado eu, sua pretinha, sem a senhora e a barra de sua saia cheirando a laranjas recém-descascadas?

Finalmente, *a todos os queridos* que me recomendaram, com insistência, “foca* na dissertação” nos momentos mais duros – que não foram poucos, meus mais sinceros agradecimentos.



*Figura simbólica de
agradecimento aos meus amigos*

* Figura inclusa com direitos reservados a <http://www.fotodahora.com.br/>.

“E não sede conformados com este mundo, mas sede transformados pela renovação do vosso entendimento.”

(BÍBLIA, 1993; Romanos 12:2a)

“...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

(FREIRE, 2008, p. 23)

RESUMO

O Brasil tem ganhado cada vez mais destaques nas manchetes internacionais por motivos para além da realização de dois dos maiores eventos esportivos mundiais no país (SCARAMUCCI, 2013). Em decorrência disso, um número crescente de pessoas tem procurado aprender português (MOUTINHO & ALMEIDA FILHO, 2007) e é necessário (re)pensar a formação de professores qualificados para dar aula para esse público. É nesse cenário que desenvolvo esta pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) realizada no âmbito da pós-graduação em Linguística Aplicada com foco na formação inicial de professores de português como língua adicional (PLA). Com base em uma análise documental e nas experiências (BARCELOS, 2000; MICCOLI, 2010; CONCEIÇÃO, 2004), nas crenças (BARCELOS, 2001; PAJARES, 1992; MASTRELLA, 2002; SILVA, 2005, 2010, 2011) e nas identidades (BOHN, 2005; LEFFA, 2013; HALL, 2003; SILVA, T.T. 2004) de professores egressos de uma licenciatura em PLA, este trabalho visou a relacionar o perfil do egresso ideal - idealizado nos documentos oficiais que regem essa licenciatura – e o perfil do egresso real identificado nas vozes dos licenciados oriundos dessa licenciatura através de entrevistas semiestruturadas (FONTANA E FREY, 1994). Foram identificados hiatos significativos entre o que é esperado das identidades do egresso ideal e as identidades que são, de fato, significadas pelo egresso real e propostos alguns melhoramentos que poderiam levar à aproximação entre o que se espera e o que de fato ocorre na formação inicial de professores de PLA. Acredito que essa pesquisa possa trazer importantes contribuições para a área de formação de professores de línguas adicionais, em especial às licenciaturas e professorados de português como língua adicional que tem surgido no Brasil e na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; licenciatura; português como língua adicional; identidades; crenças; experiências.

ABSTRACT

Brazil has increasingly been at the spotlight of international media for reasons far beyond hosting two major sport events (SCAMARUCCI, 2013). As a consequence, an also increasing number of language learners have been willing to learn Portuguese as an additional language (PLA) (MOUTINHO & ALMEIDA FILHO, 2007) and it is therefore necessary to meditate on how PLA teachers have been educated to teach these language learners. In this scenery, I bring this interpretative qualitative research (MOITA LOPES, 1994) which is a study that culminated in my master's degree in Applied Linguistics. The investigation has its focus on PLA teachers education and it is based on a document analysis and on a qualitative analysis of experiences (BARCELOS, 2000; MICCOLI, 2010; CONCEIÇÃO, 2004), beliefs (BARCELOS, 2001; PAJARES, 1992; MASTRELLA, 2002; SILVA, 2005, 2010, 2011) and identities (BOHN, 2005; LEFFA, 2013; HALL, 2003; SILVA, T.T. 2004) of former undergraduate students with a degree in PLA teaching. The objective was to observe how the ideal BA in PLA Teaching – idealized through official documents, and the real BA in PLA Teaching – exposed in the voice of five BAs in PLA Teaching through semistructured interview (FONTANA & FREY, 1994) relate to each other. There were important differences between the expected, or ideal identities and the real identities of a BA in PLA Teaching. There were also propositions towards change and improvement of course structure with hope that these propositions could shrink the gap between what is expected and what happens in reality. I believe this investigation may bring relevant contributions to the field of additional language teachers education, especially for BA degree courses that have recently been created in Brazil and Latin America.

KEYWORDS: teachers' education; Portuguese as an additional language; identities; beliefs; experiences.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS¹

Figuras

- Figura 1 – BRICS em números (*O Globo*), p. 18
Figura 2 – Notícia sobre o Mundial de Clubes (*Globo.com*), p. 19
Figura 3 – Recorte de jornal no mural da Facultad de Lenguas da UNC, p. 22
Figura 4 – Manchete do jornal virtual *La Voz* de 21/02/2011, p. 22
Figura 5 – Estudos das experiências e suas implicações, p. 35
Figura 6 – Interação e indivíduo (trans)formado e (trans)formador, p. 36
Figura 7 – Princípio da continuidades, p. 38
Figura 8 – Relações entre experiências, crenças e ações, p. 44

Tabelas

- Tabela 1 – Categorias de experiências em Miccoli (2007), p. 39
Tabela 2 – Categorias de experiências nesta investigação, p. 40
Tabela 3 – Vozes constituintes em Bohn (2005), p. 51
Tabela 4 – Blocos de disciplinas do curso, p. 63
Tabela 5 – Identidades do perfil do egresso ideal, p. 79
Tabela 6 – Egresso ideal vs Egresso real, p. 119
Tabela 7 – Perfil do egresso ideal, p. 124
Tabela 8 – Perfil do egresso real, p. 125

1 As fontes de cada figura está devidamente indicada no rodapé da página que a abriga. Onde não há citação de fonte, a figura é de minha autoria. As tabelas foram elaboradas por mim com base em dados ou em referenciais teóricos devidamente indicados no texto.

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO²

	Truncamento ou interrupção abrupta da fala
(+)	Pausa breve
(+++)	Pausa longa
“ ”	Discurso reportado
(())	Comentário do pesquisador
?	Entonação ascendente, como uma pergunta
!	Forte ênfase ou exclamação
,	Pequena pausa
MAIÚSCULA	Ênfase
Itálico	Fala do entrevistador
[minúscula]	Informação inferida através de falas anteriores ou esclarecimentos em notas de campo não contemplados na gravação.
[...]	Suspensão de trecho da fala original
[sic]	Erro ou uso incomum provém do autor original

2 Adaptado de Marcuschi (1984) para a realidade das entrevistas realizadas.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Percurso da Investigação, p. 15

- 1.1 Português como Língua Adicional, p. 16
- 1.2 Justificativa, p. 17
 - 1.2.1 Argentina, p. 21
 - 1.2.2 Por que uma licenciatura específica para PLA?, p. 23
- 1.3 Perguntas de Pesquisa, p. 27
- 1.4 Aspectos Metodológicos da Pesquisa, p. 28
- 1.5 Considerações Finais do Capítulo, p. 30

Capítulo 2 – Referencial Teórico, p. 31

- 2.1 Formação de Professores de Línguas, p. 32
- 2.2 Experiências, p. 34
 - 2.2.1 Interação e Continuidade, p. 36
 - 2.2.2 Experiências na Formação de Professores, p. 38
- 2.3 Crenças, p. 41
- 2.4 Identidades, p. 44
 - 2.4.1 Identidades fragmentadas, p. 45
 - 2.4.2 Língua, diferença e identidade, p. 48
 - 2.4.3 Identidade do professor de línguas, p. 50
- 2.5 Considerações Finais do Capítulo, p. 51

Capítulo 3 – Metodologia, p. 53

- 3.1 Natureza da Pesquisa, p. 53
- 3.2 Contexto e Participantes, p. 54
- 3.3 Instrumentos, p. 56
 - 3.3.1 Entrevista semiestruturada, p. 56
 - 3.3.2 Notas de campo, p. 57
 - 3.3.3 Análise documental, p. 57
 - 3.3.4 Questionário estruturado, p. 58
- 3.4 Análise de Dados, p. 58
- 3.5 Considerações Finais do Capítulo, p. 59

Capítulo 4 – Análise de Dados, p. 60

- 4.1 Análise documental, p. 60
 - 4.1.1 Apresentando os documentos, p. 61
 - 4.1.2 Traçando o perfil do egresso Ideal, p. 65
- 4.2 Análise das entrevistas semiestruturadas, p. 79
 - 4.2.1 Magali, p. 81
 - 4.2.2 Luciana, p. 90
 - 4.2.3 Margarida, p. 97
 - 4.2.4 Juraci, p. 105

- 4.3 A interface entre o egresso ideal e o egresso real, p. 113
 - 4.3.1 Identidade 1, p. 113
 - 4.3.2 Identidade 2, p. 114
 - 4.3.3 Identidade 3, p. 116
 - 4.3.4 Identidade 4, p. 117
- 4.4 Considerações Finais do Capítulo´

Capítulo 5 – Considerações finais, p. 122

- 5.1 Retomando as perguntas de pesquisa, p. 122
 - 5.1.1 Respondendo a subpergunta 1.1, p. 123
 - 5.1.2 Respondendo a subpergunta 1.2, p. 124
 - 5.1.3 Respondendo a grande pergunta de pesquisa, p. 125
- 5.2 Contribuições do estudo, p. 126
- 5.3 Limitações encontradas, p. 126
- 5.4 Sugestões para futuras pesquisas, p. 127

Referências bibliográficas, p. 129

Anexos

CAPÍTULO 1

“Temos de mergulhar na experiência e depois refletir sobre o significado dela. Só refletir leva-nos à loucura; só mergulhar, sem reflexão, torna-nos brutos.”

Johann Wolfgang von Goethe (apud BECKER, 2007)

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo está dividido em cinco seções e tem o objetivo de apresentar ao leitor o percurso que percorro ao longo do texto que compõe esta dissertação. Na primeira seção, baseando-me em Judd et al (2003) e Schlatter e Garcez (2009, 2012), exponho os motivos que me levaram a escolher o termo língua adicional em detrimento de língua estrangeira, segunda língua ou outros termos, também frequentemente usados em trabalhos sobre o tema.

Na segunda seção do capítulo apresento a relevância acadêmica, científica e pessoal do trabalho e a justificativa para tê-lo realizado. Faço isso levando em conta a importância da própria língua portuguesa e dos estudos em formação de professores de línguas para a Linguística Aplicada, considerando Almeida Filho (1999), Celani (2008), Scaramucci (2013). Além disso, pode-se perceber a lacuna de trabalhos voltados para a formação inicial de professores de português como língua adicional (doravante PLA). Explico, portanto, nessa seção, como meu trabalho encaixa-se nessa lacuna.

Na terceira seção deste capítulo apresento o objetivo desta pesquisa e as perguntas que a nortearam, observando Celani (2011). Também, busco trazer de forma introdutória as informações constantes no capítulo metodológico, o quarto capítulo desta dissertação. A partir da leitura dessa seção, espera-se que o leitor se familiarize com os objetivos com que foi feita a investigação.

A quarta seção informa a respeito dos aspectos metodológicos, o que deverá ajudar na compreensão dos objetivos e das perguntas de pesquisa expostos na seção anterior. A quinta seção é um resumo do capítulo, retomando os pontos gerais antes de prosseguir ao próximo capítulo.

1.1 Português como Língua Adicional: a escolha do termo

Início esta seção esclarecendo brevemente o porquê de decidir empregar o termo português como língua adicional (PLA), em detrimento de português como língua estrangeira (PLE) ou português como segunda língua (PSL), partilhando do ponto de vista externado por Judd et al (2003):

“Por diversas razões escolhemos [ensino de língua adicional] [...] em detrimento dos termos mais comumente usados ‘segundas línguas’ ou ‘línguas estrangeiras’. *‘Adicional’ se aplica a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional pode ainda não ser estrangeira [...]. O termo ‘estrangeira’ pode, ainda, sugerir estranha, exótica ou, talvez, alheia – todas conotações indesejáveis. [...] línguas adicionais não são necessariamente inferiores nem superiores, nem uma substituição à língua primeira do aluno.*” (p. 85 – tradução livre³, grifo meu)

No Brasil, dentre os autores que adotaram o termo “língua adicional” estão Schlatter e Garcez (2009, 2012). Ambos acadêmicos integraram, inclusive, a comissão organizadora do I Simpósio de Português como Língua Adicional (I SINEPLA), evento que aconteceu no mês de novembro de 2012 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O termo ocorre, também, nos Referenciais Curriculares Estaduais do referido estado da federação. Schlatter e Garcez participaram da elaboração dos referenciais e explanam seu posicionamento na citação abaixo:

“Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular ‘Língua Estrangeira’ não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, *em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório*, particularmente a língua portuguesa.” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 127)

O foco da pesquisa que aqui apresento é discutir a formação de professores que darão

3 No original: “For several reasons, we have chosen [additional language] [...] rather than commonly used terms ‘second languages’ or ‘foreign languages’. Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. ‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term ‘foreign’ can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien – all undesirable connotations. [...] additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student’s first language.” (p. 85)

aulas de português a aprendizes que não falam esta língua como língua materna, ou primeira. Não é interessante fazer distinção entre língua estrangeira, língua segunda, língua de herança ou outras denominações para línguas “não-maternas” neste momento. Por isso, concordo com Judd et al (2003) e Schlatter e Garcez (2009, 2012) que o termo língua adicional diminui a margem para ambiguidades e/ou limitações adjacentes aos termos que conotam um público específico em uma determinada situação de ensino.

Nesta seção, expus os motivos para a escolha do termo “língua adicional” para denominar uma oposição à língua materna. A próxima seção trata do que motivou esta pesquisa e sua relevância, passando por aspectos da economia brasileira e das pesquisas atuais na Linguística Aplicada.

1.2 Justificativa

Para discutir a formação inicial de professores de PLA, é importante que se tenha em vista o contexto ao redor desse processo. Algumas perguntas que podem ser feitas a respeito do porquê de pesquisar este assunto seriam: “Por que ensinar PLA?” e “Por que investir na formação inicial de professores de PLA?”. São essas, dentre outras perguntas, que me proponho a responder nesta seção, apoiada em pesquisadores e fatos econômicos e políticos.

Pôde-se observar nas últimas décadas que o Brasil desempenhou um papel menos coadjuvante e mais influente e expressivo em questões internacionais, firmando-se entre as principais economias globais. A posição de destaque galgada pelo país chamou a atenção internacional a ponto de um relatório econômico feito em 2001 por Jim O'Neill, à época economista da empresa *Goldman Sachs*, citá-lo como parte de um grupo de países com chances mais promissoras de crescimento econômico, denominado BRICS⁴ (SANTOS, 2010) junto a Rússia, Índia, China e África do Sul.

Na figura⁵ abaixo, é possível ver dados quantitativos a respeito dos cinco países que fazem parte do grupo que, alguns anos após divulgação do relatório, passou a se reunir em cúpula e trabalhar em cooperação. Segundo os dados disponibilizados nela, o Brasil teve o segundo maior PIB dentre os BRICS em 2012, ficando atrás, apenas, da China.

4 Para ler mais sobre o que são os BRICS, acesse o site oficial do Itamaraty sobre mecanismos inter-regionais: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais>

5 Fonte: <http://www.globo.com/>

BRICS EM NÚMEROS
 fonte: Banco Mundial

	ÁREA	POPULAÇÃO (HABITANTES)	PIB
 BRASIL	8,5 MIL KM ²	195,4 MILHÕES	US\$ 1,6 TRILHÕES
 RUSSIA	17 MIL KM ²	140,4 MILHÕES	US\$ 1,2 TRILHÕES
 ÍNDIA	3,3 MIL KM ²	1,21 BILHÕES	US\$ 1,3 TRILHÕES
 CHINA	9,6 MIL KM ²	1,35 BILHÕES	US\$ 5 TRILHÕES
 ÁFRICA DO SUL	1,2 MIL KM ²	2,51 MILHÕES	US\$ 300 BILHÕES

Figura 1: Tabela divulgada pelo jornal virtual O Globo em 24/02/2012

Além das boas notícias da economia em longo prazo, o Brasil foi alvo do jornalismo mundial ao receber a Copa do Mundo de FIFA em 2014. Os protestos, as realizações dos jogos, atrações turísticas além de informações sobre o país, sua política, sua cultura, sua economia e sua língua foram assuntos constantes na mídia internacional nos meses de junho e julho, despertando o interesse de estrangeiros com relação ao Brasil.

O país também receberá os Jogos Olímpicos de Verão de 2016 e os Jogos Paraolímpicos de Verão de 2016 – popularmente conhecidos como Olimpíadas e Paraolimpíadas –, organizados pelo Comitê Olímpico Internacional. Os jogos serão sediados principalmente na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil também está cotado para sediar o Campeonato Mundial de Clubes da FIFA no biênio 2017-2018 – a decisão de confirmar esta previsão ou não será divulgada em dezembro deste ano de 2014. A imagem abaixo, extraída do portal virtual *Globo.com*, mostra um pouco do impacto da Copa do Mundo de 2014 nas decisões tomadas pela FIFA:



02/07/2014 09h30 - Atualizado em 02/07/2014 09h41

Mundiais de Clubes de 2017 e 2018 podem ocorrer no Brasil, diz Valcke

Secretário-geral da Fifa elogia estrutura montada no país para a Copa do Mundo e diz que Índia e Emirados Árabes também querem sediar evento

Por SporTV.com
Rio de Janeiro

Comente agora

Tweetar 516

Recomendar 2,7 mil



A Copa do Mundo ainda nem acabou e o Brasil já pleiteia sediar mais um evento Fifa. Em 2017 e 2018, o Mundial de Clubes pode voltar ao país que organizou a primeira edição da competição com a chancela da entidade máxima do futebol, em 2000. Quem confirma a informação é o secretário-geral Jérôme Valcke, que informa quando será revelada a sede.

— A decisão será em dezembro, quando estaremos no Marrocos para a edição do

Figura 2: Notícia publicada pelo portal Globo.com sobre o Campeonato Mundial de Clubes de 2017-2018

O impacto que esses eventos têm no ensino da língua como língua adicional vai além das pessoas que aprendem português porque desejam visitar o Brasil para comparecer e assistir às competições. Eventos nesta escala, transmitidos a vários países, mostram a potência da economia do país e chamam a atenção para seu cenário financeiro, político, geográfico, cultural, dentre outros aspectos chamativos para profissionais e estudantes de outros países, levando ainda mais pessoas a almejar aprender PLA.

O português brasileiro vem ganhando muita força no cenário internacional, de acordo com Scaramucci (2013) no prefácio do livro organizado por Silva & Torres, e aponta este momento sócio-histórico como o mais privilegiado do português:

“Razões de ordem política e econômica têm explicado essa efervescência, que extrapola os meios acadêmicos e chega até mesmo ao grande público pela mídia não especializada nacional e internacional.” (p. 11)

Fruto dessa efervescência de que fala a pesquisadora, a visão do português como língua internacional (PLI) tem sido cada vez mais compartilhada por profissionais da linguagem como demonstram o livro “Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces”, organizado por Silva & Torres (2013), e a primeira versão do Congresso de

Português Língua Internacional (I CPLI), que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro nos dias 28, 29 e 30 de abril de 2014 concomitante ao X Encontro de Português como Língua Estrangeira (X PLE-RJ).

No sítio eletrônico do referido congresso, encontramos a justificativa para a realização do I CPLI e para o tema escolhido:

“Esta constitui, então, a primeira edição do CPLI, que nos próximos anos substituirá o PLE-RJ. O tema deste ano, Presenças da Língua Portuguesa no Mundo, visa a enfatizar a sua importância no cenário internacional, [...] pelo *crescente interesse de outros países em oferecer ensino e pesquisa sobre o nosso idioma.*”⁶ (grifo meu)

Assim como o crescimento da importância e da projeção da língua portuguesa no cenário mundial, como demonstram em seus trabalhos tanto Cabebe (2014) quanto Oliveira⁷ (2010, 2013), pode-se perceber, nos últimos anos, o expressivo crescimento de pesquisas na área de PLA. Uma evidência disso é a existência da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE)⁸, criada em 1992, que anualmente organiza eventos que recebem professores-pesquisadores de várias partes do mundo.

Outra evidência é o que podemos ler em Almeida Filho (2007):

“Conforme atestam os conteúdos e a própria publicação deste volume, crescem as atividades de ensino, pesquisa e difusão do ensino de português para falantes de outras línguas. Ao crescerem e se sofisticarem, as iniciativas nesse âmbito conseguem maior apoio e visibilidade. Por isso vão ficando cada vez mais frequentes as adesões de interessados às mais diversas formas pelas quais se irradia o movimento de ensino de Português Língua Estrangeira (EPL): apresentação de idéias, [...], diagnósticos de salas de aula, *formação de professores*, etc.” (p. 33 – grifo meu)

Tendo essa importância em mente, é natural que surjam algumas interrogações. Uma delas, por exemplo, é saber quais políticas para difusão da língua portuguesa têm sido pensadas e/ou implementadas pelo Brasil, maior economia da Comunidade de Países de

6 PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). *X Encontro de Português Língua Estrangeira/I Congresso de Português Língua Internacional*. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/eventos_let/xple-icpli/index.html. Acessado em: 25 jan. 2014.

7 Gilvan Müller de Oliveira é o atual diretor-executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e ocupa o cargo desde o ano de 2010. Para mais informações sobre o IILP, acesse <http://iilp.cplp.org/>.

8 Mais informações acerca da história da SIPLE estão disponíveis em <http://www.siple.org.br/>. Acessado em 21 fev. 2014. No prefácio do livro “Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces, organizado por Silva e Santos, Scaramucci (2013) também aponta a criação da SIPLE como um indicador no crescimento de pesquisas em PLA.

Língua Oficial Portuguesa (CPLP). Apesar de ter, neste trabalho, um foco em outra questão, esse foco está, na verdade, bastante relacionado a esse questionamento, se observado sob uma perspectiva holística.

A formação de professores de PLA tem direto impacto na difusão da língua em âmbito global, pois presume-se que, para uma língua ser difundida e para que seja “tirado o máximo proveito” desse momento de privilégio que goza globalmente, seja necessária a promoção do ensino dessa língua. A respeito disso, Almeida Filho & Moutinho (2011) estimaram em 70 milhões o número de pessoas que, segundo os autores, adquiriram o português em ambiente formal a partir de aulas e cursos. A isto, acrescentam a seguinte afirmação:

Porém, essa parcela numericamente menor tende a tornar-se crucial para a internacionalização do Português com o conseqüente crescente interesse pelas culturas de língua portuguesa *devido ao avanço dos acordos econômicos que o Brasil e os demais membros da CPLP têm firmado no exterior com segundos países.* (p. 47)

Se esse avanço dos acordos econômicos se confirmam e se precisamos pensar sobre o ensino e as questões a ele adjacentes, é fundamental que seja dada grande importância à formação de professores de PLA e que se busque saber que profissional está sendo formado para atuar no ensino.

Como veremos na seção 2.1 do próximo capítulo desta dissertação, que trata dos estudos de formação de professores na Linguística Aplicada, é possível perceber que a área de formação, inicial e continuada⁹, de professores de PLA tem recebido menos atenção dos pesquisadores do que a área de ensino.

1.2.1 Argentina: um caso de alta demanda e baixa oferta de professores de PLA

A Argentina desta década talvez seja o melhor espelho da escassez de professores com formação inicial para lecionar PLA. Corrêa (2013) nos dá um panorama da situação de oferta e demanda de professores de PLA e é possível perceber que não há professores suficientes para fazer cumprir a lei¹⁰ promulgada no país que prevê a oferta de português em todas as

9 Ou formação contínua.

10 No livro de SILVA & TORRES (2013) há também o capítulo “Português como Língua Estrangeira no Mercosul: o caso da Argentina”, de Leda Corrêa, com maiores informações a respeito desta lei.

escolas secundárias do país. A situação se revela ainda mais grave nas regiões de fronteira com o Brasil, onde a obrigação se estende à escola primária, segundo a autora.

Durante as I Jornadas Internacionais Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa, deparei-me com a seguinte notícia¹¹ postada no mural de avisos da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba¹² (UNC), em novembro de 2012:

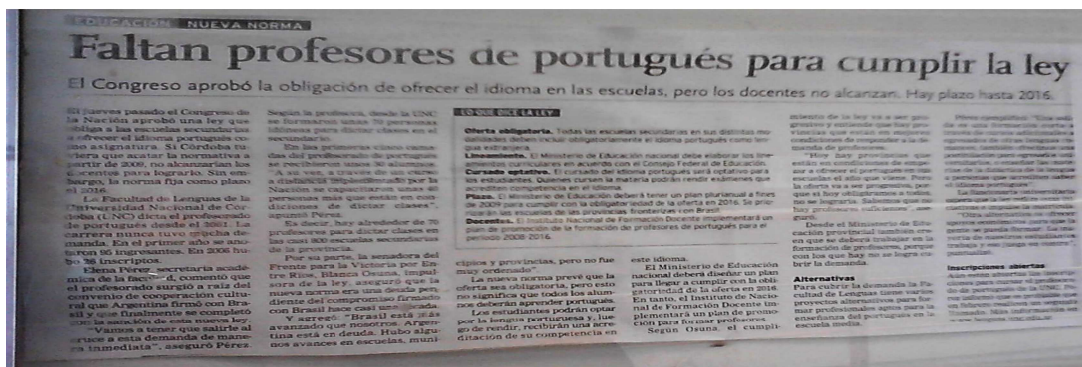


Figura 3: Recorte de jornal no mural da Facultad de Lenguas da UNC

Na manchete se lê: “Faltan profesores de portugués para cumplir a lei. O congresso aprovou a obrigação de oferecer o idioma nas escolas, mas não há professores suficientes. O prazo é até 2016” (tradução livre). A notícia data de dezembro de 2008, à época da promulgação da referida lei no congresso argentino. Lembro que a UNC oferta o curso de professorado em português e já apoiou a criação do curso em outras universidades argentinas.

Em notícia mais recente¹³, publicada na versão cibernética do jornal *La Voz* e datando de fevereiro de 2011, o problema é abordado da mesma forma, indicando que pouca coisa mudou nos três anos entre 2008 e 2011 no sentido de tomadas de decisões e medidas pelo governo e pelas instituições de ensino que pudessem, de alguma forma, oferecer uma solução.



Figura 4: Manchete do jornal virtual *La Voz* de 21 de fevereiro de 2011

11 A forma como o recorte do papel foi feito não me permitiu saber qual jornal publicou a notícia.
12 Em espanhol, o nome original é *Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba*.
13 Disponível em <http://www.lavoz.com.ar/>. Acessado em: 22 fev. 2014. Inclusa nos anexos desta dissertação.

A manchete diz que “o português ainda não consta como disciplina [nas escolas] e faltam professores” (tradução livre). Consta abaixo da manchete: “Egressam cinco por ano, e são necessários trezentos: por lei, os colégios devem ministrá-la de forma obrigatória. O prazo vai até 2016.” (tradução livre). No texto, são apontadas como causas do pequeno número de egressos anuais a evasão do curso de professorado em português e o fato de o curso ter sido criado apenas em 2001, ou seja, há pouco tempo para causar o impacto desejado na formação de professores de PLA para a educação básica daquele país. Nesse ritmo, é matematicamente impossível suprir a demanda gerada pela obrigatoriedade da oferta de português nas escolas secundárias de todo o país, segundo o texto.

Infelizmente, o que se pode perceber é que o problema de falta de professores de português não é uma exclusividade argentina, apesar da gravidade acentuada da situação naquele país como pode-se constatar. É comum ouvir, em eventos da área de PLA, colegas que trabalham com o ensino da língua no exterior relatando que não encontram com quem dividir a crescente demanda nos países onde vivem. Esses profissionais trabalham muitas vezes com professores que não passaram por um processo de formação formal para ensinar uma língua adicional, seja português ou qualquer outra. No entanto, se interessam por aperfeiçoar sua prática e buscar conhecimentos que os auxiliem na resolução de problemas cotidianos em sala de aula.

Uma das pessoas que dividiu comigo a preocupação com a falta de professores de PLA com formação na área, em comunicação oral no I Simpósio Internacional de Português como Língua Adicional em Porto Alegre, em novembro de 2012, foi a professora Dra. Beatriz Miranda Cortês, do Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (IBRACO¹⁴). A professora veio ao Brasil para o evento para falar sobre a parceria do IBRACO com a UFRGS, portando a esperança de encontrar professores brasileiros que trabalham com o ensino de PLA que estivessem interessados e tivessem disponibilidade para trabalhar tanto no ensino da língua como em cursos de curta duração para a formação dos professores que já atuam no IBRACO.

1.2.2 Por que uma licenciatura específica para o ensino de PLA?

Tanto não se têm pesquisado a formação de professores de PLA com tanta intensidade,

¹⁴ Mais informações sobre o IBRACO podem ser obtidas no endereço eletrônico <http://www.ibraco.org.co/>.

como também não têm sido tendência a abertura de mais espaços de formação inicial voltada especificamente para o ensino da língua, de acordo com Almeida Filho (2007). A minha posição é a de acreditar na necessidade de haver cursos de licenciatura para professores de PLA, ao invés de duplas licenciaturas porque percebo que ao se preparar para ser professor de duas línguas distintas, especialmente quando uma delas é a língua materna, os professores em formação passarão grande parte de seu tempo estudando disciplinas relacionadas a uma realidade que, em geral, não enfrentarão. Como exemplo, um professor de PLA que passou por uma formação inicial em Letras com dupla licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa, provavelmente terá cursado disciplinas de fonética, escrita, literatura e outros aspectos da língua inglesa e isto resulta em custos financeiros pessoais, no caso de faculdades particulares, ou públicos, no caso de instituições públicas de ensino superior.

Importantes destaques positivos nos últimos anos para a área de formação de professores de PLA foram a criação do primeiro professorado de português no Paraguai, na Universidade Nacional de Assunção¹⁵ (UNA) em 2011, e a criação da dupla licenciatura Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal da Bahia, em 2005¹⁶.

Mesmo com esses avanços, no entanto, acredito que uma solução qualitativa para o que discuto acima vai além de criar as tão necessárias licenciaturas em PLA. É necessário, também, entender que processo de formação inicial é esse em que os professores ingressam para refletirmos sobre currículo e ementas de disciplinas ofertadas, além de diversos outros fatores que influenciam essa formação, como o espaço para reflexão e para a prática, por exemplo.

Com isto em mente, e tendo vivenciado e compartilhado com colegas do curso a dificuldade em encontrar relação entre os conhecimentos (re)significados na minha formação inicial e a minha prática profissional, observo neste trabalho a preocupação de Celani (2010):

“A questão fundamental na formação (...) é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada (...) que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões.” (p. 63)

15 Nome original em espanhol é *Universidad Nacional de Asunción*.

16 A Licenciatura em PLE do Instituto de Letras da UFBA teve seu projeto aprovado em 2005, mas somente no segundo semestre de 2006 passou a funcionar, oferecendo as disciplinas específicas. Do primeiro semestre de 2009 para cá, tem havido sempre colação de grau para essa habilitação, existindo 15 graduados em PLE até o segundo semestre de 2013, conforme informações da Prof. Dra. Iracema Luiza de Souza enviadas por correio eletrônico (ANEXO).

Considerando que a independência informada de que fala a autora é fruto de uma formação inicial que propicie ao professor instrumentos que lhe confirmem segurança na atuação autônoma, procuro nesta pesquisa entender melhor que processo de formação inicial é esse pelo qual professores de PLA estão passando.

O que busco delinear através desta pesquisa são as experiências, crenças e identidades de professores egressos de uma única licenciatura em PLA, levando em conta a estreita relação das identidades com as crenças e as experiências desses professores, em contexto de sala de aula e fora dela.

Quando entrei em contato mais aprofundado com a Linguística Aplicada e as teorias de formação de professores, comecei a refletir sobre o meu próprio processo de formação e a minha própria trajetória como aluna egressa de uma licenciatura em PLA junto à trajetória de meus colegas. Percebi que os questionamentos que eu tinha a respeito do currículo do curso e o sentimento de que havia lacunas prejudiciais para nossa formação eram compartilhados.

Foi minha escolha duas vezes cursar essa licenciatura: a primeira foi logo no início, quando tive que optar por um curso de Comunicação Social em outra universidade pública, ou esse curso; a segunda foi no segundo semestre da licenciatura, quando passei em outro vestibular para Ciências Sociais na mesma instituição e decidi permanecer no curso de Letras. Relato isso para esclarecer, desde o princípio da redação desta dissertação, que o meu objetivo não é denegrir, denunciar ou fazer críticas sem reflexão à minha formação inicial. A intenção deste trabalho é apontar questões fundamentais para (re)pensarmos o currículo da formação inicial em PLA e buscarmos vias às mudanças que se mostrarem necessárias. É a reflexão após o mergulho (GOETHE apud BECKER, 2007), como na reflexão de Goethe na epígrafe deste capítulo.

Ao apresentar recortes de minha pesquisa em eventos acadêmicos, fui questionada a respeito da necessidade de uma licenciatura especificamente dedicada ao ensino de português LE/A. É verdade que existem cursos de pós-graduação em ensino de PLA, como um curso lato sensu na PUC-Rio, por exemplo, que tem apresentado resultados evidentemente bem sucedidos na formação continuada de professores. Alguns desses trabalhos podem ser vistos nos anais do X PLE-RJ. Tomando esse exemplo, contudo, temos um curso de 360 horas distribuídas em três semestres letivos¹⁷ e que deve ser cursado por graduados que, por sua vez,

17 Fonte: http://www.cce.puc-rio.br/sitecce/website/website.dll/folder_curso?nCurso=for.-de-professores-de-portugues-para-estrangeiros. Acessado em: 15 fev. 2014.

já passaram por um curso superior, que provavelmente teve a duração média de oito semestres letivos.

Pensando nisso, me pergunto se todos aqueles que desejam obter uma formação formal para ser um professor de PLA teriam que, primeiro, inserir-se em um processo de formação inicial em português como língua materna, ou em outra língua estrangeira para, só depois, passar por um processo de formação continuada, seja em um curso de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, ao invés de ter essa formação em PLA já na formação inicial. Além do alto custo financeiro (público ou particular) de prolongados anos de formação, a urgência da demanda apontada em trabalhos como o de Masello¹⁸ (2010), professora adjunta de PLA na Universidad de la Republica no Uruguai que compartilha com a comunidade a dificuldade advinda da escassez de profissionais preparados, me leva a crer que a licenciatura específica em PLA é uma solução mais prática – não a única – de formação de professores para este mercado de trabalho.

Almeida Filho (2007) aponta como “tendência minoritária” nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras “a da instalação de cursos de graduação específicos para formar” professores de PLA. A cautela das IES se justificaria pela falta de políticas de ensino da língua e da cultura brasileira, segundo o autor.

Outro tipo de curso de formação inicial de professores de PLA que tem demonstrado ser bem-sucedida na missão de alistar novos professores à área é a inclusão de disciplinas de ensino de PLA no currículo dos cursos de Letras–Português. Tenho conhecimento do excelente trabalho que se desenvolve na Universidade Federal de Viçosa ou na Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, onde há disciplinas de PLA na licenciatura em português (língua materna) além de espaço para que o licenciando atue no ensino antes de concluir o curso.

Contudo, uma formação específica, ainda que concomitante com o curso de português língua materna, como acontece na Universidade Federal da Bahia, garantiria ao licenciado o título e a clara identificação profissional como professor de PLA. Além disso, haveria espaço para mais disciplinas voltadas para a preparação ao ensino de uma língua estrangeira e laboratórios para a criação de materiais didáticos de PLA, sem contar um projeto específico que poderia ser submetido ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID – CAPES). O tempo

18 O currículo da Prof. Dra. Laura Masello na Plataforma Lattes pode ser visitado em <http://lattes.cnpq.br/9534964396426521>.

do graduando que desde o princípio de sua formação tem seu foco em ensinar PLA não seria obrigatoriamente dividido com a formação para ensino de língua materna.

No ano de 2011, a Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE), sensível à importância de se discutir o papel do português na América Latina, realizou na embaixada brasileira em Assunção, no Paraguai, o Congresso da Sociedade de Português Língua Estrangeira de 2011 (CONSIPLÉ 2011). O congresso teve como tema “O português como língua de diálogo e integração na América Latina”. A preocupação da SIPLE com a formação de professores de PLA em cursos de nível superior específicos para isso ficou evidente na escolha de mesas plenárias com os títulos “Perspectivas para a formação de professores de língua portuguesa” e “A língua portuguesa no Paraguai”. Nessas mesas plenárias foram expostas percalços e triunfos nos cursos de professorado em português da Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e da Universidad Nacional de Asunción (UNA).

A preocupação de Masello (2010), portanto, não é exclusivamente uruguaia, estendendo-se, principalmente, aos demais países ligados ao tratado do MERCOSUL, com amplas transações comerciais e financeiras com o Brasil, membro de maior potência econômica e grandeza territorial do bloco.

1.3 Perguntas de Pesquisa

Nesta seção busco esclarecer do que se trata a pesquisa relatada nesta dissertação e a que se propõe, expondo as perguntas de pesquisa, os objetivos.

Este trabalho propõe a discussão do perfil do egresso de cursos de formação inicial de professores de língua adicional, especificamente o PLA, como dito acima. A pesquisa foi motivada pela necessidade de investigar a relação entre o perfil do egresso ideal, traçado através da análise de documentos oficiais, e o perfil do egresso real, traçado a partir da análise de entrevistas semiestruturadas¹⁹. A suspeita é de que haja um hiato entre esses perfis.

Para isso, a grande pergunta de pesquisa que norteia este trabalho é a seguinte:

1) “Considerando os documentos que preconizam a formação inicial de professores de português como língua adicional e as experiências, crenças e identidades de alunos egressos

¹⁹ Fiz a escolha desse instrumento, as entrevistas semiestruturadas, com base em Fontana e Frey (1994).

dessa formação, qual a relação entre o perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real da formação de professores de PLA?”

Para facilitar o desenvolvimento do trabalho, subdividi a grande pergunta de pesquisa em subperguntas de acordo com cada momento da pesquisa. A primeira subpergunta, ligada à análise documental, é:

1.1) “Qual é o perfil do egresso ideal da formação inicial em PLA de acordo com os documentos oficiais que regem uma licenciatura?”

A segunda subpergunta, ligada à etapa de análise das entrevistas, é:

1.2) “Qual é o perfil do egresso real que se pode traçar a partir de suas experiências, crenças e identidades?”

O objetivo geral da pesquisa é identificar as experiências, crenças e identidades dos alunos egressos de uma formação inicial em PLA analisando-as e condensando-as em um perfil do egresso real, contrapondo-as com o perfil do egresso ideal traçado a partir dos documentos oficiais que regem a licenciatura. O objetivo final é o de elucidar caminhos para mudanças que se façam necessárias nos currículos desses cursos universitários.

Para auxiliar a caminhada ao objetivo geral, o primeiro objetivo secundário da pesquisa é traçar o perfil esperado do professor egresso ideal da licenciatura em PLA através de uma análise de documentos oficiais. O segundo objetivo secundário é pesquisar as experiências, crenças e identidades dos alunos egressos de uma formação inicial em PLA a fim de observar o perfil do egresso real, através da contraposição com a análise dos documentos, avaliar se a licenciatura em seu modelo atual está ou não está produzindo os resultados que se espera.

1.4 Aspectos metodológicos da pesquisa

Nesta seção introduzo de forma breve as escolhas metodológicas para a realização da investigação aqui em foco. O capítulo metodológico, o terceiro capítulo desta dissertação, tem

o papel de informar o leitor com maior profundidade a respeito da metodologia de pesquisa e a razão pela qual determinadas decisões foram tomadas ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho.

Para investigar as experiências, crenças e identidades dos alunos egressos da formação inicial em PLA, realizei uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, conforme Moita Lopes (1994).

Como instrumentos, utilizei entrevistas semiestruturadas para atingir o objetivo de explorar os pontos-chave para a pesquisa e, ao mesmo tempo, evitar de privar o participante da liberdade para responder as perguntas e abordar outras questões relevantes ao trabalho. Além disso, este tipo de entrevista valoriza a fala do participante possibilitando a exploração de informações na medida em que o pesquisador utiliza de sensibilidade para procurar maior aprofundação em respostas que levem a descobertas importantes através da resposta do participante.

O contexto da pesquisa é um curso de licenciatura em letras com habilitação para o ensino de PLA que tem como proposta formar professores de português aptos a trabalhar no ensino de português índios, surdos e estrangeiros em diferentes contextos.

Os cinco participantes da pesquisa são alunos egressos do mesmo curso em períodos diferentes e que atualmente trabalham em áreas diferentes de PLA ou não trabalham com ensino de línguas. Não houve espaço de tempo para acompanhar uma turma do começo ao fim de sua trajetória na formação inicial, este foi o motivo pelo qual decidi pela escolha de apenas egressos da licenciatura, que já cursaram todas as disciplinas obrigatórias e tem maior propensão a ter uma visão holística de sua formação inicial.

Para buscar traçar os perfis do egresso ideal e real de que falo na seção anterior, nesta pesquisa, foi feita uma análise dos documentos que me foram disponibilizados acerca do curso, incluindo síntese do projeto do curso, currículo e fluxo do curso e perfil do aluno egresso. Terminada a análise e traçado o perfil do egresso ideal, analisei as experiências, as crenças e as identidades de professores egressos do curso em diferentes funções no mercado de trabalho atualmente para buscar delinear o perfil do egresso real.

Na análise final, foi feita a comparação entre o perfil do egresso ideal encontrado nos documentos oficiais referentes ao curso disponibilizados publicamente e o perfil do egresso real traçado através da análise das entrevistas e questionários com base no referencial teórico exposto no segundo capítulo.

1.5 Considerações Finais do Capítulo

Este capítulo introdutório teve como objetivo situar o leitor no trabalho, expondo o caminho que levou às decisões tomadas durante o percurso da investigação. Nele, tratou-se de explicar a escolha pelo uso do termo “língua adicional” neste trabalho (JUDD et al, 2003; SCHLATTER & GARCEZ, 2009).

O capítulo também tratou de introduzir o trabalho com informações a respeito da relevância da pesquisa com base no *momentum* da língua portuguesa no mundo, conforme Scaramucci (2013) e também a justificativa para que essa pesquisa tenha sido realizada, tendo em vista dificuldades relatadas por Masello (2009) e Corrêa (2013) e problemas percebidos na minha própria experiência como aluna egressa de uma formação inicial em PLA.

Além disso, as escolhas metodológicas foram brevemente introduzidas na última seção do capítulo buscando oferecer ao leitor melhor compreensão das implicações do capítulo teórico, a seguir, que expõe a base que alicerça cientificamente este trabalho acadêmico.

CAPÍTULO 2

“A ignorância pode ser felicidade, mas nós, professores de línguas, não temos a opção de ignorar.”

Leffa (2005, p. 216)

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, exponho o referencial teórico no qual este trabalho está baseado e relaciono esses conhecimentos com a pesquisa relatada nesta dissertação. Discorro sobre a área de Formação de Professores de Línguas no âmbito da Linguística Aplicada, na primeira seção, com o apoio de Pavan & Silva (2010), Vieira-Abrahão (2006), Almeida Filho (1999, 2007) e Celani (2008).

Na segunda seção, trato sobre o construto de experiências com base na visão deweyana de Barcelos (2000), que leva em conta os princípios da interatividade e da continuidade, e em conformidade com Miccoli (2010a, 2010b) e Conceição (2004, 2006). Nesta seção, exponho a categorização de experiências que foi utilizada na pesquisa para a análise dos dados gerados a partir da coleta de registros descrita no capítulo 4 desenvolvida a partir de Miccoli (2010).

A terceira seção é dedicada à discussão dos estudos de crenças de professores de línguas adicionais em formação inicial, levando em conta os trabalhos de Pajares (1992), Conceição (2004, 2006), Mastrella (2002), Silva (2005, 2010a, 2010b) e Barcelos (2001). Assim como Barcelos (op. cit), Conceição (2004, 2006) e Miccoli (2010a), vejo uma estreita relação entre experiências, crenças e ações. Por isso, ao tratar de crenças, exponho também a minha visão acerca da relação desses construtos e que implicações ela tem neste trabalho.

Trato, na quarta seção deste capítulo, acerca do que é identidade e a importância desse construto para a pesquisa em formação de professores. Para isso, baseio-me em Bohn (2005), Leffa (2013), Mastrella-de-Andrade (2013), Hall (2003), Woodward (2004) e Silva (2004).

2.1 - Formação de Professores de Línguas

Nesta seção, procuro fazer um breve histórico do crescimento da área de Formação de Professores de Línguas no âmbito da Linguística Aplicada e situar minha investigação em formação de professores de PLA.

A formação de professores de línguas tanto inicial quanto continuada “é, sem dúvida, um dos campos de investigação que tem se tornado fértil na Linguística Aplicada brasileira” de acordo com Pavan & Silva (2010, p. 185). Os autores abrem seu texto com um breve panorama de publicações na área e ressaltam que no ano de 2009 as pesquisas sobre formação de professores de línguas completaram 18 anos de atividades apontando coletâneas, periódicos e outras publicações da Linguística Aplicada que veicularam trabalhos na área. Podem ser considerados importantes marcos para a consolidação dos estudos em formação de professores de línguas no Brasil o lançamento da primeira edição do livro “O Professor de Língua Estrangeira em Formação” por Almeida Filho (1999), a primeira edição do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL) em 2006 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), o I Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (ENFOPLI) em 2002, no estado do Paraná (HALU, 2014).

Celani (2008) fala sobre o crescimento da área:

“A formação de professores de línguas tem sido objeto constante de pesquisa. [...] É área que tomou particular impulso, não só pelas demandas impostas pela nova ordem mundial, em relação ao papel das línguas em um mundo globalizado, mas também, talvez, pelo crescente interesse em estudos da linguagem sob a ótica da Linguística Aplicada, que, dada sua vocação transdisciplinar, necessariamente causou uma aproximação maior com as áreas da educação, da psicologia e da sociologia”. (p.9)

Dois anos antes de Celani escrever esse prefácio, Vieira-Abrahão, organizadora da obra, havia feito um histórico dos estudos em formação de professores em uma publicação na revista Horizontes em Linguística Aplicada (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A linguista aplicada verificou que, a partir da década de 1990, houve a tendência de se questionar a prática de treinamento – tão comum nos anos 1970 e 1980 - e que a prática do desenvolvimento passou a ser incentivada. A autora chama de treinamento “a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como por exemplo, o início do trabalho docente em um curso de línguas”. Vieira-Abrahão (op. cit) diferencia formação de treinamento usando a

palavra “desenvolvimento”:

“O desenvolvimento, por outro lado, também denominado formação ou educação de professores, refere-se a uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, *busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional*”. (p. 9 -grifo meu)

A distinção feita pela autora reforça meu ponto de vista neste trabalho de que a atenção à formação inicial pela Linguística Aplicada é essencial para que possamos repensar as identidades que estão sendo significadas nos professores oriundos deste processo. Isto pode ser feito, defendo aqui, através da (re)significação de crenças e experiências sobre o ensino e sobre o próprio processo de formação para que haja, como disse Vieira-Abrahão no excerto acima, “a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio [o professor] enquanto profissional”.

Compartilho do mesmo ponto de vista de Celani (2008), que apesar de já ter sido exposto há alguns anos – considerando-se a dinamicidade da Linguística Aplicada e suas áreas de pesquisa – continua atual. Podemos notar isto se observarmos, por exemplo, as dimensões do IV CLAFPL e do V CLAFPL, que está por acontecer, e também a marcante presença de trabalho em formação de professores no X CBLA. Além disso, podemos observar também a presença de trabalhos em formação de professores de línguas em livros da coleção *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada (NPLA)*²⁰, pela editora Pontes, desde 2010.

Vieira-Abrahão (2006) considera que até o início da década de 2000 a maioria dos trabalhos sobre formação de professores eram voltados a aspectos que trariam implicações para a formação, mas não necessariamente sobre o processo formativo. Mais tarde, a quantidade de estudos com foco na formação em si cresceria.

Nesta pesquisa, estamos tratando de um curso de graduação em Letras com habilitação específica para o ensino de PLA. Procuro, com este trabalho, trazer uma contribuição na investigação de formação inicial em PLA, pioneira em nosso programa, e tema de exploração ainda escassa na Linguística Aplicada. Em Almeida Filho (2007) podemos ver uma consideração a respeito deste tipo de curso: “Outra posição mantida como tendência

20 Para conhecer a coleção NPLA, é possível visitar o sítio eletrônico da editora no endereço <http://www.ponteseditores.com.br/>.

minoritária nas instituições de ensino superior do país é a da instalação de cursos de graduação específicos para formar profissionais na carreira do ensino do PLE” (p. 36). Apesar da relativamente recente criação da licenciatura em PLA pela UFBA, em 2005, ao observarmos os cursos de Letras no Brasil, vemos que a constatação de Almeida Filho (op. cit) se confirma.

2.2 - Experiências

O termo experiências já parece dizer o que pretendo tratar através do uso deste construto neste trabalho. Miccoli (2010b), em obra seminal na área de experiências em ensino e aprendizagem de inglês, inicia seu livro com um panorama do termo “experiências” começando pela definição do vocábulo no dicionário, passando pela filosofia, a filosofia moderna e as ciências cognitivas até chegar ao sentido das experiências na sala de aula de língua inglesa. O intuito da trajetória teórica foi o reconhecimento da experiência como um processo complexo e orgânico que abarca outras vivências relacionadas, formando, segundo palavras da própria autora:

“uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que as vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da *experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para a transformação do seu sentido original, bem como de quem a vivencia.*” (op. cit, p. 31 – grifo meu).

Em concordância com Miccoli (2010b) em sua concepção de experiências é que desenvolvo este referencial teórico.

Os estudos em experiências na Linguística Aplicada são, em sua maioria, voltados para ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Nesta investigação, como Gimenez (2004), tenho como foco a formação de professores de línguas. Por isso, considero de grande relevância para este trabalho a parte que grifo na citação acima. Pesquiso aqui as experiências de professores oriundos de um processo de formação inicial, e justifico trabalhar com experiências através desta constatação de Miccoli (2010a).

O objetivo de um trabalho que trate de formação inicial é, em tese, promover reflexão sobre a prática através da compreensão do processo de formação. A partir daí, pode-se buscar

a transformação do sentido original das experiências vividas. Procuo, na figura abaixo, ilustrar a forma como vejo os estudos das experiências esclarecendo, assim, a razão para observá-las e tê-las em conta na análise dos dados.

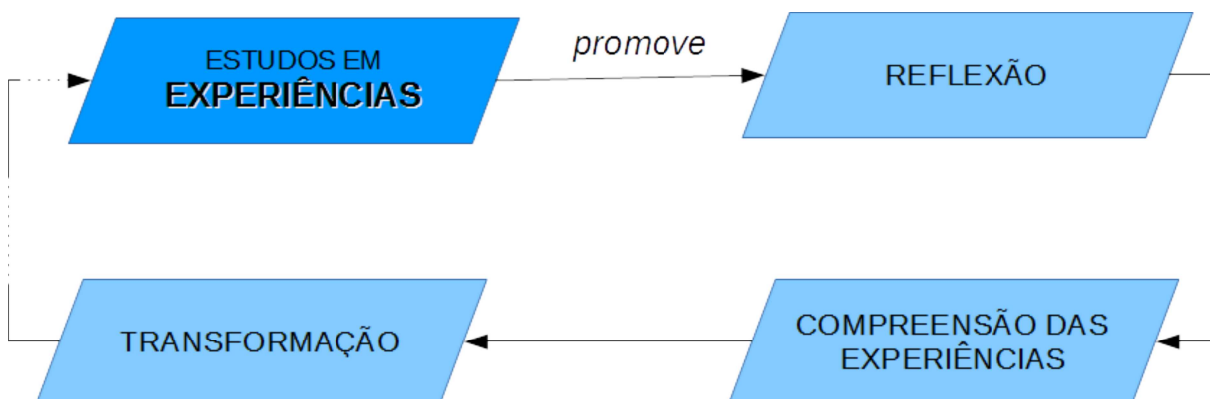


Figura 5: Estudos das experiências e suas implicações

Barcelos (2000) desenvolveu um trabalho sobre experiências sob uma perspectiva “deweyana”. Nesta visão, “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiência” Dewey²¹ (*apud* BARCELOS, 2000 – tradução livre²²). Experiência sob a perspectiva de Dewey (*apud* CONCEIÇÃO, 2006) é “a interação e a adaptação dos sujeitos ao contexto (cultural, social e educacional) em que estão inseridos”.

Neste trabalho considero que a interação com o contexto também se dá na interação com os pares envolvidos no processo de formação – foco deste trabalho – ou no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Por isso, ilustro a interação com a imagem²³ acima.

Dewey (*op. cit*) e Barcelos (2000) vêem a experiência não como um estado mental, mas como interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao contexto. Por isso, a experiência não existe no isolamento, e sim na relação com as outras coisas. As experiências são constituídas, segundo esta concepção, por dois princípios: a interação e a continuidade, sobre os quais trato na subseção a seguir.

21 Não foi possível ter acesso à obra original, por isso cito Dewey a partir de Barcelos (2000), que fez sua tese de doutorado sob uma perspectiva “deweyana”, e de Conceição (2004), que também trabalhou com experiências em sua tese de doutorado.

22 No original, “teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience”

23 Fonte: <http://www.construirnoticias.com.br/>. Acesso em 13 de junho de 2014.

2.2.1 Interação e Continuidade

Considera-se que a interação do aprendiz se dá com outros indivíduos e com o contexto, sendo o aprendiz um indivíduo que molda e é moldado²⁴ pelo contexto. Neste trabalho, dado seu foco no processo formativo de professores, uso os termos (trans)formado e (trans)formador para explicitar a atividade que ocorrem concomitantemente. A fim de discorrer sobre a aplicação do conceito de interação na análise desta investigação, ilustro o princípio na figura abaixo para relacioná-lo à formação de professores.



Figura 6: Interação (DEWEY apud CONCEIÇÃO, 2004) e indivíduo (trans)formado e (trans)formador

Utilizei a figura²⁵ acima para ilustrar a interação tendo em vista que nela vemos que a escola, ou a instituição, disponibilizou ferramentas para a (trans)formação, representada pelo pincel, pela tinta, recursos, representado pelo papelão, e espaço para que ela ocorresse, tanto o espaço físico quanto o espaço de tempo e – vamos imaginar aqui – o espaço para a ação. O aprendiz (trans)formado é também (trans)formador, na medida em que lança mão de suas experiências para realizar mudanças em seu contexto.

Apesar de parecer uma ilustração linear, gostaria de fazer uma análise da representação de acordo com a leitura que realizo do autor. Considero que o aprendiz tem papel (trans)formador desde o início, representada na figura pela liberdade de criação dada a ele na primeira imagem. A decisão de tornar o material cedido em um carrinho já indica um reflexo de experiências anteriores, talvez recursos teóricos adquiridos através da interação com os professores e colegas. Sem deixar de dar atenção à decisão do aprendiz em deixar uma mensagem de cunho político na última imagem, pode-se inferir que houve interação com algo no contexto social, cultural e/ou educacional em que ele se insere que o levou a esta posição e

24 Em Dewey (*apud* Barcelos, 2000), os termos originais em inglês são “shape” e “shaped”.

25 As figuras foram obtidas, respectivamente, nos endereços virtuais a seguir: <http://petit-bazar.unige.ch/>, <http://brazil.indymedia.org/>.

opinião pela qual ele agora advoga ativamente.

Da mesma forma, podemos pensar a interação na formação de professores. O estudante ingressa para um curso de Licenciatura em Letras em uma instituição que, supostamente, lhe proporcionará espaços, ferramentas e recursos para sua formação inicial, que seriam o espaço para pesquisa e oportunidade de iniciação científica, o espaço para debates e a construção de conhecimento e orientações para aquisição de aporte teórico – aulas –, e o espaço para a prática através de estágio supervisionado e acompanhamento de seu desempenho como professor (trans)formador e (trans)formado.

Chamo a atenção para o fato de que, de acordo com essa linha de pensamento “deweyana” de Barcelos (2000), o professor em formação é (trans)formador e (trans)formado em todo o processo. Ele (trans)forma, por exemplo, quando faz parte de um grupo de pesquisa sendo produtivo, e a participação no grupo de pesquisa, como parte de sua formação inicial, o (trans)forma como professor-pesquisador.

De maneira similar durante as aulas, nos espaços para debates e construção de conhecimento, ele terá a oportunidade de (trans)formar ao compartilhar seus conhecimentos e suas experiências anteriores, trazendo sua leitura aos tópicos discutidos em sala e na apresentação de seminários, e ser (trans)formado pelas intervenções dos colegas e do professor da disciplina, assim como pelas leituras feitas.

Finalmente, no estágio supervisionado, o professor em formação inicial tem a identidade de aluno, “aprendendo a lecionar” sendo supervisionado por um professor com uma trajetória mais longa, tanto quanto a de professor, sendo aquele que está encarregado de trabalhar um determinado assunto ou conteúdo e conduzir a aula, promovendo a interação.

Não menos indispensável para a compreensão da visão de experiência que partilho aqui, o princípio da continuidade pode ser explicado pela afirmação de Dewey (*apud* BARCELOS, 2000) de que “toda experiência contém algo do passado e modifica as experiências futuras”, sendo então a conexão entre experiências passadas e futuras.

De acordo com o princípio da continuidade, todas as nossas experiências carregam algo do passado e modifica qualitativamente as experiências futuras. Diante do exposto acima, interpreto o princípio da continuidade na figura abaixo:

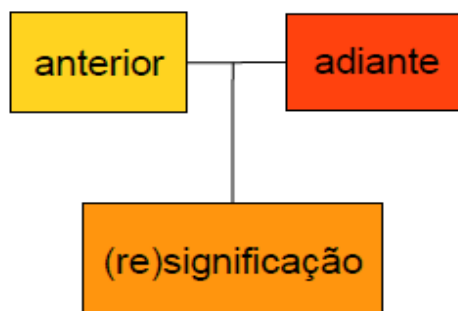


Figura 7: Princípio da continuidade

Em Barcelos (2000) podemos ver que:

“A aprendizagem é um reflexo das continuidades que estabelecemos no tocante à experiência. É o processo de significarmos o que experienciamos e relacionarmos [as experiências] com o que virá adiante.” (p. 17 – tradução livre²⁶)

Levando isso em conta, temos na figura um primeiro quadro em amarelo denominado “anterior” que representa as experiências já vividas e significadas. À luz de Barcelos (op. cit), ao relacionar as experiências anteriores com as experiências que viriam adiante, elas se (re)significam em novas experiências, por isso, a cor amarela do quadro “anteriores”, representante das experiências primeiras, ao juntar-se com a cor vermelha do quadro “adiante”, que representa as experiências que virão adiante, somam-se e (re)significam-se. Essa soma e (re)significação está representada no quadro “(re)significação” e pela cor alaranjada, que é originada a partir da mistura, ou soma, das cores vermelha e amarela.

2.2.2 Experiências na Formação de Professores

Miccoli investigou tanto experiências de estudantes, especialmente durante a primeira metade da década de 2000, quanto experiências de professores (MICCOLI, 2006, 2007) de língua inglesa. Através de suas pesquisas, concluiu que experiências de professores de LI

²⁶ No original: “Learning is a reflection of the continuities that we establish within experience. It is the process of giving meaning to what we experience and making connections to what is to come.”

(língua inglesa) são influenciadas pelo contexto em que ocorrem, da mesma forma que as experiências de estudantes (MICCOLI, 2007, p. 51).

Nesse artigo sobre experiências de professores no ensino de língua inglesa, a autora classificou as experiências como diretas e indiretas, e dividiu essas classes em categorias conforme o quadro abaixo para expor a análise dos dados:

CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS
EXPERIÊNCIAS DIRETAS: advêm das atividades propostas pelo professor em sala de aula.	Experiências pedagógicas: relatos de decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula;
	Experiências sociais: descrições sobre a interação com estudantes na sala de aula;
	Experiências afetivas: agregam referências a sentimentos de professores e estudantes que afloram na sala de aula.
EXPERIÊNCIAS INDIRETAS: têm origem fora da sala de aula, mas influenciam o que acontece dentro da sala de aula.	Experiências contextuais: relatos sobre o papel da LI na sociedade, sobre a instituição onde o professor leciona, ou sobre a particularidade de sua sala de aula.
	Experiências conceituais: referências do professor a crenças ou teorias oriundas de sua prática, formação ou de sua experiência como ex-estudante.

Tabela 1: Categorias de experiências sugeridas por Miccoli (2007)

Observando a pesquisa de Miccoli (2007) com docentes de língua inglesa posso considerar que as experiências de professores oriundos da formação inicial em PLA também são influenciadas pelo contexto, levando ainda em consideração a estreita relação das experiências com as crenças, ações e identidades que poderá ser observada ao longo deste

capítulo. Por causa deste ponto de vista, ao trabalhar com experiências indiretas, não faço a mesma divisão de subcategorias da autora para as experiências indiretas. Considero os elementos referentes às crenças, às identidades e às ações do professor formado em todas as categorias das experiências diretas e indiretas.

Tomando como ponto de partida a categorização de Miccoli (*op. cit*), proponho aqui a classificação e categorização de experiências para esta pesquisa que realizo na tabela seguinte.

CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS
EXPERIÊNCIAS DIRETAS: experiências adquiridas na formação inicial através do desenvolvimento de projetos, materiais didáticos, pesquisa para trabalhos finais, aulas ou estágio durante o curso de graduação.	Experiências diretas formativas: relatos referentes a acontecimentos em sala de aula de disciplinas relacionadas ao curso (previstas no currículo como área de domínio conexo ou obrigatória), extensão, pesquisa e estágio;
	Experiências diretas afetivas: sentimentos que influenciaram decisões, rendimento e acontecimentos no curso.
EXPERIÊNCIAS INDIRETAS: advindas da prática docente fora do estágio obrigatório, disciplinas optativas de módulo livre e outros cursos não constantes no currículo do curso de graduação.	Experiências contextuais: experiências relacionadas à instituição e às circunstâncias (sociais, familiares, locais ou outros motivos pessoais).

Tabela 2: Categorização de experiências nesta investigação

Nesta seção vimos a importância da reflexão sobre as experiências à luz de Dewey a partir de Barcelos (2000) e Miccoli (2007), e a importância que as experiências têm para a reflexão na formação inicial. Na próxima seção, exponho o referencial teórico sobre o qual me baseio para estudar as crenças dos participantes, professores oriundos de uma formação inicial em PLA.

2.3 – Crenças

Nesta seção, procuro discutir crenças a partir do arcabouço teórico da Linguística Aplicada baseando-me em Pajares (1992), Silva (2005, 2010, 2011), Barcelos (2000, 2001), Mastrella (2002) e Conceição (2004). Muito tem sido feito nos estudos de crenças a respeito de ensino e aprendizagem de línguas e também na formação de professores, por isso é importante compreender o que são essas crenças e a importância de se desenvolver estudos tendo-as em foco.

Em um primeiro momento, a palavra crenças pode remeter à ideia de religiosidade ou espiritualidade, em outros momentos pode soar como algo negativo ou algo que não mereça atenção acadêmica por ter pouca relevância científica. Contudo, na discussão abaixo procuro mostrar que investigar, categorizar e compreender as crenças é fundamental para que tenhamos uma imagem mais clara da forma como o professor enxerga sua própria formação.

Crenças não é um termo trivial, bastaria que alguém se perguntasse “o que são crenças” para perceber que é necessário que haja uma reflexão cuidadosa acerca do tema para que haja uma resposta que transmita o real sentido que buscamos dentro de um determinado contexto. Pajares (1992), em obra na qual advoga pelo reconhecimento da importância do estudo das crenças para a formação de professores, elenca alguns termos dentre os inúmeros que ele afirma existir ao falar sobre a complexidade do construto por causa dessa variedade. Alguns dos termos elencados pelo autor são, por exemplo: valores, julgamentos, opiniões, percepções, conceituações, teorias implícitas ou explícitas, teorias pessoais, perspectivas e estratégia social. Percebe-se, por estes termos, que o objeto de estudo que eles denominam está relacionado ao pensamento do participante, a informações qualitativas que podem ser exploradas na fala dele.

Na abertura dos dois volumes da obra *Crenças, Discursos & Linguagem*²⁷, Silva (2010, 2011) faz um estado-da-arte dos estudos de crenças na Linguística Aplicada. No primeiro volume (SILVA, 2010), o autor abrange os estudos de crenças como um todo na Linguística Aplicada, no segundo volume (SILVA, 2011) dá enfoque na formação de professores e na interface com o ensino-aprendizagem de línguas. O autor aponta que os estudos em formação inicial e continuada desenvolvidos a partir das crenças dos próprios

27 Os dois volumes fazem parte da coleção NPLA da Pontes Editores.

professores em formação tem crescido nos últimos anos, apontando estudos na área.

Em Silva (2010), o autor apresenta uma extensa tabela contendo definições de termos que já foram empregados em trabalhos na LA em referência ao que aqui chamamos de crenças, precedidos pelos autores. Em sua tabela, as definições que aparecem são as seguintes:

- Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)
- Cultura de Aprender Línguas (Almeida Filho, 1995)
- Crenças (André, 1996; Félix, 1998; Pagano, 2000; Barcelos, 2001; Mastrella, 2002; Perina, 2003; Barcelos, 2004a, 2004b, 2006; Lima, 2005; Taset, 2006; Silva, 2005)
- Imaginário (Cardoso, 2002)
- Mitos (Carvalho, 2000)
- Representações (Celani & Magalhães, 2002)
- Representações sociais (Moscovic, 1961)

Pajares (1992, p. 308) trata da obscuridade do objeto de estudo “crenças” pelo fato de sua definição estar “envolta em mistério”, além da impressão de que o termo faça referência a um objeto de estudo restrito à filosofia ou à religião. Por isso, ele fala sobre a aplicação do estudo de crenças para além dessas áreas e da pesquisa educacional, valorizando a importância de compreender o construto e teorizá-lo:

“...crenças são um tópico de pesquisa legítima em áreas tão diversas quanto a medicina, o direito, a antropologia, a sociologia, as ciências políticas e negócios, bem como a psicologia, onde atitudes e valores são foco de investigações sociais e de personalidade já há muito tempo.” (p. 308)

Barcelos (2001), um ano após a defesa de sua tese com estudo aprofundado em experiências baseada em Dewey (apud BARCELOS, 2000), conforme consta na seção anterior, publica um artigo que se tornou referencial teórico seminal na área. O texto trata de metodologia de pesquisa das crenças e é aberto com o seguinte parágrafo sobre crenças na LA:

“O interesse pelo tópico de crenças sobre aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada (...) surgiu em meados dos anos 80. Se comparado com outras áreas como Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação esse interesse é bastante recente, embora venha crescendo significativamente nos últimos anos.” (p. 71)

Na LA, o estudo de crenças tem permitido compreender aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e maternas e também do processo de formação dos professores de línguas. Os estudos das crenças podem ser considerados propulsores para as teorizações, são um ponto de partida para que identifiquemos pressupostos a partir dos quais podemos teorizar a respeito da forma como o processo tem ocorrido.

Silva (2005, p. 77), ao pesquisar crenças de alunos ingressantes em um curso de licenciatura em língua inglesa, define crenças em seu trabalho como “ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão...”. Para o autor, crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas e que “se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida”.

Mastrella (2002, p. 33), em investigação que teve como foco crenças de aprendizes de língua adicional, define crenças em seu trabalho como “interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”. Importante observarmos que a autora relaciona, em sua conceituação, crenças a ações.

Ao pensar em uma concepção de crenças, neste trabalho, considero a relação entre crenças e ações em Mastrella (2002) e a relação entre experiências e crenças em Silva (2005), além da relação entre experiências, ações e crenças (CONCEIÇÃO, 2004; BARCELOS, 2000, 2001). Por isso, adoto aqui a concepção de que crenças são as interpretações que os professores em formação inicial fazem de suas experiências passadas, experiências essas que influenciam ações futuras. Vejo a relação entre as experiências, crenças e ações da forma como a represento na figura abaixo:

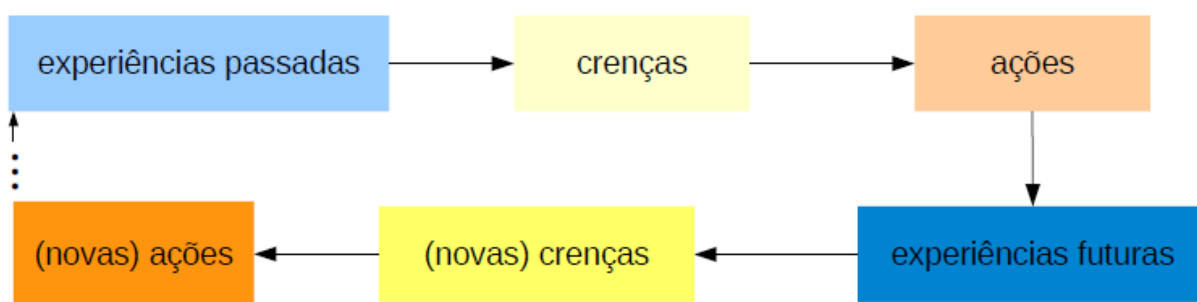


Figura 8: Relações entre experiências, crenças e ações

Nesta relação, as experiências passadas são interpretadas pelo indivíduo em crenças e essas crenças poderão influenciar ações futuras. As ações, uma vez realizadas, consolidam-se em experiências futuras que serão interpretadas em novas crenças. Essas novas crenças poderão reforçar ou dessignificar aquelas crenças primeiras, e influenciaram a tomada de novas ações, reiniciando assim um processo que se perpetua durante toda a trajetória do indivíduo.

Com relação à análise dos dados à luz deste construto, ao contrário do que ocorre, não seleciono categorias pré-estabelecidas de crenças. Após a análise dos dados, observei que categorias emergiram.

2.4 Identidade(s)

Nesta seção falo sobre a questão da identidade do professor de línguas sob o olhar da Linguística Aplicada e as implicações dos estudos deste construto para esta pesquisa. Uma introdução teórica busca elaborar um panorama do ponto de vista que adoto para falar sobre identidades neste trabalho. Ao longo da seção, demonstro a importância do construto para a pesquisa aqui em foco e o lugar dos estudos em identidades na pesquisa sobre e na formação de professores de línguas.

2.4.1 Identidades fragmentadas

Em texto recentemente publicado em um dos livros da série NPLA, dedicado aos estudos em formação de professores de línguas, Leffa (2013) descreve a identidade como extremamente volátil e efêmera que não existe de modo permanente. Ao contrário, segundo o autor, a identidade muda a todo momento e algumas vezes isso acontece durante um evento de fala. “Em termos de identidade, ninguém é dono de uma. O indivíduo nem mesmo é; ele apenas está. Muitas vezes a identidade é construída e reconstruída em tempo real, conforme a situação exige.” (p. 76).

Concordo com a visão de Leffa (2013) que se baseia em Hall (2003) e converge com Silva (2004), Woodward (2004) e Mastrella (2007). Essa visão é a de que a identidade do sujeito não é fixa, nem inata, mas se constrói nas interações sociais e, dessa forma, a compreensão de sociedade que temos influencia diretamente na forma como concebemos identidades. Com as profundas mudanças na forma como as relações se dão no mundo pós-moderno, é necessário que haja reflexão acerca do tema e ressignificação de algumas certezas que já não se podem ter mais, como a ideia de que a identidade é permanente e continua essencialmente a mesma por toda a vida de uma pessoa.

Para se ter uma visão mais ampla das razões que nos levam, a mim e aos autores supracitados, a ver as identidades como fluidas e jamais fixas, trago abaixo uma síntese das concepções de sujeito desde o iluminismo até o pós-modernismo com base na obra de Hall (2003). O sociólogo lista “descentramentos” ou grandes avanços no pensamento moderno que levaram à concepção do sujeito sociológico em detrimento do sujeito do iluminismo e, posteriormente, à concepção do sujeito pós-moderno. Os descentramentos apontados, que vão das tradições do pensamento marxista ao feminismo, estão ligados às profundas mudanças ocorridas na organização da sociedade de que o autor fala:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo 'descentrada' ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2003, p. 17 – grifo meu)

A concepção de sujeito no iluminismo, de acordo com Hall (2003), era a de um sujeito totalmente centrado, com capacidade de razão, consciência e ação. O centro essencial do “eu”, um núcleo interior que subsistiria em si mesmo e seria idêntico ao sujeito, seria a sua identidade. Essa identidade permaneceria essencialmente a mesma ao longo de toda a sua vida.

Com a sociedade do mundo moderno surgiu a concepção do sujeito sociológico, que o tinha como um reflexo da complexidade desse mundo moderno. Ao contrário do que se via na concepção do sujeito do iluminismo, agora o núcleo interior do sujeito não era nem autônomo e nem autossuficiente: a identidade, então, não permanecia essencialmente a mesma durante toda a vida, estando sujeita a influências externas. O núcleo, que seria o “eu real”, a essência interior do sujeito, seria formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e identidades nele disponíveis, sofrendo maiores influências nas relações com quem tem importância para ele. A identidade do sujeito sociológico era, então, formada na “interação” entre o eu e a sociedade.

Silva (2004) e Mastrella (2007) veem a identidade como móvel, e jamais fixa, o que condiz com a concepção do sujeito pós-moderno de Hall (2003), na qual o sujeito está se tornando fragmentado, ou seja, composto de várias identidades. Segundo esta terceira concepção, as identidades estão entrando em colapso como resultado de mudanças estruturais e institucionais em um processo de identificação provisório, variável e problemático. As identidades são fragmentadas e o sujeito não tem, agora, uma identidade fixa ou permanente, mas assume identidades diferentes em diferentes momentos. Essas identidades não são unificadas ao redor de um “eu” necessariamente coerente. Na verdade, Woodward (2004) fala de uma “crise de identidade” em que identidades fragmentadas de um mesmo sujeito podem ser, inclusive, contraditórias. Hall (2003) desambigua o termo “crise de identidade” do sentido de patologias psicológicas, esclarecendo que ao falar sobre os estudos de identidade é prudente desvincular da palavra “crise” sua denotação usualmente negativa.

Mastrella (2007) explica essa crise de identidade e a necessidade de rediscutir identidade em sua pesquisa baseando-se em Woodward (2004):

“A razão para tal crise está no fato de que a identidade deixou de ser fixa e coerente e ganhou um lugar de

dúvida e de incerteza, ou seja, de instabilidade. Esse já não é mais um fenômeno novo. Ele tem sido abordado a partir de várias áreas de estudo, as quais têm concluído, embora não com unanimidade em relação a todos os seus aspectos, que o mundo hoje traz novas configurações para a definição de quem somos.” (p. 88)

Como exemplo de identidades fragmentadas, Hall (2003) relata o caso da nomeação de Thomas, um juiz conservador negro pelo então presidente Bush, que esperava conquistar eleitores negros por questões de raça e eleitores brancos, homens em especial, que em sua maioria eram conservadores. Aconteceu, durante as seções que definiriam se Thomas seria nomeado juiz ou não, de o candidato ser acusado por uma mulher negra, que havia trabalhado em subordinação a ele, de ter cometido assédio sexual. A notícia colocou as identidades dos eleitores em jogo, de forma diferente à que o presidente tinha em mente. O caso, reproduzido abaixo nas palavras de Hall (2003), demonstra a importância de termos em mente que as identidades não são fixas ao estudarmos-las.

Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. *As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo.* Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não apenas com base em sua inclinação política, mas também por causa de sua oposição ao feminismo. As feministas brancas, que frequentemente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E, uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social. (HALL, 2003, pp. 18-19)

Neste conflito, pode-se perceber o que Hall (2003) quer dizer quando diz que as identidades não são fixas, e, como afirma Silva (2004), nem inatas, mas algo formado ao longo do tempo através de processos inconscientes. As identidades não são naturais às pessoas, não nascem com elas, mas são construídas nas interações sociais, como demonstro na subseção abaixo.

2.4.2 *Língua*²⁸, *diferença e identidade*

O caso citado acima, lembrado por Hall (2003), ilustra o que Silva (2004) fala em sua obra dedicada à discussão da identidade e da diferença. Silva (2004) defende que a identidade é significada na diferença:

“É fácil compreender (...) que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. (...) Quando digo 'sou brasileiro' parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. 'Sou brasileiro' – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.” (pp. 74-75)

O conflito de algumas eleitoras entre ser negra e ser mulher ao expressar publicamente sua opinião com relação ao juiz pode ser analisada sob o prisma da relação de interdependência entre identidade e diferença. Na relação de grupo étnico, a eleitora é negra, o juiz é negro, então eles partilham da identidade de ser negro. Em contrapartida, ele é um homem acusado de cometer assédio sexual contra uma mulher, então nisso suas identidades são conflitantes, ela é mulher, como a vítima, e ele é homem, culpável. Não é porque podemos estabelecer nossas identidades na diferença com o outro nas relações sociais que teremos uma identidade sólida, nucleica e fixa.

A observação desta estreita relação entre identidade e diferença reforça a afirmação de que as identidades são construídas na interação social. “A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2004, p. 76).

Compreendo, também, que as identidades são construídas na língua e por meio da língua, concordando com o mesmo autor, Silva (2004), que diz que a identidade e a diferença são o resultado de atos de criação linguística, o que significa que são criadas por meio de atos de linguagem. O autor exemplifica:

“É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da

28 Para uma discussão mais ampla a respeito do que vejo como língua neste trabalho, sugiro a leitura de Mastrella (2007), cujo ponto de vista converge ao meu no que se refere a este aspecto.

criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais.” (p. 77)

Significar *algo* em contraste a *não-algo*, como ser brasileiro em oposição a não ser brasileiro ou *ser não-brasileiro*, ou língua materna em oposição a língua não-materna, demonstra como as identidades são construídas na língua.

Leffa (2013) afirma que a identidade existe porque existem as relações entre nós e os outros e que são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de incontáveis formas, concluindo que “são nessas relações com o outro que se cria a identidade e consequentemente sua multiplicidade”. O autor conceitua identidade relacionando-a ao sujeito em duas distinções, externa e interna, que mostra a sua visão tanto em relação à construção da identidade nas relações sociais através da diferença quanto à ideia de que a identidade não é fixa:

“A palavra *identidade* é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é). Em relação ao sujeito, apresenta duas distinções: uma externa, aquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que você não é); e uma interna, dentro do mesmo sujeito (eu sou diferente em diferentes momentos e lugares).” (p. 54)

A identidade externa, a primeira distinção, é estabelecida na diferença e, consequentemente, na interação com o outro. A segunda distinção, a identidade interna, leva em consideração a fragmentação e a crise de identidades que vimos acima.

Moita Lopes (2002) sintetiza o caráter relacional da identidade e sua significação na língua – e por meio dela – ao dizer que a presença do outro com quem interagimos na fala ou na escrita “molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (MOITA LOPES, 2002, p. 306) Nessa linha de pensamento, a minha consciência do outro torna-me consciente de mim mesma. “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro” (ibidem).

2.4.3 Identidade do professor de línguas: vozes constituintes

Vimos nas subseções anteriores que as identidades não são fixas, mas são fragmentadas e estão em constante movimento (HALL, 2003). Além disso, as identidades não são inatas, como um dia se acreditou que fossem, mas constroem-se na interação social, já que são construídas na língua e por meio dela (SILVA, 2004; LEFFA, 2005; MASTRELLA, 2007). As identidades são, então, construídas nas relações e marcadas pelas diferenças. Nesta subseção busco tratar da aplicação dos estudos de identidade na pesquisa em formação inicial de professores de línguas.

Por ser construída nas relações e envolver diferentes atores, as identidades se manifestam por vozes que, segundo Bohn (2005):

“...engendram valores, características, traços que permitem a instalação da identificação (Hall, 2004) que caracterizam as identidades. Assume-se que esta polifonia de vozes se manifesta nos diferentes espaços e tempos em que se movimenta o sujeito, em seu meio social e ao longo de sua história.” (p. 102)

Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com egressos de uma formação inicial em PLA. Bohn (2005) realizou uma pesquisa com questionários semi-abertos com recém-formados de um curso de formação inicial para professores de línguas, e identificou as vozes importantes na construção da identidade do professor de línguas. A exemplo de Bohn (op. cit), identifico aqui as vozes constituintes na construção da identidade do professor de PLA em formação inicial.

Em sua pesquisa, o autor identificou as seguintes vozes que tonificaram a trajetória acadêmica e profissional dos participantes. Sintetizo-as aqui na seguinte tabela:

Vozes	Motivo de sua importância
Voz dos professores formadores	São vistos como portadores dos saberes historicamente acumulados; modelos do saber que alimentam o imaginário do aluno
Voz da instituição de ensino	Está presente nas propostas e projetos políticos pedagógicos
Voz dos governantes através dos documentos oficiais	Está na legislação, documentos oficiais que preconizam o ensino básico onde o professor atuará
Voz dos autores dos textos que circulam na sala de aula da formação inicial	Aparece nos documentos escritos conferem legitimidade por causa do <i>status quo</i> da linguagem escrita

Tabela 3: Vozes constituintes em Bohn (2005, pp. 102-103)

Tendo em vista as similaridades entre a pesquisa de Bohn (2005) com alunos egressos – recém-formados – de uma formação inicial para lecionar língua adicional e esta pesquisa que aqui relato, parto desta organização das vozes para analisar os dados gerados a partir desta investigação.

2.5 Considerações Finais do Capítulo

Neste capítulo discorri sobre a importância da pesquisa na formação de professores de línguas na Linguística Aplicada e a tendência dessa área de pesquisa, conforme Celani (2008) e Vieira-Abrahão (2006), dentre outros autores. Além disso, tratei dos construtos experiências e crenças e a estreita relação entre eles (MASTRELLA, 2002). Adoto aqui concepções para cada construto com o qual trabalho a partir da leitura de teóricos com produção relevante na área.

Concebo experiências na mesma visão *deweyana* de Conceição (2006) em que a experiência é “a interação e a adaptação dos sujeitos ao contexto (cultural, social e educacional) em que estão inseridos”, que condiz, inclusive, com a visão de Freire (2008) a respeito da formação de professores e de aprendizes e a relação entre elas. Freire (*op. cit*) afirma que tanto o professor quanto o aluno formam-se e se re-formam uns aos outros.

A concepção de que crenças que adoto aqui, com base em Barcelos (2001), Silva (2005), Conceição (2004) e Mastrella (2002), é que crenças são as interpretações que os professores em formação inicial fazem de suas experiências passadas, experiências essas que influenciam ações futuras.

Para embasar o construto do qual lanço mão para traçar os perfis dos egressos ideais e reais, dissertei sobre identidades à luz da Linguística Aplicada (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; BOHN, 2005; LEFFA, 2013) com as fundamentais contribuições de Hall (2003), Silva, T. T. (2004) e Woodward (2004) a fim de explicar a relevância e as implicações do construto para a pesquisa feita neste trabalho.

CAPÍTULO 3

“O solitário busca o seu próprio interesse e insurge-se contra a verdadeira sabedoria.”

(Provérbios 18:1)

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de discutir as decisões metodológicas tomadas na investigação em questão, e está dividido em seis seções.

A primeira seção dedica-se a explicar a natureza da pesquisa, resgatando brevemente os motivos pelos quais a pesquisa foi realizada e justificando a razão de eu ter escolhido a pesquisa qualitativa (FREEBODY, 2003) para alcançar os objetivos propostos pelo projeto.

Na segunda e na terceira seção constam informações acerca o contexto e dos participantes da pesquisa, respectivamente, para que se torne mais clara a compreensão dos dados analisados no próximo capítulo. Na quarta seção, explico quais instrumentos de pesquisa lancei mão para a coleta de registros e a justificativa teórica para cada um deles.

3.1 Natureza da pesquisa

A ideia desta pesquisa partiu do desejo que me motivou a compreender o sentimento compartilhado por mim e alguns de meus colegas de curso a respeito de nossa formação inicial como professores de PLA em uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro.

Ao fim do início de nossa caminhada como professores, sentíamos lacunas que levaram muitos à desistência da profissão durante o curso ou mesmo após a conclusão e a obtenção do diploma. Pensar sobre o curso, sobre as escolhas tomadas pela maioria de nós e a forma como dissemos nos sentir diante de uma sala de aula de PLA me levou a questionar de que forma esta trajetória entre a dependência sem reflexão à independência informada (CELANI, 2010) está acontecendo, e como seria possível buscarmos caminhos.

Como isto parece não ser algo particular à nossa experiência, como podemos ver em Leffa (2005) e ouvir de colegas de outras licenciaturas que experimentam o mesmo problema, decidi investigar os documentos que regem um curso de formação inicial de professores de

PLA, e as experiências, crenças e identidades de professores egressos desse processo de formação.

Para definir a metodologia para esta pesquisa, que busca compreender e interpretar experiências (MICCOLI, 2010; CONCEIÇÃO, 2004, 2006), crenças (CONCEIÇÃO, 2004; BARCELOS, 2000, 2001) e identidades (HALL, 2003; SILVA, T.T., 2005; MASTRELLA, 2002) de professores de português como língua adicional em formação inicial, foi preciso ter em mente que esta seria uma pesquisa de caráter interpretativista por natureza, seguindo a tendência que Leffa (2006) identifica na Linguística Aplicada brasileira: “...metodologias qualitativas, de cunho interpretativista, (...) reflete, a meu ver, a tendência da Linguística Aplicada no Brasil.” Gil (2005) também aponta a tendência: “Nas pesquisas empíricas, a abordagem qualitativa e interpretativa é a metodologia privilegiada. A grande maioria dos estudos é qualitativa, interpretativa...”.

Observando o contexto da pesquisa concluí que não seria possível tratar estes aspectos do professor em formação através de pesquisa quantitativa. Por isso, escolhi fazer uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista (FREEBODY, 2003). Justifico minha escolha com as palavras de Pajares (1992), “as crenças não podem ser observadas ou medidas diretamente, mas devem ser inferidas a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem”²⁹. Vejo na pesquisa qualitativa, que naturalmente tem foco maior no teor das informações que em índices que possam ser fornecidos por elas, a melhor forma de inferir não só as crenças, como também as experiências e as identidades dos participantes.

Acredito que esta investigação que relato aqui tenha motivação semelhante àquela da segunda parte da investigação de Schön, um importante autor em reflexividade na prática e na formação docente, relatada por Moura Filho (2011): “Ao formular os postulados da formação reflexiva de docentes, Schön (1992) partiu da constatação da crise de confiança dos docentes para o mapeamento dos processos de aquisição de saberes por esses profissionais.”

3.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada com alunas egressas de um curso de licenciatura em Letras com a habilitação em ensino de português como segunda língua em uma universidade pública

²⁹ Tradução de Pavan (2012).

no centro-oeste do Brasil. Este curso é previsto para ser completado em quatro anos divididos em dois semestres cada um. Ao longo do último ano da graduação, os alunos devem cursar duas disciplinas de estágio supervisionado, uma em cada semestre.

Durante o curso, o aluno deve produzir material didático para o ensino de português para índios, surdos ou comunidades de outras nacionalidades, ou produzir material de apoio ao professor de PLA. A base teórica prevista nas ementas das disciplinas tem predominância aparentemente linguística. Duas disciplinas de literatura são obrigatórias, bem como duas disciplinas de fonética e fonologia. Algumas disciplinas incluem literatura da Linguística Aplicada em seus programas, apesar de não ter em seu currículo uma disciplina que trate da ciência Linguística Aplicada das formas como ela é compreendida no cenário acadêmico atual³⁰.

As participantes têm idades que variam entre 21 e 26 anos, tendo egressado da licenciatura entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2013. Busquei selecionar os participantes de forma a representar o universo de alunos do curso, observando experiência de docência, protagonismo no processo de formação (participação em pesquisa, projetos de iniciação à docência, etc.), ano de formatura e disponibilidade para as entrevistas. As quatro participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme previsto pela Resolução 196/1996, denominada Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos.

Para os relatos abaixo, conforme informei aos próprios participantes, utilizo pseudônimos a fim de preservar a identidade ideológica deles, cumprindo os princípios éticos da pesquisa, conforme Punch (1994):

“Em geral, há um forte sentimento entre os pesquisadores de campo com relação ao cenário e aos participantes de que eles não devem ser identificados em impresso [material divulgável] e de que eles não devem sofrer dano ou constrangimento como consequência da pesquisa.” (p. 92, tradução livre)

A preferência aos nomes pseudônimos ao invés de iniciais foi dada para proporcionar melhor fluidez na leitura do texto, esta escolha tem sido feita com bastante frequência nas pesquisas interpretativistas na Linguística Aplicada e em outras ciências sociais.

30 Para maior compreensão acerca da concepção do que é Linguística Aplicada e de seu reconhecimento como ciência, recomendo a leitura de Menezes et al (2009) e Schmitz (1992). Trato disso na seção 4.1.2 deste trabalho.

Encerro esta subseção com a tabela abaixo, que contém os perfis das participantes de forma resumida:

Perfil de participante				
Pseudônimo	Magali	Luciana	Margarida	Juraci
Idade	25	24	26	24
Semestre de ingresso	2007.2	2008.2	2008.2	2010.1
Semestre de formatura	2010.2	2011.2	2012.2	2013.2
Forma de ingresso	Vestibular	Vestibular	Vestibular	Vestibular
Público-alvo (alunos)	Surdos	Estrangeiros	Estrangeiros	Estrangeiros
Trabalha com PLA	Não	Sim	Sim	Não
Formação continuada	Não	Sim	Não	Sim

Tabela 4: Perfis das participantes de pesquisa

3.3 Instrumentos

Nesta seção, escrevo sobre os instrumentos que utilizei em minha pesquisa: (a) entrevistas semiestruturadas; (b) notas de campo; (c) análise documental; e (d) questionários estruturados. Entrevistas e questionários são amplamente usados em pesquisas sobre formação de professores no escopo da LA (GIL, 2005, p. 178). Nesta pesquisa, tanto as notas de campo quanto os questionários estruturados são usados como apoio à análise das entrevistas semiestruturadas.

3.3.1 Entrevista semiestruturada

Decidi lançar mão da entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, com gravações³¹ em áudio e transcrições, para a coleta de registros nesta pesquisa por acreditar que este tipo de entrevista condiz com o paradigma qualitativo interpretativista no qual me baseio.

De acordo com Fontana e Frey (1994), espera-se do entrevistador estruturado um comportamento que ele seja aquele que dita o passo da entrevista, tratando o questionário norteador como um roteiro teatral a ser seguido de forma padrão e direta. Para este

³¹ Foram 168 minutos de gravação realizadas em dispositivos móveis durante encontros em locais diversos da cidade.

entrevistador, todas as entrevistas devem ser tratadas de forma similar e o roteiro deve permanecer inalterado.

Já a entrevista semi-estruturada, de acordo com os autores, admite que o pesquisador com foco qualitativo adotando uma postura êmica não vá procurar explicar a realidade alheia, mas entender uma realidade da qual ele também pode fazer parte. Desta forma, o roteiro de nossa entrevista não foi o mesmo para todos os participantes, mas sofreu modificações durante as entrevistas de acordo com as respostas dos entrevistados a fim de registrar o máximo de informações possíveis que nos ajudassem a responder nossas perguntas de pesquisa com fidelidade aos registros obtidos a partir deste instrumento. Isto permitiu uma compreensão mais abrangente na análise das entrevistas.

3.3.2 Notas de Campo

Bogden e Biklen (1998) falam sobre a importância das notas de campo para a pesquisa, tanto como instrumento de coleta de registros como também como importante apoio a outros instrumentos, como entrevistas, questionários e observações. Aqui, utilizo as notas de campo como apoio às entrevistas semiestruturadas, já que contêm informações que não foram gravadas. Além disso, as notas de campo também auxiliaram no andamento da entrevista auxiliando-me a fazer perguntas que levassem a um aprofundamento na abordagem de determinadas questões mencionadas pelas participantes.

3.3.3 Análise Documental

De acordo com Moura Filho (2005), a análise documental pode ser utilizada como instrumento de coleta de registros através de levantamentos bibliográficos.

Analiso documentos oficiais concernentes à formação inicial de professores de português como segunda língua na busca de constituir que imagem é aquela que se tem do que o professor de PLA deveria ser. A apresentação do curso no sítio eletrônico da instituição e a síntese do projeto de curso. Infelizmente, não consegui ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico apesar do esforço feito para tal. O que me foi fornecido pelo departamento responsável foi apenas uma síntese do projeto do curso elaborada em 2001.

3.3.4 Questionário estruturado

Apesar de remeter a pesquisas quantitativas ou de referencial positivista, escolhi como uma das ferramentas desta pesquisa o questionário estruturado. Justifico o uso do questionário estruturado por ter como objetivo avaliar a relevância das disciplinas para a formação inicial dos professores de acordo com seu próprio julgamento em uma escala de 1 a 10.

Houve dois propósitos para sua aplicação: um foi a ativação da memória do participante sobre as disciplinas cursadas, o outro foi um pretexto para fazer perguntas direcionadas às experiências diretas formativas relacionadas a determinadas disciplinas. Este instrumento foi utilizado junto à entrevista como apoio, assim como as notas de campo, e aplicado antes que as perguntas fossem gravadas.

Pelo fato de ter sido um material voltado para o apoio das entrevistas, não houve uma análise categórica e sistemática dos dados obtidos das escalas. Apesar disso, o material encontra-se anexo a esta dissertação.

3.4 Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada levando-se em conta seu caráter interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). O autor mostra em seu texto a cientificidade da pesquisa qualitativa interpretativista e sua validade, ante o prestígio que à época era dado às pesquisas quantitativas de base positivista. Sobre o que justifica este ponto de vista, o autor diz o seguinte:

“O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Na análise interpretativista portanto, não espera-se que o pesquisador seja objetivo em sua observação, nem que ele esteja procurando uma verdade a ser confirmada através de

recortes dos registros. Espera-se do pesquisador que ele esteja fazendo uma interpretação, uma construção dos significados própria.

Ao ponderar sobre a natureza dos estudos acerca dos construtos com os quais trabalho nesta dissertação, os objetivos do trabalho e o próprio fato de o estar realizando no escopo da Linguística Aplicada, pareceu-me natural adotar este paradigma para a investigação.

3.5 Considerações Finais do Capítulo

Neste capítulo vemos que a pesquisa aqui relatada, realizada no escopo da Linguística Aplicada, é qualitativa e interpretativista. Realizada no contexto de um curso de formação inicial de professores de PLA em universidade pública do centro-oeste brasileiro, visa a investigar experiências, crenças e identidades de professores egressos acerca de seu processo formativo com o intuito de propor melhorias e promover o debate acerca da evasão dos cursos de licenciatura em língua adicional em instituições de ensino superior. Os instrumentos de pesquisa são entrevistas semiestruturadas, questionários estruturados, notas de campo e análise documental.

No próximo capítulo, o quarto, apresento a análise dos dados, tanto dos documentos quanto das entrevistas. Sucedendo-o, o quinto capítulo busca discutir os resultados obtidos na análise dos dados retomando o objetivo e as perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 4

“Responder antes de ouvir é estultícia e vergonha”

(BÍBLIA, 1993; Provérbios 18:13)

ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo dedica-se à análise de dados obtidos através da coleta de registros descritas no capítulo metodológico. A análise é feita com base no referencial teórico exposto no capítulo 2 desta dissertação e está dividida em duas seções.

A primeira seção trata da análise documental, para buscarmos evidenciar as identidades esperadas dos professores de PLA que são alunos egressos deste curso de graduação traçando o **perfil do egresso ideal**. Este perfil será feito de acordo com o que os documentos do curso idealizam como professor egresso desta formação inicial.

Na segunda seção do capítulo (4.2), a seção de análise das entrevistas, feita com apoio das notas de campo e dos questionários estruturados, busco subsídios para traçar o **perfil do egresso real**. Faço isso identificando nos dados as experiências e crenças dos egressos e, a partir delas, procurando encontrar as identidades que emergem na fala dos participantes.

4.1 Traçando o Perfil do Egresso Ideal

Nesta seção analiso dois documentos importantes para a compreensão do funcionamento da licenciatura a que faço referência no capítulo anterior. Viso a procurar a resposta para a primeira subpergunta estabelecida no primeiro capítulo da dissertação, que é a seguinte:

1.1) “Qual é o perfil do egresso ideal da formação inicial em PLA de acordo com os documentos oficiais que rege uma licenciatura?”

O primeiro documento analisado é a apresentação do curso que está disponível no sítio

eletrônico da universidade, em que consta o perfil do aluno egresso da licenciatura em PLA. O objetivo do documento é apresentar o curso a candidatos dos processos seletivos da instituição e outros interessados em obter mais informações acerca da tão incomum licenciatura.

O segundo documento, a síntese do projeto de curso, foi elaborado pelo departamento responsável pelos estudos em língua portuguesa e línguas clássicas, pelo qual a licenciatura é coordenada, e enviado ao conselho de ensino, pesquisa e extensão da instituição para análise a fim de solicitar a efetivação de alterações no currículo do curso em 2001. Ao término da seção, uma terceira subseção é dedicada a considerações acerca do perfil do egresso ideal traçado.

É necessário destacar que não cito a fonte dos documentos para preservar em sigilo a identidade da instituição, dos profissionais envolvidos e dos participantes da pesquisa, compreendendo, inclusive, que esta é uma questão de ética de pesquisa e de obediência aos termos de compromisso firmados entre a pesquisadora e os participantes.

4.1.1 Apresentando os documentos

No sítio eletrônico³² da universidade é disponibilizada uma apresentação da licenciatura em que se trata do perfil do aluno egresso idealizado pela instituição. O texto assemelha-se bastante à síntese do projeto de curso, sendo aparentemente uma atualização do que consta naquele documento.

De acordo com o documento, o curso está circunscrito em um contexto de políticas linguísticas e foi criado com o objetivo principal de atender duas categorias de comunidades: (a) brasileiras – que não têm o português como primeira língua; (b) no exterior, que tenham interesse em aprender o português brasileiro “como língua de comunicação internacional”. O texto declara que o curso tem como meta a formação de professores de português que ensinem português do Brasil a falantes e usuários de outras línguas, considerando as facetas da língua: língua, cultura e literatura.

O documento trata, também, do público-alvo do curso. Na síntese do curso, existe um

³² O ano de edição do sítio eletrônico consta como 2013. Para mais dados sobre a instituição em questão, confira a seção “3.2 Contexto e Participantes”, no capítulo 3.

cuidado mais evidente do que no texto do sítio eletrônico em explicitar que o público-alvo do curso de licenciatura não deve ser confundido com o público-alvo de cursos regulares da língua. Isso quer dizer que o público-alvo de que se trata no documento são os alunos que prestarão vestibular ou outros tipos de exame para ingressar na universidade e cursar a graduação. Ao contrário do que se possa interpretar, o público-alvo da licenciatura em si, ou seja, quem espera-se que sejam os alunos desse curso de graduação, não são estrangeiros, índios ou surdos que porventura não tenham português como sua língua materna e desejam aprendê-la como língua adicional, mas brasileiros que desejam ensinar sua língua em contextos de ensino onde ela será uma língua adicional.

Feita esta distinção, o público-alvo deste curso de graduação são “estudantes brasileiros interessados pelo ensino da língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas”. Não é desconsiderada a possibilidade de estrangeiros, surdos ou índios que tenham o português como língua adicional ingressarem nessa licenciatura em PLA. No período em que estive na graduação, presenciei dois alunos estrangeiros, um chinês e um francês, que cursaram e concluíram a licenciatura, e atuaram na área de ensino de PLA, apesar de ter como atividade principal o ensino de suas próprias línguas maternas como língua adicional para brasileiros. Considero que a presença desses alunos estrangeiros foi uma experiência altamente enriquecedora para os demais graduandos em decorrência da multiplicidade de olhares que tínhamos na sala de aula com a visão de mundo e as experiências diretas e indiretas advindas de um asiático e de um europeu.

Na apresentação do curso trata-se também do mercado de trabalho: “o egresso [...] poderá ocupar espaços em mercados brasileiros ou estrangeiros que requeiram o conhecimento da língua portuguesa, por motivos sociais, políticos e econômicos. [...] o mercado é amplo.” O texto também menciona o fato de o português ser língua do Mercosul e da União Europeia.

A concepção pedagógica do curso é outro assunto tratado no documento. Diz-se que ela está vinculada à formação para o trabalho e para as práticas sociais – sem fazer referência, contudo, ao que seriam essas práticas sociais. A partir daí, fala-se sobre a organização das disciplinas segundo o tipo de conhecimento a ser desenvolvido, o que na síntese do projeto de curso, documento bem mais antigo, datando de 2001, chamam-se de blocos. São eles: (a) conhecimento de linguística aplicada³³; (b) conhecimentos linguísticos teórico-práticos e de

33 Consta no documento como aposto deste item: “fundamentais para a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua(s)”.

natureza contrastiva; (c) conhecimento sobre políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem; (d) conhecimentos teóricos e práticos de natureza pedagógica; e (e) conhecimentos socioculturais do Brasil. Apesar de ser feita esta divisão e também de ser apresentado o currículo do curso, tanto na síntese quanto no sítio eletrônico, a divisão não é mostrada no currículo. Não há informação acerca de que disciplinas compõem os blocos.

Para melhor visualização, abaixo está uma tabela com os blocos das disciplinas e suas descrições de acordo com os documentos analisados:

Blocos de disciplinas do curso	
1	Conhecimentos de linguística aplicada, fundamentais para a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua(s)
2	Disciplinas teórico-práticas e de natureza contrastiva
3	Disciplinas que contemplam políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem
4	Disciplinas que respondem pela formação da teoria e da prática pedagógicas
5	Disciplinas que ampliam os conhecimentos de línguas
6	Disciplinas que ampliam os conhecimentos sócio-culturais do Brasil

Tabela 5: Blocos de disciplinas do curso

Como consta no capítulo metodológico, não foi possível ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico do curso, ainda que tenha sido investido esforço neste sentido. O que me foi disponibilizado prontamente por um representante da instituição foi a síntese do projeto do curso, assinada em março de 2001, com propostas de alterações anexas a ela. Não há, contudo, dentre as páginas digitalizadas que me foram entregues pertencentes ao documento, o currículo original para que possamos saber o que mudou desde a criação em 1997 e as alterações propostas em 2001. Para nossa pesquisa, no entanto, isso não deverá ter impacto significativo, já que pesquisamos alunos egressos recentemente desta licenciatura e o currículo que eles efetivamente cursaram deverá ser de maior relevância.

Em muito, como dito acima, a síntese se assemelha à apresentação. Contudo, há

informações adicionais importantes na síntese e que não constam na apresentação, já que a síntese é parte de um documento que tinha como destinatário o conselho de ensino, pesquisa e extensão da universidade para análise de um requerimento³⁴.

Entre as informações adicionais no documento, há uma distinção entre a licenciatura em PLA e a licenciatura em português língua materna, ou primeira língua. Os alunos das habilitações em português e respectiva literatura, de acordo com o documento, serão profissionais brasileiros que ensinarão português para brasileiros nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto isso, os alunos da habilitação em PLA serão profissionais que ensinarão português para brasileiros e estrangeiros para os quais o português é uma língua adicional³⁵.

Algumas observações nos ajudam a entender o processo pelo qual os alunos ingressam no curso. Na universidade em questão não é necessário que se curse uma dupla habilitação. O aluno ingressa diretamente na habilitação de seu interesse, seja bacharelado ou licenciatura, e seja em qual língua lhe interessar estudar e lecionar. Por isso, a síntese do projeto de curso destaca que os “futuros licenciados” entram no curso em vagas definidas para a licenciatura em PLA. Isto indica que o curso não é um desdobramento da licenciatura em português como língua materna ou concorrente a ela.

A segunda observação é que a licenciatura em PLA tem “orientação curricular diferente das outras habilitações”, e a terceira é que “possui um fluxo de curso específico e distanciado das outras habilitações”. A quarta distinção trata do mercado de trabalho: “é amplo, uma vez que o curso habilitará professores para ministrar aulas em comunidades que não têm o português como língua materna.” Isto justifica a criação de mais uma licenciatura em Letras, economicamente e socialmente.

A síntese traz informações acerca do histórico do curso. Consta que foi criado no segundo semestre de 1997 e foi implantado no primeiro semestre de 1998, quando houve o primeiro processo seletivo com vagas destinadas especificamente a ele. Está registrado que todas as 20 vagas disponíveis foram preenchidas e que a primeira formatura ocorreria em 2001, no segundo semestre. Na seção do histórico do curso constam justificativas para sua criação, o que vem a calhar com a discussão que trago na introdução desta dissertação a respeito da relevância, necessidade e viabilidade de termos licenciaturas específicas para formar professores para o ensino de PLA.

34 Esta informação consta na folha de rosto do ofício interno que através do qual foi encaminhado

35 Vide discussão a respeito do que considero língua adicional na primeira seção do primeiro capítulo.

Justifica-se a criação do curso através dos seguintes argumentos:

- (a) O departamento responsável “decidiu preencher uma lacuna em sua estrutura curricular em favor da internacionalização de nosso idioma”. A internacionalização explica-se, no texto, pela importância do português no Mercosul, na União Europeia e nos países da CPLP;
- (b) “A crescente demanda de formação de docentes que possam atuar nos mais diversos contextos públicos e privados, tanto no Brasil quanto no exterior.” Isso também coincide com o que discuto na justificativa do trabalho, debatendo a latente procura e a pouca oferta de professores qualificados de PLA.
- (c) “O curso [...] foi orientado para o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e interculturais, bem como para os estudos contrastivos, a fim de preparar profissionais brasileiros [...] a ensinarem o vernáculo a falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais.”³⁶

Nesta subseção elaborei um panorama dos documentos analisados e fiz alguns esclarecimentos acerca do curso que permitirão ao leitor melhor visualização dos dados analisados na próxima subseção.

4.1.2 Traçando o Perfil do Egresso Ideal

A partir do panorama oferecido pela descrição dos documentos, na seção anterior, parto agora para a análise dos documentos em busca das identidades do perfil idealizado do egresso, identidades essas que emergirão na voz da instituição de ensino (BOHN, 2005), transparecida nos excertos dos documentos oficiais. Faço isso lembrando que levo em conta, neste trabalho, o caráter múltiplo da identidade: o indivíduo não tem apenas uma identidade fixa e permanente, mas múltiplas identidades de acordo com o papel que desempenha em um determinado momento (HALL, 2003). Também partilho da visão de Silva (2005) de que o currículo de um curso superior, mais do que um mero aglomerado de disciplinas, é um construtor de identidades e responsável por manter ou romper relações de poder na sociedade através da decisão de incluir ou excluir determinados conhecimentos.

Apesar de estar trabalhando, em um eixo principal, com dois documentos oficiais, que são a apresentação do curso no sítio eletrônico da universidade (doravante Apresentação) e a

³⁶ Essa justificativa busca evidenciar a diferença entre esta habilitação e a habilitação de Letras-Português.

síntese do projeto do curso (doravante Síntese), não divido a análise documental em dois momentos. A razão para essa decisão metodológica é que os documentos se complementam e se repetem em diversas partes, fazendo com que seja mais elucidadora uma análise simultânea. Além da Síntese e da Apresentação, lanço mão de outros documentos oficiais institucionais ou governamentais que auxiliem na fundamentação da análise documental.

4.1.2.1 Identidade 1: profissional que atua em diversos contextos

Logo no início da Apresentação é possível perceber uma das identidades idealizadas para o egresso do curso que é demonstrada através da exposição do objetivo geral da licenciatura em PLA, como vemos no excerto D-01³⁷:

[D-01] Apresentação: *O Curso de Letras – [nome do curso]³⁸ (Licenciatura) tem por meta a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o português do Brasil - língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas. O curso, que se circunscreve em um contexto de políticas linguística, foi criado com o objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua e que, no exterior, desejam aprender o português do Brasil como língua de comunicação internacional.*

A forma com que o texto foi construído deixa margem a uma interpretação equivocada do que a instituição estabelece como público-alvo do curso, ou as comunidades que o curso visa a atender. Contudo, o que se quer dizer no trecho “*O curso (...) foi criado com o objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua e que, no exterior, desejam aprender o português do Brasil como língua de comunicação internacional.*” (D-01) é que a contribuição do curso para a sociedade é formar professores que vão atender essas comunidades ensinando PLA. Isso fica claro em um parágrafo posterior, no próprio documento, reproduzido a seguir:

[D-02] Apresentação: *O público-alvo do Curso de Letras – [nome do curso] (Licenciatura) são os estudantes brasileiros interessados pelo ensino da língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas, seja língua estrangeira, língua indígena ou língua de sinais.*

37 Para dar mais clareza à numeração dos excertos, numero os excertos originados dos documentos oficiais com a sigla D seguida do número do excerto.

38 O nome do curso está ocultado para preservar em sigilo a identidade da instituição e dos profissionais envolvidos.

Tendo essa informação em mente, no excerto D-01 é possível perceber que uma identidade que se espera dessa formação é que o egresso seja um professor habilitado para atuar em diversos contextos de ensino e aprendizagem, trabalhando com públicos que variam entre comunidades indígenas, a comunidade de surdos, as comunidades falantes de outras línguas e que estão instaladas no território brasileiro (como comunidades de ascendência alemã, japonesa, chinesa etc.), estrangeiros que residem no Brasil ou para atuar fora do país.

Na Síntese, o segundo documento que analiso nesta análise documental, o excerto D-01 se repete com as mesmas palavras e é seguido de um esclarecimento que difere esta habilitação em PLA da habilitação em Letras para ensino de português como língua materna, conforme foi descrito na subseção anterior. A Síntese, portanto, confirma o que é dito na Apresentação.

Essa característica do curso, de buscar formar um professor com habilidade para lecionar PLA em diversos contextos, pode ser considerada inovadora. Devo acrescentar que ouvi de alguns profissionais de renome na área, em eventos acadêmicos ao redor do país, que a proposta de uma licenciatura que prepara um professor para trabalhar com públicos tão diversos culturalmente e linguisticamente é plausível em opiniões bastante favoráveis.

Ao mesmo tempo, entretanto, ouvi de outros profissionais respeitados críticas desconfiadas a respeito da eficácia dessa proposta haja vista o tempo médio de quatro anos de formação, não raro com o questionamento “será que o currículo atende essa expectativa?”. Almeida Filho (2011, p. 12) caracteriza a tarefa de formar professores como “possível, embora delicada e demorada”, o que aumenta a desconfiança a respeito da possibilidade de formar um profissional “tão múltiplo” em oito semestres acadêmicos. Por este motivo, em concordância com o autor, elenco aqui essa identidade do egresso ideal para, posteriormente, buscar na análise das entrevistas saber se essa identidade se confirma ou não no egresso real.

4.1.2.2 Identidade 2: professor com conhecimentos interdisciplinares

Reforçando a intenção de formar professores aptos para atuar em diversos contextos, a Apresentação prevê que o graduado deverá ter uma formação interdisciplinar, como se vê no

excerto abaixo:

[D-03] Apresentação: *O graduado (licenciado) conta com uma sólida formação interdisciplinar, que se orienta para o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e intelectuais, bem como para os estudos contrastivos, visando à preparação de profissionais aptos a ensinarem o português do Brasil vernacular para falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais.*

Isto é corroborado na Síntese, como vemos no excerto abaixo:

[D-04] Síntese: *Em um mundo de profissionais cada vez mais competentes, o mercado para professores de PBSL [português do Brasil como segunda língua] requer uma sólida formação interdisciplinar.*

Se compreendermos a estreita ligação entre língua e cultura, como concebem Matos (2010), Niderauer (2010) e Mendes (2013), espera-se que essa formação interdisciplinar de que fala a Síntese inclua, dentre outras, disciplinas que tratem de aspectos interculturais. Mendes (2013) fala sobre a importância desses aspectos na formação e na atuação do professor de PLA:

“A partir da minha experiência de professora e de formadora de professores de português para falantes de outras línguas, tenho constatado que essas situações de contato linguístico-cultural assumem contornos mais favoráveis ao desenvolvimento de relações, de fato, interculturais, quando os planejamentos, os materiais e as orientações para a formação de professores são culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação.” (p. 139 – grifo meu)

A expectativa da presença de estudos interculturais no currículo do curso é corroborada pela Síntese, em que, na seção do histórico do curso, consta o seguinte:

[D-05] Síntese: *O Curso, durante todo processo de organização do fluxo, foi orientado para o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e interculturais, bem como para os estudos contrastivos, a fim de preparar profissionais brasileiros – estudantes de [nome do curso] – a ensinarem o vernáculo a falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais. (grifo meu)*

O sexto bloco de disciplinas que mostro na Tabela 4 mostra que são previstas disciplinas que ampliam os conhecimentos socioculturais do Brasil e, ao mesmo tempo, no currículo do curso, há uma disciplina intitulada “Tópicos Atuais: Problemas Interculturais”, além da disciplina de “Política do Idioma” em que há discussões a respeito de temas culturais e como isso deverá ser trabalhado em uma sala de aula de PLA; afirmo a existência dessas discussões com base em minha experiência como egressa do curso.

Além do bloco 6, o bloco 1 de disciplinas do curso prevê “conhecimentos de linguística aplicada, fundamentais para a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua(s)”. Diante da expectativa de uma sólida formação interdisciplinar e intercultural e a previsão de que o egresso ideal tenha conhecimentos em Linguística Aplicada, é de suma importância, na minha visão como linguista aplicada, que se discuta qual Linguística Aplicada é essa a que os documentos dessa licenciatura em PLA se refere. Uso propositalmente o pronome “qual”, que deixa a entender que há mais de uma linguística aplicada, porque de fato há mais de uma concepção a respeito do que é Linguística Aplicada e de qual é o seu objeto de estudo, de acordo com Menezes et al (2009). Vemos que os autores destacam que não há consenso acerca do que é “a” Linguística Aplicada:

Parece haver consenso de que o objeto de investigação da (LA) é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. Existe uma suposta separação entre os estudos da LA e os estudos lingüísticos, mas como veremos mais à frente, esse hiato entre as duas áreas está cada vez menos evidente. (p. 1³⁹)

Menezes et al (2009) destacam que há autores que consideram que a Linguística Aplicada seja uma aplicação de teorias advindas da Linguística, outros, como Widdowson (ANO), consideram a Linguística Aplicada uma ciência autônoma que produz teorias por si mesma. Outros autores (ALMEIDA FILHO, 1991; SCHMITZ, 1987; MENEZES et al, 2009; CAVALCANTI, 1987, dentre outros) apontam diferentes concepções de Linguística Aplicada, predominando, contudo, de uma ou de outra forma, o princípio de que seu objeto de estudo é a língua como prática social, ou o uso da língua – grosso modo.

Como pesquisadora em Linguística Aplicada e associada à Associação de Linguística

39 Texto disponível em <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>

Aplicada do Brasil (ALAB), adoto a concepção de que a Linguística Aplicada tem como objeto de estudo os aspectos da língua ligados às práticas sociais e é uma ciência autônoma – porém, interdisciplinar pela sua própria natureza de estar em constante contato com estudos sociais, linguísticos, educacionais etc. (MOITA LOPES, 2006). Ao afirmar que a Linguística Aplicada é interdisciplinar, concordo com a posição da Associação Internacional em Linguística Aplicada (AILA): “Linguística Aplicada é um campo de pesquisa e prática interdisciplinar”⁴⁰. Apesar desse contato com outras disciplinas, a Linguística Aplicada é uma ciência aplicada com seu próprio corpus teórico (MOITA LOPES, 2006) e, como afirma Schmitz (1987) é possível dizer que Linguística Aplicada e Linguística são ciências interdependentes.

A visão dos profissionais que trabalharam na elaboração da ementa das disciplinas obrigatórias do curso a respeito da Linguística Aplicada parece apontar para a concepção de aplicação de teorias linguísticas em vez de uma ciência aplicada. Isso fica evidente no currículo do curso, exposto na Síntese, em que há apenas uma disciplina obrigatória em cujo título encontra-se o termo Linguística Aplicada. A disciplina tem o nome de “Linguística Aplicada ao Ensino de Português do Brasil como Segunda Língua”, e este próprio título, ao usar a combinação de preposição e artigo “ao”, transparece a ideologia por trás de sua fundamentação teórica.

Como egressa do curso, cursei essa disciplina obrigatória no primeiro semestre da licenciatura e a predominância dos textos estudados foi de natureza linguística. Não houve discussão do que seria Linguística Aplicada e das possíveis distinções entre essa e a Linguística, foi uma disciplina introdutória à Linguística em que se falava em ensino de PLA, eventualmente. Meu primeiro contato com a Linguística Aplicada tal como a concebo acima foi em disciplinas optativas que não constam na grade curricular do curso. Acredito que a ausência de se discutir o que é Linguística Aplicada seja um reflexo da falta de ênfase que é dada ao assunto e a consequente lacuna na formação do professor de PLA se considerarmos, como Schmitz (1987) que Linguística e Linguística Aplicada são ciências interdependentes.

No entanto, ainda que seja essa a realidade, um leitor que tenha a concepção de Linguística Aplicada convergente à da AILA pode esperar que o curso trabalhe, também, sob essa mesma perspectiva, já que não consta em nenhuma parte dos dois documentos oficiais o

40 Original: “*Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research*”. Disponível em <http://www.aila.info/en/about.html>. Acesso em 10 de junho de 2014.

que os idealizadores entendem como Linguística Aplicada, que eles mesmos apontam como fundamental para “a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua(s)”. Ao contrário, esse apontamento reforça a ideia de Linguística Aplicada como ciência autônoma, já que há entre muitos pesquisadores dos estudos em linguagem o consenso de que é essa a disciplina que trata da formação de professores e do ensino e aprendizagem de línguas – questões práticas de linguagem.

Uma observação do currículo atual, anexo à Apresentação e disponível no sítio eletrônico da instituição, mostra que há três disciplinas de Linguística Aplicada que constam como “disciplinas de área conexa”, e são ofertadas por outro departamento, que é responsável pelos estudos em línguas adicionais. O fato de as disciplinas constarem como sendo de “área conexa” quer dizer que elas **não** serão ofertadas ao graduando automaticamente pelo sistema automatizado de matrículas da instituição, como ocorre com as disciplinas optativas recomendadas e com as disciplinas obrigatórias, mas serão mostradas ao aluno caso ele queira consultar uma lista de disciplinas optativas que ele pode fazer.

Cursei, no último semestre da graduação, duas dessas disciplinas de Linguística Aplicada do departamento responsável pelos estudos em línguas adicionais: “Fundamentos da Linguística Aplicada” e “Pesquisa em Linguística Aplicada”. As disciplinas foram ministradas por professores da pós-graduação em Linguística Aplicada da instituição e foram decisivas para que eu decidisse seguir a carreira acadêmica como linguista aplicada, compreendendo melhor essa ciência.

Diante desses dados, portanto, vê-se emergir outra identidade do egresso ideal. Essa identidade é a de que ele terá “sólida formação interdisciplinar”, com conhecimentos interculturais, contando com o aporte de conhecimentos teóricos em Linguística Aplicada.

4.1.2.3 Identidade 3: profissional apto a relacionar conhecimentos teóricos à prática docente através do espaço para a pesquisa acadêmica

Uma das identidades do egresso ideal que emerge nos documentos oficiais é a de um profissional capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos, que adquire no decorrer do curso, e a sua prática docente.

Parece natural que o conhecimento que um estudante adquire ao longo de sua jornada

acadêmica seja relacionado à sua prática profissional. Contudo, após a realização das entrevistas, decidi dar uma atenção maior a esse aspecto da formação inicial em PLA. Algumas respostas, demonstrando a impressão de irrelevância que certas disciplinas deixaram em algumas participantes, trouxeram à tona a desconfiança de que essa relação entre teoria e prática não seja tão natural quanto eu inicialmente pensava.

Em Alvarez (2009) vê-se que há essa preocupação da parte de outros pesquisadores na Linguística Aplicada em saber como tem se dado essa relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de línguas. Entre outros aspectos e teóricos, a autora destaca a fala de Almeida Filho (apud ALVAREZ, 2009):

Almeida Filho (1997) apresenta uma visão do que ele chama de “professor desenvolvido”, aquele que tem uma visão do que o ensino-aprendizagem significa e *não está apenas preenchendo o tempo com atividades que nem sabe o que promovem e nem por quê estão ali.* Essa condição se constrói a partir de uma *prática investigativa.* (p. 8 – grifo meu)

Através dessa afirmação podemos perceber duas informações importantes para a formação inicial de professores de línguas, aqui especificamente de PLA. A primeira delas é a de que um professor “desenvolvido” sabe para quê serve e por que compõe o currículo do curso o conhecimento que adquire durante sua formação. A segunda informação refere-se à prática investigativa, ou participação em pesquisa, que seria, de acordo com o autor, o caminho para que o professor em formação compreendesse a relevância das disciplinas e do conteúdo teórico ao qual é exposto.

Em outra obra, Almeida Filho (2007) afirma que é necessária à formação dos professores de PLA uma base teórica que faça sentido para o profissional em formação:

“É preciso ponderar (...) que a base teórica que vai melhor servir à formação dos que são verdadeiramente da área precisa satisfazer o requisito básico de refletir situações reais estudadas e não representar ilações ou inferências permitidas ou não de teorias sobre outros aspectos da linguagem.” (p. 35)

Os documentos oficiais do curso mostram que houve essa preocupação na concepção

do currículo e da proposta pedagógica dessa licenciatura. Uma das mais notáveis evidências são os blocos de disciplinas 2 e 4, que se referem, respectivamente, às “disciplinas teórico-práticas e de natureza contrastiva” e às “disciplinas que respondem pela formação da teoria e da prática pedagógicas”.

Destaco, primeiro, a preocupação expressa no documento com o engajamento dos licenciandos em pesquisa e extensão:

[D-06] Síntese: *Estas propostas concretas de atividades de pesquisa se realizam com a participação efetiva dos estudantes que, dessa forma, antecipam a prática docente ao desenvolver trabalhos conjuntos com os professores e a comunidade.*[grifo meu]

Vemos no excerto D-05 que a ideia que se tem no projeto de curso é que os licenciandos em PLA nessa instituição participem de pesquisa e, também, de extensão, já que prevê trabalhos conjuntos com os professores e a *comunidade*. Seguindo a linha de raciocínio de Almeida Filho (apud ALVAREZ, 2009), esse espaço cedido para a pesquisa e extensão deve proporcionar ao aluno experiências que o levem a significar os conhecimentos teóricos que adquire. Por exemplo, ao observar uma aula que trabalha expressões populares e a reação de alunos estrangeiros a determinados aspectos da língua, o licenciando em PLA poderá compreender a necessidade dos estudos de sociolinguística e variação linguística – essa última, disciplina obrigatória do curso – para seu agir docente.

Dois programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dão espaço para a prática docente e a iniciação científica. O PIBIC/CNPq, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, e o PIBID/CAPES, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁴¹. Os projetos das instituições candidatas aos programas devem respeitar, primariamente, a natureza de cada programa. As licenciaturas em Letras da instituição foram contempladas com bolsas de PIBIC/CNPq e PIBID/CAPES para alunos de graduação, inclusive a licenciatura em PLA, nos últimos quatro anos e tiveram as bolsas renovadas por mais dois anos em seleção recente.

A partir desses fatos e dessas constatações é que traço a identidade do egresso ideal

41 Para saber mais sobre o PIBIC/CNPq e o PIBID/CAPES, consulte <http://www.cnpq.br/> e <http://www.capes.gov.br/>, respectivamente.

que introduz essa subseção: a de um profissional capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos, que adquire no decorrer do curso, e a sua prática docente.

4.1.2.4 Identidade: Professor preparado para o mercado de trabalho

Uma quarta identidade que pode ser traçada a partir da leitura dos documentos oficiais é a do egresso ideal que tem conhecimentos de línguas adicionais e está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho. O termo “mercado de trabalho” aparece em diversos momentos na Síntese e tem uma ênfase notável na Apresentação.

A minha decisão de dar ênfase a essa identidade emergente na voz da instituição através dos documentos oficiais analisados, e buscar compará-la às identidades que emergem da voz dos participantes em suas falas na seção seguinte, teve motivação na afirmação de Leffa (2001):

“As universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Embora seja talvez um exagero afirmar que a universidade, em vez de formar está deformando o professor (Paiva, 1997), a verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes.” (p. 340)

A respeito de uma formação que supra a demanda de “profissionais competentes” (LEFFA, 2001), a preparação para o mercado de trabalho é explicada na Apresentação no seguinte excerto:

[D-07] Apresentação: *O mercado de trabalho para os licenciados em Letras – [licenciatura em PLA] é amplo, uma vez que o Curso habilitará professores para atuarem em comunidades que não têm o português como língua materna, tendo em vista, especialmente, que, na atualidade, o português é língua de dois grandes mercados mundiais – a União Europeia e o Mercosul, e língua oficial de todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O egresso do Curso de [licenciatura em PLA] poderá ocupar espaços em mercados brasileiros ou estrangeiros que requeiram o conhecimento da língua portuguesa, por motivos sociais, políticos e econômicos. [grifo meu]*

A Síntese apresenta em diferentes trechos, como o excerto abaixo, a mesma prerrogativa para o perfil do egresso ideal, valendo-se do mercado de trabalho como justificativa para a existência da licenciatura em PLA:

[D-08] Síntese: *Um dos principais motivos para a criação do PBSL está decalcado [sic] no perfil do profissional que poderá ocupar espaços em mercados brasileiros ou estrangeiros que requeiram o conhecimento da língua portuguesa, por motivos sociais, políticos e econômicos. Inspirada pelo movimento em favor do significativo pluralismo linguístico e cultural de [cidade-sede da instituição], a [instituição] oferece esta pioneira Licenciatura.*

É interessante notar que a Síntese valoriza o pluralismo linguístico e cultural da cidade onde a instituição de ensino está sediada. Isso pode levar à inferência de que os licenciandos tenham conhecimento dessa característica e tenham subsídios para explorá-la. Este último documento destaca, inclusive, a demanda por professores de PLA da qual tratei na seção de justificativa no capítulo introdutório a esta dissertação:

[D-09] Síntese: *[Departamento] procurou, assim, atender à crescente demanda de formação de docentes que possam atuar nos mais diversos contextos públicos e privados, tanto no Brasil quanto no exterior. [grifo meu]*

Além disso, consta ainda outra justificativa com base no mercado de trabalho para o egresso. No excerto abaixo, o departamento de língua portuguesa, responsável pelo curso, procura demonstrar que o curso não é uma solução de curto prazo cuja finalidade perderá o sentido dentro de um determinado período. Para isso, destaca que o mercado de trabalho é amplo:

[D-10] Síntese: *O mercado de trabalho é amplo, uma vez que o Curso habilitará professores para ministrar aulas em comunidades que não têm o português como língua materna.*

Com tanta ênfase no mercado de trabalho e levando em conta especialmente o que é dito no excerto D-07 a respeito de o profissional estar apto para atuar em comunidades que não tem o português como língua adicional, parto também do pressuposto que os conhecimentos de línguas adicionais façam parte dessa preparação no caso dessa licenciatura em PLA.

Não é raro observar experiências de pessoas que aprendem uma língua adicional com professores que não conhecem sua língua materna, como o caso de estudantes brasileiros que ingressam em intercâmbios para aprendizagem de línguas em países como França, Austrália, Irlanda, Canadá, Estados Unidos da América, e tantos outros. Nesses contextos, não se espera que o professor francês, australiano, irlandês, canadense, estadunidense tenha conhecimentos da língua portuguesa. Contudo, se o movimento é inverso e temos professores estrangeiros lecionando sua língua materna como língua adicional no Brasil, é de se esperar que o professor esteja apto a realizar simples tarefas na língua portuguesa.

Parto da minha experiência como professora do Programa Permanente de Extensão *UnB Idiomas*⁴² da Universidade de Brasília, no qual atuei como professora de língua inglesa durante um semestre letivo em 2014. Em minha convivência com os professores da instituição, alguns estrangeiros de diversas nacionalidades, percebi que alguns profissionais sentiam muita dificuldade para preencher relatórios em português e para se comunicar com alunos de nível básico sobre tarefas primárias como as páginas do dever de casa, onde comprar o livro didático e critérios de presença na lista de chamada.

A falta de comunicação levava alguns professores ao insucesso ao trabalhar com turmas de nível básico. Já os professores que tinham domínio da língua portuguesa variando de um nível intermediário até o avançado superior⁴³, conseguiam compreender melhor as dúvidas que seus alunos tinham por entender a influência do português no processo de aquisição da língua-alvo, além de não terem problemas que poderiam afetar o andamento das aulas por não conseguirem explicar a tarefa a ser desenvolvida.

Em uma ocasião em minha carreira como professora de PLA, ministrei aulas particulares de português para um aluno alemão cuja família materna tem raízes no Brasil e a mãe tem dupla nacionalidade, alemã e brasileira. Apesar da nacionalidade brasileira da mãe, Calvin⁴⁴ não falava português, mas decidiu passar nove meses no Brasil para conhecer seus parentes durante seu ano sabático. Fui a primeira professora de PLA de Calvin, em sua segunda semana no Brasil, e o fato de ambos falarmos inglês possibilitou diálogos necessários como combinar a forma de pagamento e o valor do curso, os materiais a serem usados e o objetivo geral que ele tinha para aprender português. Sem esse diálogo inicial, seria difícil desenvolver um curso personalizado que atendesse às necessidades do aluno. Como eu havia cursado alemão por alguns semestres, nos valemos da minha compreensão das dificuldades de

42 Para mais informações a respeito do Programa de Extensão, consulte <http://www.unbidiomas.unb.br/>.

43 Uso aqui a divisão de níveis do exame CELPE-Bras.

44 Utilizo aqui um pseudônimo para ocultar a verdadeira identidade do aluno.

Calvin para entender como a ordem das frases se dá na língua portuguesa, o gênero (masculino e feminino) dos substantivos e outros aspectos mais: pude desenvolver atividades tendo em vista as necessidades específicas do aluno.

Por causa dessas experiências diretas profissionais que tive em minha carreira, me parece uma certa utopia afirmar – como escutei de alguns professores formadores durante minha formação inicial – que não é necessário ao professor de PLA ter conhecimentos de outras línguas.

Esclareço que não estou afirmando, através desse apontamento, que o professor de PLA deve estudar quantas línguas seus alunos tiverem como língua materna, isso seria inviável de se realizar na prática e não enriqueceria, necessariamente, o processo de ensino e aprendizagem da língua. O que quero ressaltar é a importância do acesso à aprendizagem de línguas adicionais aos professores de PLA em formação inicial, não só através de disciplinas de conteúdo contrastivo, como as que compõem o bloco de disciplinas 2, mas através de aulas de língua adicional. Isso faz parte da formação do profissional de línguas para o mercado de trabalho tal como se propõe o curso se, afinal, os egressos dessa licenciatura em PLA devem sair preparados para atuar em diversos contextos dentro e fora do país, além de aldeias indígenas e espaços da comunidade surda.

Observando os blocos de disciplinas da Síntese nota-se que no bloco 5 são, de fato, previstas disciplinas que “ampliam os conhecimentos de línguas”. Não há explicitação do que se quer dizer com “conhecimentos de línguas”, o que deixa o leitor com margem para fazer, pelo menos, duas interpretações: (a) que o termo se refere a determinados aspectos morfológicos, sintáticos, históricos etc. de outras línguas, o que poderia ser confirmado pelo bloco 2 em que há disciplinas teórico-práticas e de natureza contrastiva, ou (b) que o egresso terá acesso ao aprendizado de línguas adicionais.

Como já existe um bloco que abrangeria disciplinas como “Morfossintaxe Contrastivas de Línguas Modernas” e “Fonética e Fonologia de Línguas Comparadas”, que é o bloco 2 acima mencionado, parto da suposição “b” de que esse bloco 5 trata de disciplinas através das quais o licenciando pode aprender uma língua adicional.

Sendo assim, é necessário observarmos o currículo do curso atual, anexo à Apresentação. No currículo atual, constam como obrigatórias as disciplinas de “Inglês Instrumental 1” ou “Francês Instrumental 1”, podendo o graduando escolher qual das duas cursará. Além disso, diversas disciplinas de línguas adicionais, como italiano, espanhol,

francês, persa, alemão, grego moderno, japonês e outras línguas, são ofertadas como disciplinas de área conexa.

Além dos conhecimentos de línguas adicionais, as três identidades traçadas anteriormente são parte fundamental da constituição da identidade que traço nesta subseção, pois são decorrentes de decisões pedagógicas para a concepção do currículo do curso que, de acordo com Silva (2005), constrói as identidades dos professores em formação inicial.

Diante dos dados, confirmo a expectativa de que o egresso ideal da formação inicial de PLA tem acesso ao conhecimento de línguas adicionais como parte de sua preparação para o mercado de trabalho e reforço a emergência da identidade descrita na abertura desta subseção, a de que o egresso ideal é um profissional com conhecimentos de línguas adicionais e que está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho, suprimindo a crescente demanda (D-09) por verdadeiros profissionais (ALMEIDA FILHO, 2007) competentes (LEFFA, 2001). Observo que o uso da palavra preparado não deve ser confundido com o uso da palavra “pronto”, emprego o termo preparado partindo do pressuposto que o egresso terá a independência para tomar decisões informadas (CELANI, 2010) e que nem o professor e nem o aluno estão prontos em etapa alguma do processo de ensino e aprendizagem, mas um forma e transforma o outro, de acordo com Freire (2008).

4.1.2.5 Retomando as identidades do egresso ideal

Tracei, a partir da voz da instituição (BOHN, 2005) nos documentos oficiais que preconizam a estruturação da licenciatura em PLA aqui observada, quatro identidades que compõem o perfil do egresso ideal da formação inicial em PLA. Nesta subseção, retomo essas identidades a fim de promover melhor visualização desse perfil.

A tabela abaixo apresenta as identidades discutidas nesta grande subseção 4.1.2:

Subseção	Identities do Egresso Ideal(izado)
4.1.2.1	é um professor habilitado para atuar em diversos contextos de ensino e aprendizagem, trabalhando com públicos que variam entre comunidades indígenas, comunidades falantes de outras línguas e que estão instaladas no território brasileiro (como comunidades de ascendência alemã, japonesa, chinesa etc.), estrangeiros que residem no Brasil ou para atuar fora do país.
4.1.2.2	é um professor com “sólida formação interdisciplinar”, com conhecimentos interculturais, contando com o aporte de conhecimentos teóricos em Linguística Aplicada.
4.1.2.3	um profissional capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos, que adquire no decorrer do curso, e a sua prática docente.
4.1.2.4	o egresso ideal é um profissional com conhecimentos de línguas adicionais e que está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho

Tabela 6: Identidades do perfil do egresso ideal

Considerando que a tabela representa o que já foi discutido à luz dos conhecimentos teóricos da Linguística Aplicada e dos documentos oficiais anteriormente, bem como minhas experiências diretas formativas e profissionais, parto agora para a análise das entrevistas com as participantes de pesquisa.

4.2 Análise das Entrevistas Semiestruturadas

Enquanto a subseção anterior dedicou-se a traçar as identidades que compõem o perfil do egresso ideal de uma formação inicial em PLA por uma instituição pública de ensino superior, esta subseção dedica-se a traçar as identidades que compõem o perfil do egresso real. Os dados para a análise que levará a essas identidades foram gerados a partir da análise dos registros coletados nas entrevistas semiestruturadas – principalmente –, nas notas de

campo e nos questionários estruturados que descrevi no capítulo metodológico.

O objetivo da análise das entrevistas aqui desenvolvida é responder à segunda subpergunta de pesquisa estabelecida no primeiro capítulo deste trabalho e que reproduzo abaixo:

1.2) “Qual é o perfil do egresso real que se pode traçar a partir de suas experiências, crenças e identidades?”

Esta subseção está organizada por participantes, ou seja, cada subseção refere-se à análise do perfil individual de cada egresso participante desta pesquisa, cujos pseudônimos são Magali, Luciana, Margarida e Juraci, levando-se em conta as identidades que foram traçadas através da análise documental. Início a análise do perfil de cada participante com uma breve apresentação sobre suas características gerais, ocupação atual e outras informações relevantes para a investigação. Ao longo da análise, busco resgatar as quatro identidades do perfil do egresso ideal a fim de observar se o que foi idealizado nos documentos se confirma no perfil individual do egresso real.

É importante destacar que durante a análise das entrevistas constatei que as participantes, ao contrário do que se prevê na primeira identidade da tabela acima, escolheram um público-alvo para o qual dariam aulas, e se prepararam para trabalhar com esse público, que poderia variar entre índios, surdos ou estrangeiros. Por isso, o primeiro aspecto do perfil individual do egresso real tratará do que motivou essa escolha e de como as participantes se constroem como professoras de PLA em suas falas.

Ao fim da subseção, um espaço será dedicado ao traçamento do perfil geral do egresso real, que visa a avaliar as características compartilhadas pelas participantes e destacar as diferenças encontradas entre elas. Isso é feito para que em seguida, no fechamento deste capítulo, eu possa trazer uma contraposição do perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real com o intuito de respondermos a grande pergunta de pesquisa proposta no primeiro capítulo e que reproduzo aqui:

1) “Considerando os documentos que preconizam a formação inicial de professores de português como língua adicional e as experiências, crenças e identidades de alunos egressos

dessa formação, qual a relação entre o perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real da formação de professores de PLA?”

Recomendo ao leitor que guarde a página onde encontra-se a tabela 4, marcando-a talvez, para que possa remeter-se a ela na leitura da análise das entrevistas. Isso facilitará a compreensão do texto e a comparação do perfil que traço dos egressos reais com o perfil do egresso ideal traçado na subseção anterior e sumariado na referida tabela.

4.2.1 *Magali*

Esta subseção dedica-se a traçar o perfil de Magali, mulher, de 25 anos, que ingressou no curso no segundo semestre de 2007 e concluiu a licenciatura em PLA no segundo semestre de 2010. Trabalha atualmente como estagiária técnica na área administrativa de uma universidade pública. Ingressou na universidade pelo vestibular tradicional, mas revelou que estava mais interessada na aprovação no processo seletivo do que no curso em si ou em que essa licenciatura implicaria em sua vida profissional.

É possível identificar que essa preocupação maior com a aprovação do que com a carreira a ser seguida pode vir de uma influência detectável na voz dos familiares – aquela da qual Bohn (2005) mostra que exerce influência as decisões do aluno de graduação. Magali é a segunda de quatro irmãos, e sua irmã mais velha já havia sido aprovada no processo seletivo para uma licenciatura em uma instituição pública de ensino superior. Isso a levou a se sentir pressionada, como ela relatou em momento anterior à entrevista, a ingressar em um curso superior sem ônus à sua família o mais rápido possível.

A participante relata que escolheu o curso de acordo com dois critérios: o primeiro deles foi por ser um curso da grande área das ciências humanas; e o segundo foi que para ingressar pelo processo seletivo, a nota exigida ainda era relativamente baixa⁴⁵, aumentando suas chances de aprovação. Magali, no entanto, passou a interessar-se não só por estudar em uma universidade pública, mas também pelo curso em si e a engajar-se em sua formação inicial como professora de PLA com dedicação, como vemos no excerto MI-01.

45 De acordo com tabela divulgada no sítio eletrônico <http://blogdoenem.com.br/> a nota mínima exigida pela instituição no ano de 2014 é semelhante à nota do curso Letras-Japonês e cerca de 5% menor que a nota exigida para ingresso no curso de Educação Física, ambas licenciaturas.

[MI-01⁴⁶] Magali: *Eu me via como uma aluna bem dedicada.*

Magali relata que sua experiência com o ensino de PLA resumiu-se ao estágio supervisionado do curso e à elaboração de material didático para o estágio e para a formação de professores de PLA para alunos da comunidade surda.

4.2.1.1 Público-alvo: índios, surdos, estrangeiros?

No terceiro semestre da graduação, ao cursar a disciplina de LIBRAS⁴⁷, Magali decidiu concentrar seus estudos no público-alvo com o qual desejava trabalhar: a participante decidiu que se dedicaria a trabalhar com a comunidade surda. Eu perguntei à Magali se ela acreditava que sua formação inicial a havia preparado para atuar nos mais diversos contextos, como preveem os documentos oficiais. A resposta da participante está no excerto abaixo:

[MI-02] *Não! Eu acredito que um curso desse porte deveria ter, na metade do curso, não sei exatamente em que parte do curso, mas eu acredito que os alunos deveriam escolher qual área seguir. Ou estrangeiros, ou surdos, ou indígenas. Porque não houve um direcionamento para as áreas na graduação. Acho que se falou muito em estrangeiros, agora a parte de indígenas e surdos, quase não se falou. E o meu interesse no caso foi na área dos surdos. E eu não tive uma orientação maior de como proceder. Foi mais eu buscando além, não foi muito na universidade, assim... pelos professores, pelo curso. Foi mais interesse meu, algo pessoal.*

Magali expressa em sua fala no excerto MI-02 a crença de que o curso seria mais eficiente se houvesse um momento para a escolha de uma das áreas ao invés da tentativa de formar um profissional que esteja apto a atuar com, pelo menos, três públicos distintos, como se propõe a fazer. Além disso, a egressa fala sobre sua experiência formativa em que a ênfase dada ao ensino de PLA para estrangeiros⁴⁸ em detrimento dos surdos e dos índios.

O fato de precisar buscar essa preparação para ensinar PLA para surdos fora da universidade, que, de acordo com Volpi (2000) e Paiva (1997), é o espaço responsável pela

46 Para que não se confundam os excertos numerados, incluo a letra inicial do pseudônimo do participante antes do número do excerto. No caso de Margarida e de Magali, incluo a letra final para desambiguação.

47 Língua Brasileira de Sinais

48 Uso o termo estrangeiros nesta análise para falar, de forma geral, daqueles cuja nacionalidade não é a brasileira independente de residirem no Brasil ou não.

formação dos professores, mostra que o curso de licenciatura pode ter falhado em seu objetivo de promover essa preparação. Também o mostra o fato de Magali ter se sentido desorientada com relação a como proceder após a decisão de seu público-alvo principal. Ela diz que a escolha foi “algo pessoal”, desacreditando da decisão o caráter acadêmico, o que leva à inferência de que ela não vê esse aspecto de sua formação como algo legítimo ou “oficial”, fenômeno que se repetirá no perfil de Luciana, mais adiante.

Magali tem a crença de que a indefinição de um público-alvo com o qual trabalhar demonstra que o curso “não tem foco”. Para ela, é necessário que o graduando se especialize para dar aula para algum dos públicos. No excerto abaixo, conversávamos sobre um acontecimento em nosso estágio supervisionado. Na ocasião, a orientadora do estágio solicitou que desenvolvêssemos três unidades didáticas, uma para surdos, outra para índios e outra para estrangeiros; ao fim da disciplina, a tarefa se mostrou impraticável e conseguimos, apenas, desenvolver duas unidades didáticas. Magali expressa sua opinião:

[MI-03] *Olha, eu vejo muito sem foco. Eu não acho que uma pessoa fica quatro anos na universidade e tá pronta e formada para atuar com as três vertentes. Tem que se especializar. Não tem como não escolher uma para seguir. E ser colocado isso para a gente no final do curso é enfatizar que realmente não há foco no curso de jeito nenhum!* [grifo meu]

Quando Magali diz que “não tem como não escolher uma [vertente] para seguir”, ela mostra que suas experiências formativas, como a que descrevi acima, a levaram à significação dessa crença. Isso corrobora a visão da relação entre as experiências e as crenças que exponho na figura 8 no referencial teórico.

Um dado de grande importância para mostrar como o egresso vê o impacto da falta de espaço para a escolha de um público-alvo em sua formação docente está no excerto MI-04 a seguir. Magali responde à minha indagação a respeito do motivo pelo qual ela não atua no ensino de PLA hoje:

[MI-04] *Falta de oportunidade. [...] [porque a área de surdos é de mais difícil inserção⁴⁹]. E acredito que tenha faltado também (+) como não tem uma hora na graduação para você escolher que área você quer seguir, se é surdo, estrangeiro ou indígenas (sic), eu não tive esse aprendizado de LIBRAS na [universidade], o aprendizado que precisa mesmo para você ter fluência na língua. Então eu tenho uma certa insegurança de assumir um aprendizado, de ser professora se eu não tenho o domínio da língua dele.* [grifo meu]

Na seção 4.2.1.4, sobre a preparação do egresso para o mercado de trabalho e o

49 Informação registrada em nota de campo em que consta fala da participante fora do momento de gravação.

conhecimento de línguas adicionais, analiso mais a fundo as experiências e crenças que emergem nesse excerto MI-04 a respeito da aprendizagem de uma língua adicional na universidade e da insegurança que Magali relata sentir.

Talvez a ênfase dada por Magali à questão da escolha de um público-alvo para lecionar PLA seja devida à decisão da participante de trabalhar com surdos, que é uma vertente tratada periféricamente pelo curso – algo que posso afirmar a partir de minha experiência como egressa dessa formação inicial e que se confirmará na fala das outras participantes. Ao perguntar a Magali o que poderia minimizar seu sentimento de insegurança expressado no excerto MI-04, ela respondeu:

[MI-05] *Ter uma hora para a escolha de qual área vai atuar. E não só isso. Ter professores capacitados para poder orientar. Porque eu acredito que faltou também professores na área de surdos e dos indígenas. Para estrangeiros é forte, mas na área de surdos e indígenas não é. [...] A gente entra na universidade com sede de trabalhar na área, mas sempre quer mais conhecimento e não tem! Não tem gente para orientar a gente.*

Magali relata sua experiência afetiva de ter “sede de trabalhar na área” e a experiência formativa de não ter orientação durante o curso que a levou à crença de que não há professores capacitados para orientar os alunos com relação à escolha do público-alvo que ela acredita que deveria ser tomada de forma mais clara.

4.2.1.2 *Sólida formação interdisciplinar e intercultural*

O excerto MI-03 mostra que Magali não vê sua formação como “sólida”, tal como a descreve a Síntese analisada na seção anterior. Pode-se dizer, seguindo a mesma metáfora usada pelo documento, que a egressa vê sua formação como líquida, senão gasosa, se combinarmos o excerto MI-05 e sua crença de que não há professores capacitados para orientar os alunos em suas decisões durante a trajetória acadêmica.

Magali vê a voz da instituição como influente em sua formação de forma negativa no que se refere a uma formação sólida. Na fala de Magali, a voz da instituição se mistura à voz dos professores formadores. Ao perguntá-la quem ela acreditava que seria o maior responsável para o curso não cumprir suas expectativas, a participante respondeu:

[MI-06] *A instituição, de elaborar uma grade que contemplasse mais a estrutura do curso. No objetivo deles mesmo da gente passar a língua portuguesa, ensinar a língua*

portuguesa para outros falantes como segunda língua, né. Então, acho que faltaram na grade do curso disciplinas que nos passassem mais confiança, mais credibilidade para o ensino, e o corpo docente também, de alguns levarem mais a sério a disciplina que ministra.

Se for levado em conta que Magali desejou concentrar sua formação inicial na preparação para dar aulas de português para surdos, os espaços para conhecimentos interculturais foram reduzidos. Magali defende a existência de uma cultura surda com a qual ela procurou entrar em contato, contudo ela relata que a licenciatura não proporcionou esses espaços exceto na disciplina de LIBRAS, optativa e de oferta escassa na instituição. As disciplinas de conhecimentos socioculturais sobre o Brasil previstas no bloco de disciplinas 6 da tabela 4 não parecem ter um peso tão significativo na formação de Magali já que seu público-alvo é majoritariamente brasileiro e está em contexto de imersão convivendo com a(s) cultura(s) brasileira(s).

Esta subseção desenvolveu-se a partir de minha experiência de convivência com a participante e das notas de campo. Não houve mais excertos da entrevista que se encaixassem aqui já que essa entrevista foi realizada antes que eu fizesse uma reformulação da análise documental que julguei ser necessária e que voltou minha atenção para esse aspecto da formação. Contudo, é possível perceber a coerência das afirmações aqui apresentadas ao longo das demais subseções.

4.2.1.3 Relação entre teoria e prática

Como consta na análise documental e na tabela 5, o egresso ideal é um profissional capaz de estabelecer a relação entre seus conhecimentos teóricos e sua prática docente, sendo que a pesquisa e a extensão exercem um grande papel nessa capacidade, de acordo com Almeida Filho (apud ALVAREZ, 2009).

Magali relata que participou de um projeto de extensão durante o período em que foi graduanda, e foi bolsista desse projeto durante aproximadamente dois anos. O projeto era interdisciplinar, uma parceria do departamento de psicologia e o departamento de estudos educacionais da instituição. Não era um projeto de nenhum departamento ligado ao instituto de Letras da universidade. Questionei a razão pela qual Magali participou de pesquisa em outro departamento, e não naqueles que se dedicam aos estudos da linguagem. A resposta de Magali foi a seguinte:

[MI-07] *Assim que eu entrei na universidade, acho que no terceiro semestre eu procurei alguns professores no departamento de linguística e foi negado meu pedido de participação em qualquer pesquisa porque eu estava iniciando o curso e não tinha maturidade para enfrentar... não tive orientação, a única coisa que me falaram foi “ah, procura depois quando você tiver mais decidida, mais na frente do curso”. O que eu achei muito errado, porque, se uma pessoa que ingressou, está mostrando o interesse, quer aprender, quer agir, é podada, é repreendida assim no início. Ao invés de eles orientarem “ah, faça tal tal coisa antes”, ficar ali ajudando o aluno, não. Corta de vez, na raiz, sem incentivo nenhum.*

A partir do relato dessa experiência formativa de Magali, que ela considera prejudicial à sua trajetória na formação inicial em PLA, aparece a crença que a participante tem de que é importante que haja uma orientação ao ingresso na pesquisa e na extensão. A negativa para a participação na pesquisa quase levou a então licencianda a tornar-se parte das estatísticas de evasão das licenciaturas em universidades públicas, como ela relata a seguir:

[MI-08] *Sim, pensei em desistir depois da negativa de participar nesse projeto [pesquisa] no departamento de linguística. Mas eu só não desisti porque depois de alguns dias eu encontrei um veterano do curso, ele estava para formar e ele falou o quanto ele gostava da área que hoje eu tenho interesse, que é a área dos surdos, que ele tinha aprendido LIBRAS, que tinha sido maravilhosa a experiência que ele tinha tido. Que ele estava ensinando português para eles e que estava sendo muito bom, muito gratificante. Então, depois desse contato com esse veterano, aí eu tive esperança e pensei “não, porque eu vou desistir agora? talvez tenha algo mais na frente que possa melhorar o sentimento que eu tenho agora de que vai dar tudo errado, de que não vai ser bom...” Isso foi lá pelo terceiro semestre.*

Foi necessário que Magali passasse pela experiência formativa (indireta) de ter contato com um “veterano” do curso para que pudesse repensar a evasão. O fato de esse encontro não ter sido proporcionado por iniciativa ligada à licenciatura em si mostra que, para Magali, nada estava sendo feito que a motivasse a prosseguir. Isso mostra uma realidade oposta àquilo que está previsto na Síntese e descrito no excerto D-05. O excerto MI-09 reforça isso:

[MI-09] *Eu me via como uma aluna muito dedicada mas sem incentivo nenhum da parte do curso. Tanto é que eu fui em outro departamento procurar pesquisa. E acabei entrando na extensão. Eu me via como uma aluna bem dedicada.*

Para Magali, a relação entre seus conhecimentos teóricos e sua prática docente não se deu em espaço de pesquisa proporcionado por iniciativas relacionadas à licenciatura em PLA. Então, é necessário saber se houve outros fatores que a levassem a esse resultado. Porém, quando Magali fala a respeito de sua segurança para entrar em sala de aula como professora

de PLA, ela mostra que em suas experiências esses outros fatores foram inexistentes e a relação entre teoria e prática não foi satisfatória:

[MI-10] *Eu me sentia sempre com medo, né, com receio. A parte de se colocar diante de uma turma era um sentimento acho que muito pessoal. Primeiro porque isso não era incentivado no curso, né? Não tem estrutura, não deram nenhuma estrutura pra gente treinar, idealizar o ambiente. Então, não houve treino, não teve prática. Era algo que eu trazia comigo. Como eu sempre fui muito tímida, então era algo que eu pensava e me dava pânico. Só de ficar lá na frente de todo mundo me dava vontade de sair correndo. [grifo meu]*

Magali relata, nessa fala, fatores pessoais, ela se vê como uma pessoa tímida que tem receio de falar em público, apesar de ter bom desempenho nas apresentações orais durante as aulas da graduação. A participante expõe em sua fala o que deixa a entender como consequências de experiências afetivas vividas por ela. No entanto, Magali também responsabiliza a instituição por essa insegurança dizendo que não houve espaço satisfatório para a prática ou para o “treino”. Ela relata a solução que ela encontrou para o problema da insegurança:

[MI-11] *Atualmente, esse sentimento já não é de pânico. Talvez um receio de uma nova experiência, algo normal. Mas só mudou porque eu procurei fazer disciplinas dessa outra língua, né, LIBRAS. Fiz o básico e o intermediário aqui na [universidade]. Aprendi alguns sinais, algumas coisas da língua. Mas eu procurei fora, em outras instituições, para aprender LIBRAS mesmo. Com esse aprendizado, aí, eu fui tendo mais coragem de pensar em estar lá na frente da sala e conversar com eles, dar uma aula...*

Não houve oferta de LIBRAS para o nível em que Magali estava e ela precisou buscar essas aulas em outras instituições. Esse fato corrobora com o que foi constatado na subseção anterior, sobre a “sólida” formação inicial do egresso.

Perguntei, em um determinado momento, para a participante se ela considerava que o curso havia proporcionado uma boa relação entre teoria e prática. Em uma das respostas mais categóricas do questionário, Magali contestou:

[MI-12] *Não. Justamente por não ter a parte da prática. Acredito que só se fala em teoria. Não houve prática. Só na parte do estágio. Só na parte do estágio. Só que eu acho que o estágio foi muito rápido. Tinha que ter sido mais tempo, com mais disciplinas, com mais orientações. [...] se fala muito nas disciplinas sobre a importância da prática, sobre a importância de elas estarem vinculadas. Mas no caso, para a minha formação, eu como DOCENTE, não teve. Mas, eu para atuar como docente para que os meus alunos tenham teoria e prática foi ensinado que a gente tem que tá sempre conciliando. Mas na minha formação para ser docente, não, não houve. Contraditório.*

A contradição a que Magali se refere é que em vários momentos fomos instruídos a ministrar conteúdos contextualizados para o nosso aluno de PLA, mas os próprios professores formadores, na opinião de Magali, não proporcionavam espaço para discussão da relação entre o que se estava estudando e a prática docente. Isso leva ao que Celani (2010) chama de dependência sem reflexão, como reproduzo abaixo:

“A questão fundamental na formação (...) é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada (...) que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões.” (p. 63)

Apesar de apontar a falta de espaço para a prática através de extensão ou PIBID, e da falta de ver nas aulas a relação entre teoria e prática que poderia ser estabelecida em algumas atividades e debates, Magali diz que a instituição incentiva muito a pesquisa:

[MI-13] *Acredito que a fase da graduação é um período de amadurecimento como um todo. Eu aprendi na universidade, acho que o principal foi correr atrás das coisas. Se você tem o interesse, corra atrás. E a pesquisa, acho que a [universidade] incentiva muito a pesquisa, muito a olhar a teoria e buscar uma prática.*

Talvez essa contradição na fala de Magali deva-se ao fato de ela separar a experiência formativa negativa que teve no departamento do curso da experiência formativa positiva que teve durante a extensão em outro departamento, mesmo que ambas experiências tenham ocorrido na mesma instituição pública de ensino superior.

Diante dos dados, podemos perceber que a identidade do egresso ideal de ser um verdadeiro professor de PLA (ALMEIDA FILHO, 2007) capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e sua prática docente não se confirma em Magali.

4.2.1.4 Preparado para o mercado de trabalho

Com relação à identidade do egresso ideal que seria um profissional preparado para o mercado de trabalho na área de ensino de PLA, com conhecimentos de línguas adicionais, o caso de Magali se destaca das outras participantes. Para Magali, o mais importante é ter o domínio de LIBRAS, que ela considera primordial para seu bom desempenho como professora de PLA para surdos. Isso fica claro no excerto MI-11 em que Magali diz que

aprender LIBRAS foi a solução que ela encontrou para sentir mais segurança para dar aulas para os surdos.

[MI-14] *Antes de eu entrar na graduação eu não enxergava muito as minorias. Acredito que passei a enxergar as minorias a partir do momento em que eu entrei e vi que tinha esse mundo dos surdos. Eu nunca tinha entrado em contato com os surdos e foi na disciplina de LIBRAS na graduação que tive o primeiro contato com eles. E como eu entrei nessa graduação sem saber o que realmente ela significava, eu não sabia exatamente o que ia acontecer. Então, isso me surpreendeu. Foi algo muito bom. Eu tive um contato com essas minorias. E vi que eu poderia ajudar a sociedade ensinando o português para que eles se incluíssem também no mundo dos ouvintes, no caso dos surdos.*

É possível perceber, nesse excerto MI-14, que as implicações de cursar LIBRAS foram bastante significativas para a constituição da identidade profissional de Magali. Ela (re)significou crenças a respeito das minorias e da comunidade surda em decorrência de sua experiência formativa de ter aulas de LIBRAS.

Destaco que Magali teve acesso ao nível básico da língua na universidade, ainda que com dificuldades para conseguir se matricular pela disparidade na relação de demanda e oferta. Os demais níveis ela cursou, e ainda cursa, em instituições particulares. Por isso, apesar de a licenciatura ter proporcionado o espaço para a aprendizagem da língua, o cumprimento dessa premissa constante nos documentos oficiais foi apenas parcial. Se voltarmos ao excerto MI-04, podemos perceber isso:

[MI-04] *eu não tive esse aprendizado de LIBRAS na [nome da universidade], o aprendizado que precisa mesmo para você ter fluência na língua. Então eu tenho uma certa insegurança de assumir um aprendizado, de ser professora se eu não tenho o domínio da língua dele.*

Magali não sente que sua experiência tendo aulas de LIBRAS na universidade foi uma que a levaria a ter fluência na língua. Se ela quisesse ser fluente, teria que buscar esse conhecimento em outra parte. E isso gera nela a crença de que a instituição não a está preparando para ingressar no mercado de trabalho como professora de PLA para surdos, algo que fica claro quando Magali relata que se sente insegura como professora sem ter o domínio da língua do aluno.

A relação que Magali faz entre aprender a língua e atuar na área no excerto MI-03 mostra a importância que a experiência formativa de aprender línguas adicionais tem na preparação do “verdadeiro” professor de PLA – no sentido que o define Almeida Filho (2007).

Sem aprender LIBRAS, Magali sente-se insegura para ocupar a posição que lhe seria destinada no mercado de trabalho.

4.2.2 *Luciana*

Esta subseção dedica-se a traçar o perfil de Luciana, uma mulher de 24 anos que ingressou na formação inicial em PLA no segundo semestre de 2008 e formou-se no segundo semestre de 2011 através do vestibular tradicional. Atualmente, Luciana é aluna de mestrado acadêmico em estudos da linguagem. Em sua ocupação principal, Luciana dá aulas e dirige uma escola de PLA em sociedade com outra professora egressa dessa mesma licenciatura.

Ao contrário de Magali, Luciana relata que escolheu o curso após pesquisar sobre ele na página virtual da instituição de ensino. O papel decisivo das informações no sítio eletrônico em sua escolha demonstra a influência da voz da instituição em sua formação inicial mesmo antes que ela ingressasse no processo.

A participante já tinha interesse em cursar Letras, mas não sentia afinidade com as disciplinas de Literatura. Quando examinou o currículo do curso e percebeu que havia poucas disciplinas de literatura e que o curso era voltado para o ensino de PLA, optou por essa habilitação. Ela se interessou pela possibilidade de conhecer novas culturas e trabalhar no exterior e relata que não se arrepende de ter feito essa escolha, tendo, inclusive, indicado o curso a outras pessoas.

4.2.2.1 *Público-alvo: índios, surdos, estrangeiros?*

Luciana já ingressou na formação inicial com a intenção de dar aulas de português para estrangeiros. Perguntei à participante como ela via a proposta da instituição de oferecer uma licenciatura que formasse professores de PLA aptos a atuarem em contextos tão diversos. Introduzi o assunto perguntando-a a razão de escolher trabalhar com estrangeiros, ao que ela me respondeu o seguinte:

[L-01] *A gente não escolhe, assim, a gente escolhe, mas a gente não estuda. A gente tem um professor, e o professor estuda voltado para o estrangeiro, e você vai estudar aquilo, e se você quiser estudar voltado ao ensino de português para índios você tem que ir atrás de*

pesquisas da graduação, pesquisas a parte, ou com surdos, também... se o professor trabalha mais com índios, a mesma coisa, então a gente não escolhe “oficialmente”.

Luciana viveu então experiências formativas que a levaram a significação da crença de que os licenciandos em PLA escolhem, eventualmente, o público-alvo com o qual desejam trabalhar. A experiência de ter disciplinas com foco em apenas um dos públicos mostra que o aluno não tem todo o aporte teórico necessário para que a formação se concretize da forma como é concebida pela instituição, conforme a primeira identidade traçada na análise documental. Ela demonstra isso com mais clareza no excerto L-02 abaixo:

[L-02] *Nossa (+) primeiro, primeiro de tudo, já que o curso, ele se mostra, é... como um curso que direciona o futuro professor para três grandes áreas, né, que é o ensino de surdos, índios e estrangeiros, acho que poderia chegar um ponto do curso em que a gente pudesse escolher, como se fosse uma habilitação. (+) Sabe? Talvez você estuda áreas comuns, né, matérias comuns, e chega num determinado momento do curso em que você tem que escolher para onde você vai, e nisso você se especializa.*

Sobre a opinião de Luciana a respeito dessa característica do curso, ela relata o que ela gostaria que fosse acrescentado no curso, justificando o excerto L-02:

[L-03] *Se pudesse fazer aquela divisão de habilitações [índios, surdos, estrangeiros]. O curso é muito voltado para estrangeiros, assim, isso é fato. Então, se o curso promete ser um curso para formar professores de português para surdos e indígenas, esperamos matérias que englobem essas questões né. Então, nós não temos nada dos indígenas, então questões como ensinar os indígenas, questões culturais, né, e interculturais, problemas interculturais entre os indígenas [e os professores não-índios⁵⁰]. Não sei nem dizer, né... o que mais a gente precisaria ter. Mas seriam coisas relacionadas à prática, né, então mostrar a parte dos surdos também, ter disciplinas voltadas especificamente para isso. Como é a aquisição de linguagem para eles, como que funciona o ensino para cada viés do curso. Então, não sei que disciplinas deveria ter, mas deveria ter [disciplinas] voltadas às habilitações, “habilitações” entre aspas, que o curso promete para os graduandos, né, então o que eu acho que falta mais são essas duas vertentes, que são as de surdos e índios.*

Vemos no relato de Luciana que suas experiências formativas a levaram à crença de que o curso, em sua execução, preocupa-se mais em formar professores para dar aulas de PLA para estrangeiros do que para dar aulas para as outras comunidades que a Síntese afirma que a licenciatura atenderá; essa visão de Luciana condiz com a de Magali.

50 Informação de nota de campo.

Diante desses excertos, baseado nas experiências e crenças de Luciana, em seu perfil a preparação para trabalhar com três públicos diferentes não se concretizou da forma como está preconizada nos documentos oficiais que regem essa licenciatura em PLA.

4.2.2.2 *Sólida formação interdisciplinar e intercultural*

A respeito da sólida formação interdisciplinar e intercultural de que fala a Síntese, Luciana relata experiências formativas positivas em sua trajetória acadêmica. Em sua fala, Luciana relata experiências relacionadas aos conhecimentos interculturais e às disciplinas do bloco 1 – de Linguística Aplicada.

Começo a análise a partir da discussão sobre a Linguística Aplicada como ciência em contraponto à mera aplicação de teorias linguísticas (MENEZES et al, 2009; SCHMITZ, 1987) reproduzindo a resposta de Luciana à minha pergunta a respeito da presença de disciplinas que tratassem de Linguística Aplicada no currículo do curso⁵¹:

[L-04] *Não, nenhuma. A gente teve uma que o nome confunde um pouco, que é Linguística Aplicada ao Ensino de PBSL, acho que é esse o nome. Que é só uma introdução à Linguística Geral, não tem nada de Linguística Aplicada. Na verdade, é aplicação.*

Luciana demonstra compartilhar da visão que Menezes et al (2009) e Moita Lopes (2006) tem e com a qual também concordo, que é a de que a Linguística Aplicada não é aplicação de teorias linguísticas. Ela o faz negando que haja disciplinas de Linguística Aplicada no curso, ainda que tenha a disciplina que usa o termo Linguística Aplicada em seu título sobre a qual discuto na análise documental.

Com relação aos conhecimentos interculturais, Luciana fala sobre o impacto de disciplinas que trataram de cultura e de tópicos interculturais em sua formação no excerto L-05 abaixo:

[L-05] *Variação Linguística e Problemas Interculturais ((disciplinas do curso)) me abriram muito a mente, assim, muito a cabeça pra ter mais uma noção do português brasileiro, assim, dessas diferenças, de ter uma sensibilidade maior com o português, e uma sensibilidade maior com as questões culturais. Como lidar em sala de aula com eventuais preconceitos que surgem, questões, questões mais sensíveis para algumas culturas e para a cultura brasileira, então essa eu julgo que tenha sido a disciplina que mais me influenciou assim, a que eu mais levo assim pra prática, sabe. É uma coisa assim que até hoje eu costumo*

51 A participante tinha acesso ao currículo do curso no momento da entrevista, apesar de não ter preenchido o questionário estruturado.

pesquisar a respeito para não cometer gafes e não cometer problemas que possam gerar problemas maiores assim durante as aulas. [grifo meu]

A partir das experiências formativas de Luciana, em seu perfil, a identidade do egresso ideal de um professor de PLA com uma formação intercultural e interdisciplinar foi relativamente satisfatória. Relativamente, porque não houve acesso direto a teorias da Linguística Aplicada como está previsto nos documentos oficiais. Usando a metáfora da Síntese, caberia questionar se essa formação foi, de fato, sólida, com base em Alvarez (2009), que afirma que

há estagnação dos currículos que não conseguem acompanhar as novas demandas da vida contemporânea e as disciplinas de língua, que ficam sempre aquém dentro dessa grade curricular o que não garante nem viabiliza uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem. (p. 1)

4.2.2.3 Relação entre teoria e prática

Talvez o aspecto mais marcante da formação de Luciana seja a relação entre seus conhecimentos teóricos e sua prática docente. É possível que essa questão tenha sido a mais recorrente pelo fato de Luciana trabalhar com o ensino de PLA com dedicação integral, dirigindo uma escola, orientando e treinando professores, desenvolvendo materiais didáticos, ministrando aulas para estrangeiros.

Retomo aqui a segunda identidade destacada na seção anterior, do egresso idealizado nos documentos oficiais, que é um profissional capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e sua prática docente, especialmente através de espaços de pesquisa e extensão, para avaliar se essa identidade esperada do egresso se confirma no perfil de Luciana.

Voltando brevemente ao excerto L-05, com a declaração “então essa eu julgo que tenha sido a disciplina que mais me influenciou assim, a que eu mais levo assim pra prática”, Luciana mostra que a experiência formativa da compreensão da proposta da disciplina para sua formação docente levou-a à experiência profissional de relacionar os conhecimentos teóricos com sua prática. Isso corrobora o que Almeida Filho (apud ALVAREZ, 2009) diz sobre a importância de um professor em formação saber o que as disciplinas promovem e por que fazem parte do currículo do curso.

É possível observar, no entanto, que essa relação entre teoria e prática não é feita em todos os momentos na formação de Luciana como aconteceu com as disciplinas relacionadas a aspectos interculturais. Isso se comprova no excerto L-06:

[L-06] *O primeiro semestre foi animador, eu não sabia o que estava por vir, e tudo mais. Nos outros eu tive um sentimento de preguiça (risos) eu tinha bastante preguiça, porque a cada semestre que passava eu vi que era muito difícil, assim, era muito desmotivador, porque era muito longe da prática (+) eu não... a gente não tinha muitos professores que tinham uma experiência com o português para estrangeiros, então eles falavam de teorias, assuntos que eles mesmos não colocaram em prática, e era bem desmotivador, assim, algumas matérias não eram, é... ligadas ao curso, as matérias da educação que a gente fez nenhuma tinha ligação com o [curso], apenas com escolas, com crianças, e nada relacionado ao PBSL. E no geral, era assim, foi sempre muito desconexo assim com a realidade de sala de aula. Bem desmotivador.*

Ao falar de sua experiência na disciplina de Política do Idioma, Luciana demonstra mais uma vez momentos em que não houve relação entre teoria e prática (excerto L-07):

[L-07] *PI [Política do Idioma] tem uma ementa excelente, assim, uma, um... uma, é... questão de português pro mundo, sabe, nosso papel na difusão da língua portuguesa, nosso papel político, e na prática assim (...) não era uma professora muito aberta assim a discussões, a gente levantava algumas questões e não... a gente não tinha respostas muito concisas, assim, a respeito da política ou o que a gente poderia fazer com aquela disciplina. Porque ela falava MUITO que a gente, que nós professores de português tínhamos que ter a mochila nas costas, que a gente deveria levar a LP pro mundo, mas na verdade a gente nem aprendeu como! (...) É muito raro o professor fazer essa ligação entre teoria e prática.*

Luciana não só relata que não foi possível relacionar seus conhecimentos teóricos com sua prática como também tem a crença de que os professores não tinham experiência em ensino de PLA. Essa experiência formativa de Luciana de que cursar as disciplinas “era muito difícil, assim, era muito desmotivador, porque era muito longe da prática” (L-06) e de que não foi possível vislumbrar o que poderia “fazer com aquela disciplina” (L-07) pode ser consequência da falta de espaço para a pesquisa com a qual ela se deparou durante sua formação inicial, como se pode ver no excerto L-08:

[L-08] *Eu ouvi muito falar sobre a pesquisa assim, mas não vi a pesquisa (risos). Por exemplo, eu passei o curso inteiro procurando uma pesquisa na área de PSL⁵² de ensino de PSL, questões interculturais, coisas assim, ligadas à sala de aula de PSL e eu não tive.*

Considerando a pesquisa e a extensão essenciais para que um licenciando compreenda as implicações das disciplinas em sua prática docente, perguntei à Luciana se ela recebeu incentivo para participar de algum projeto do PIBIC na instituição, e ela relata no excerto L-09:

[L-09] *Não! Os [projetos de] PIBIC que tinham os professores, eles falavam “olha, eu estou pesquisando isso, quer entrar?” e era assim, bastante rígido assim... e eu tive uma professora (...) que trabalhava com multimodalidade e ela falou assim “ó, eu estou trabalhando com isso, se quiser vir pesquisar é isso que tem para fazer” e aí eu acabei não encontrando algo que me identificasse, entendeu? (...) então eu acabei terminando a graduação sem fazer PIBIC, sem fazer nenhum tipo de iniciação científica. [+] Então, assim, tem um problema do meu interesse e dos que foram ofertados a mim. Eu sempre fui muito ligada à prática e nunca encontrei nada na prática.*

Luciana parece ter buscado por saciar uma necessidade de significar seus conhecimentos compreendendo a prática, mas não encontrou uma forma de fazer isso através da pesquisa, que, segundo Almeida Filho (apud ALVAREZ, 2009) é tão importante para que o licenciando compreenda melhor sua formação.

Diante desses dados, é possível concluir que o perfil de Luciana difere do perfil do egresso idealizado nos documentos oficiais com relação à identidade do professor capaz de relacionar seus conhecimentos teóricos com sua prática docente através da pesquisa e da extensão.

4.2.2.4 Mercado de Trabalho

Como resultado das outras três identidades que compõem o perfil do egresso ideal, a quarta identidade do egresso ideal seria a de um profissional com conhecimentos de línguas adicionais que está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho. O fato de Luciana dirigir uma escola de PLA e lecionar PLA indica que ela se inseriu no mercado de trabalho, então o que cabe a esta análise é verificar qual foi o papel da formação inicial da participante nessa inserção.

Luciana fala sobre como começou a trabalhar no ensino de PLA no excerto L-10:

[L-10] *Durante a graduação eu procurei ser monitora de alguns estrangeiros que estudavam na [universidade], mas gratuitamente. Só pra eu ter experiência, porque era muito difícil conseguir algum emprego na área na época por não ter experiência, então consegui algumas experiências dando aula de graça. Tenho a experiência de estágio, estágio*

obrigatório da... [universidade], eu fiz os dois [duas disciplinas de estágio supervisionado] na [escola internacional bilíngue da cidade]. Mas foram muito poucas horas...(...) depois que eu me formei eu fiquei perdida. Aí eu comecei a anunciar serviço de português para estrangeiro pela internet, em um site. E foram surgindo alunos, e daí eu criei a escola.

Perguntei quais eram as expectativas de Luciana antes de entrar na graduação com relação ao mercado de trabalho e se foi fácil para ela se inserir nele, ao que Luciana me responde no excerto L-11:

[L-11] *Ah, eu acreditava! Porque eu saí com uma mentalidade bastante, bastante do Ensino Médio, assim, né, com uma coisa bastante utópica assim. Então, eu saí achando que eu ia aprender muitas coisas, que da universidade eu ia sair pronta e enfrentar o mercado de trabalho. Mas foi muito mais difícil do que eu imaginava. Depois do curso [que foi difícil], né. O curso em si não [foi difícil].*

As dificuldades enfrentadas por Luciana a fizeram reconsiderar a crença que ela tinha de que a licenciatura a deixaria “pronta” para o mercado de trabalho. Freire (2008) fala a respeito de o professor estar pronto ou não, e defende que o professor está em constante formação através do conceito do inacabamento: nunca estamos totalmente prontos, somos seres inacabados e isso nos permite formar e sermos formados simultaneamente.

Faço aqui um parêntese para relacionar esse dado, inclusive, com a metáfora da formação sólida usada pelos documentos oficiais do curso. De acordo com esse pensamento do autor, essa formação sólida nem seria mesmo desejável, já que o que é sólido passa a impressão de que não é flexível, atualizada e atualizável, como Alvarez (2009) diz que deve ser a formação de professores.

O impacto da falta de relação entre teoria e prática nas experiências formativas dos egressos é bastante expressivo. Magali relatou que pensou em desistir depois de receber uma resposta negativa para participar em um projeto de pesquisa que a levaria a um amadurecimento acadêmico. Agora, Luciana afirma que pensou em desistir do curso em vários momentos por não ter perspectivas de atuação na área de ensino de PLA no excerto L-12:

[L-12] *Sim, [pensei em desistir em] vários [momentos]. [Por causa da] desmotivação, porque a gente não conseguia ver mercado de trabalho. Os professores não conseguiam mostrar para a gente mercado de trabalho. Falava “ah, porque, ah tem uma escola, tem uma escola aqui, aí tem professores que dão aulas particulares e não tinha informação nenhuma. Quando eu cheguei na matéria de estágio, no final do curso, que eu fui descobrir alguns lugares que tinham português para estrangeiros que eu não sabia. Então durante o curso assim, mesmo, a gente não... a gente era desmotivado assim, a gente*

perguntava as coisas para a professora e ela dizia “não... tem mercado!” Mas ninguém falava onde, o que você tem que fazer, o que a gente podia fazer. Então foi me desmotivando muito isso, porque eu não sabia o que eu ia fazer, eu não sabia porque que eu estava estudando aquelas matérias, porque eu ia me formar em um curso que eu não ia trabalhar. Né, que eu não ia conseguir trabalhar. Mas depois que eu saí do curso eu vi que o mercado de trabalho é muito amplo. Então, as oportunidades estão ali e basta a pessoa também ir atrás. Porque tem muito mercado. Mas tem também uma falta de informação, assim, uma falta de comunicação entre a academia e o mercado de trabalho.

Luciana relata que não foi mostrado durante seu curso as possibilidades para atuação de forma mais concisa, mas apenas através de comentários. Pelas características singulares de uma licenciatura em PLA, pode-se inferir que mostrar ao aluno suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho faça parte de prepará-lo para esse mercado. Contudo, como Luciana apontou, a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas não é integralmente da instituição de ensino superior.

Com relação aos conhecimentos em línguas adicionais como parte da preparação do profissional para atuar como professor de PLA, pergunto a Luciana se ela conseguiria identificar no currículo as disciplinas que ampliam o conhecimento de línguas. A resposta de Luciana é o excerto L-13:

[L-13] *No sentido de aprender um idioma não, mas no sentido de estudar estruturas linguísticas de funcionamento é... das línguas, no geral, assim de algumas línguas sim, a gente tem disciplinas sim.*

Luciana também reproduz a crença de que não é possível aprender línguas adicionais na universidade com o currículo atual, assim como Magali. Luciana tem conhecimentos da língua inglesa que foram adquiridos em outras instituições fora da universidade em questão.

Diante desses dados, podemos concluir que a formação inicial, apesar de ter papel importante na inserção de Luciana no mercado de trabalho, não preparou a egressa da forma como preveem os documentos oficiais que regem essa licenciatura em PLA.

4.2.3 Margarida

Esta subseção dedica-se a traçar o perfil de Margarida, uma mulher de 26 anos que ingressou na formação inicial em PLA no segundo semestre de 2008 e formou-se no segundo

semestre de 2012 através do vestibular tradicional. Margarida atua no ensino de PLA para alunos particulares, em escolas de idiomas e em um programa de extensão da instituição que oferece esta licenciatura em PLA que está no foco desta pesquisa.

Antes de se inserir no mercado de trabalho de ensino de PLA, Margarida trabalhou como revisora de textos em um órgão público em regime de estágio. A participante relatou que ao entrar no curso sua intenção era dar maior enfoque ao ensino de PLA para índios. A falta de espaço sentida por Margarida para se preparar para o mercado que ela desejava inicialmente é um grande marco em toda a entrevista.

Ao contrário de Luciana, Margarida sentiu falta de disciplinas de Literatura no curso e decidiu cursar a dupla licenciatura (opcional) em Letras-Português – habilitação para ensino de português como língua materna, ou primeira.

4.2.3.1 Público-alvo: índios, surdos, estrangeiros?

Levando em conta a primeira identidade do egresso ideal traçada na análise documental, a de um profissional apto a atuar em diversos contextos com diferentes públicos-alvo, busco nas falas de Margarida encontrar a relação entre essa identidade ideal e sua identidade real.

Margarida relata no excerto MA-01 experiências que tiveram impacto negativo em sua formação de maneira significativa, mudando o rumo que ela havia inicialmente tomado em sua trajetória acadêmica:

[MA-01] *Estrangeiros. Acabou sendo estrangeiros, né? Não fui eu que escolhi não. Eu tentei trabalhar com indígena. Eu procurei o [laboratório de línguas indígenas] , né? Tentei fazer o PIBIC com a professora, só que não deu certo porque tava sem o projeto de PIBIC na época e eu ficava indo prá lá estudando que e tendo que atrás dela sempre pra procurar estudo, aí encheu a paciência (...) e acabei saindo. Tive interesse também de trabalhar com surdos, mas eu não me dei muito bem com LIBRAS, não consegui aprender direito. Estrangeiros, na verdade era a última área que eu pensava. Eu queria seguir mais a pesquisa mesmo, mas aí, na vida, acabei gostando do estágio e segui... continuei dando aula. O estágio que me fez ter um pouco de visão mesmo.*

A participante mostra em sua fala duas tentativas de se preparar para o ensino de PLA em outro contexto que não fosse para dar aulas para estrangeiros. A primeira experiência, formativa, foi a da tentativa de se preparar para dar aulas de PLA para índios buscando um contato mais próximo com o laboratório de línguas indígenas da universidade e a tentativa de

participar do PIBIC nessa área. A segunda experiência, que classifco como experiência direta afetiva com base na categorização de experiências baseada em Miccoli (2007) da tabela 2, foi a não-concretização do aprendizado de LIBRAS. A relação que Margarida faz entre aprender LIBRAS e estar apta a ser professora para surdos fez com que ela desistisse de seguir na intenção de ser professora de PLA para surdos.

Levando em consideração o panorama acima exposto, perguntei à Margarida sobre sua opinião a respeito da proposta institucional de preparar professores aptos a atuarem em diferentes contextos e com diferentes públicos-alvo. Sua resposta pode ser lida no excerto MA-02:

[MA-02] *Não, escolha não, eu acho interessante, por exemplo, ter alguma oportunidade daqui pra frente que surgir pra trabalhar com indígena, você sabe como seria isso, porque você viu uma abordagem, um método, não muda, né? Acho que se escolher fecha demais, né? Fecha muito.*

A crença de Margarida é de que seria possível que a licenciatura em PLA fosse holística e, inclusive, desejável, porque formaria um professor versátil. Isso é reforçado em MA-03:

[MA-03] *A formação deveria ser holística, contemplar as três áreas, não, assim, [a licenciatura] contempla os três [públicos: surdos, índios e estrangeiros], você vê a abordagem dos três, você vê produção de material pros três, só que (...) ela aborda tudo no início, mas não mostra pra o aluno, oh, é assim surdo, é assim indígena, é assim estrangeiro, o que você quer, entendeu?*

Ao mesmo tempo, a crença de que na prática o aluno deve escolher uma área a seguir, que foi reproduzida na fala de Luciana e Magali, está presente e é, possivelmente, decorrente da experiência formativa das participantes. Vemos essa crença na fala MA-04:

[MA-04] *Bom, partindo do princípio que é o aluno de PBSL que vai escolher com o que ele quer atuar, talvez ter o contato no início, quando entrar, sei lá, ter uma série de oficinas (+) que você pode fazer com a sua carreira? Ter um pouquinho de contato com os âmbitos, assim, pro aluno já entrar e ver o que escolher, não perder tempo. Acho que seria bem legal.*

Na opinião de Margarida, como vemos em MA-04, seria um benefício importante para o licenciando se no início da graduação ele começasse a ter acesso à sala de aula de PLA para facilitar a escolha que, supostamente, ele teria que fazer.

Margarida externou a crença de que o curso não prepara um professor de PLA para diversos públicos da forma como a licenciatura está funcionando atualmente, como vemos em MA-05:

[MA-05] *Não, [o curso não prepara para] todos os contextos, não. A área são surdos, estrangeiros e indígenas, mas [a licenciatura em PLA] não te prepara para trabalhar com indígena. Ele não te passa a parte cultural, como é que é o choque cultural e... com surdos, se você for atrás também, não é nem obrigatório LIBRAS, né? O curso prepara você para trabalhar com estrangeiros, a verdade é essa. É a visão que eu tenho. Se você quiser trabalhar com indígena, você vai atrás. Se quiser trabalhar com surdos, vai atrás, mas a base do curso é estrangeiros, é o que eu vejo.*

As experiências formativas de Margarida nas disciplinas cursadas aparentemente levaram à significação da crença de que o curso está orientado de forma a priorizar a formação de professores de PLA para estrangeiros. Há uma sensível interface entre a experiência de Margarida e Magali. Esta última decidiu trabalhar com surdos, mas teve dificuldade em conseguir o aporte necessário para sua formação tendo, porém, procurado outros meios para complementá-la fora dos recursos que a licenciatura em PLA oferece. Já Margarida teve suas tentativas de atuar com os outros públicos frustrada e decidiu seguir carreira dando aulas para estrangeiros. Tanto Magali quando Margarida veem como necessária a proficiência em LIBRAS para atuar em uma sala de PLA para surdos.

Pode-se concluir, portanto, que a primeira identidade do egresso ideal não se concretiza no perfil de Margarida já que a participante relata que não se sente preparada por sua licenciatura para atuar no ensino de PLA para índios e surdos.

4.2.3.2 Sólida formação interdisciplinar e intercultural

A segunda identidade traçada na análise documental, relembro, é a de um egresso ideal com sólida formação interdisciplinar e conhecimentos interculturais e em Linguística Aplicada. Sobre a Linguística Aplicada, Margarida a vê como aplicação de teorias linguísticas em concordância com a filosofia que baseia a concepção da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Segunda Língua”, que é oferecida aos alunos no primeiro semestre, como consta no currículo. O excerto MA-06 nos permite afirmar isso:

[MA-06] ... bem, deixa eu ver, você pegar e aplicar tudo aquilo que você estudou, por exemplo (...) hum, ah, eu não sei. Eu não consigo bem, pensar, porque eu não lembro da... da definição da Linguística Aplicada

Ao hesitar, pode ser que Margarida não tenha essa concepção como uma escolha informada (CELANI, 2010), mas como reflexo do que aprendeu durante o curso. Aparentemente, a participante não teve a oportunidade de discutir os conceitos da Linguística Aplicada nas aulas da licenciatura para que tomasse a decisão de ver a Linguística Aplicada como aplicação de teorias linguísticas já que não cursou disciplinas da área, que são facultativas e ofertadas por outro departamento.

Como egressa dessa formação inicial, relato que meu primeiro contato com a Linguística Aplicada se deu após a entrada de novos professores no quadro docente da licenciatura em PLA. Esse contato se deu em uma disciplina que é optativa à licenciatura em PLA, “Introdução à Linguística”⁵³. Um contato mais aprofundado com a Linguística Aplicada que me trouxe a realizar pesquisa no cômputo da pós-graduação na área foi em disciplinas ofertadas pelo departamento de línguas estrangeiras. Tomei conhecimento da existência dessas disciplinas através de outra aluna que cursava a licenciatura havia mais tempo e viu um cartaz divulgando-as nos corredores da universidade. Relato minha experiência para mostrar que o conhecimento e a discussão do que é Linguística Aplicada como ciência, nesta licenciatura, não é tão natural quanto a Síntese indica que deveria ser.

A formação intercultural é um outro aspecto desta identidade do egresso ideal. Com relação a isso, Margarida vê a presença de disciplinas de Literatura no currículo do curso como um algo positivo. Uma crença de Margarida é que a Literatura é parte da base que compõe os conhecimentos interculturais de que o professor lança mão em sala de aula de PLA, como vemos no excerto MA-07 abaixo:

[MA-07] *Literatura eu acho importante na aula de português para estrangeiros porque você pode dar, por exemplo, algum conteúdo da Literatura, por exemplo, um conto, para trabalhar aspecto cultural e tal, eu acho importante Literatura, não desprezaria ela não. Acho que deveria até ter mais. Não assim, Literaturas específicas, mas, mas que abrangesse, assim, pra usar em sala de aula.*

53 Em vez de ser obrigatória a disciplina de “Introdução à Linguística”, a licenciatura em PLA conta com a disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Português Segunda Língua” cuja proposta é introduzir a Linguística aos alunos tendo enfoque no ensino de língua adicional.

Essa crença é possivelmente decorrência das experiências profissionais de Margarida, que atua no ensino de PLA há um ano e meio.

No currículo da licenciatura em PLA há duas disciplinas de Literatura: “Fundamentos da Literatura Contemporânea” e “Panorama da Literatura Brasileira”. Quando eu cursei essas duas disciplinas percebi que o objetivo dessas disciplinas não era apresentar teorias literárias, mas apresentar aos alunos da licenciatura em PLA perspectivas de uso de livros literários brasileiros na sala de aula de PLA como forma de apresentar a cultura brasileira ao aluno estrangeiro⁵⁴.

Se voltarmos a um trecho do excerto MA-05, vemos a crença de Margarida de que a preparação para choques culturais entre professor e aluno e para o trabalho com a interculturalidade em sala de aula em outros contextos que não na sala de aula com alunos estrangeiros é insuficiente: “[a licenciatura em PLA] não te prepara para trabalhar com indígena. Ele não te passa a parte cultural, como é que é o choque cultural” (MA-05). Mendes (2013) fala sobre a importância de se planejar a formação de professores com vistas aos estudos interculturais em prol de uma genuína interculturalidade no agir docente.

Diante desses dados, pode-se inferir que o currículo da licenciatura em PLA não foi suficiente para construir em Margarida a identidade de uma profissional com sólida formação intercultural e interdisciplinar como a do egresso ideal, com base na afirmação de Silva, T.T. (2005) de que o currículo é um construtor das identidades do professor em formação.

4.2.3.3 *Relação entre teoria e prática*

Para a leitura desta subseção, relembro que a terceira identidade do egresso ideal traçada na análise documental foi a de um profissional capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e a sua prática docente, sendo que essa relação pode vir principalmente da participação em pesquisa e extensão durante a graduação.

As experiências formativas de Margarida com relação à pesquisa durante o curso de sua licenciatura em PLA foram expostas como negativas. Margarida relata a dificuldade de participar em pesquisa desde o início de sua fala, e relaciona isso, inclusive, à sua desistência de trabalhar com ensino de PLA para índios, como vemos no excerto MA-01, no trecho em que a participante diz: “Acabou sendo estrangeiros, né? Não fui eu que escolhi não. Eu tentei

54 Em análise das notas de campo das entrevistas com três participantes, Magali, Luciana e Juraci, além da minha própria experiência, foi possível perceber que nenhuma de nós conseguimos fazer relação entre o conteúdo efetivamente ministrado e nossa prática docente.

trabalhar com indígena. Eu procurei o [laboratório de línguas indígenas] , né? Tentei fazer o PIBIC com a professora, só que não deu certo porque tava sem o projeto de PIBIC na época.”

Além dessa experiência formativa, houve outras oportunidades em que Margarida relata ter procurado participar em algum projeto de pesquisa e encontrou dificuldades:

[MA-08] *Não, não, é (+) eu vi que é muito restrito projeto de pesquisa, eu fiquei muito tempo procurando, tentando e eu fui conseguir quase no meu último semestre, foi um ano (+), isso foi um ano, né? (+) foi no último semestre que fui conseguir. Eu achei muito difícil porque não tem uma abertura, você não vê, por exemplo, os professores te chamando, você não vê as pessoas te orientando sobre isso, sei lá, eu não tive isso, eu não tive acompanhamento de ninguém, fui descobrindo sozinha.*

Assim como Magali, Margarida teve dificuldades em entrar em um grupo de pesquisa, o que vai de encontro à expectativa criada pelos documentos oficiais, em especial a Síntese, de que o aluno terá acesso à pesquisa como parte importante de sua formação docente.

Ao perguntar a Margarida qual era a visão dela a respeito da relação entre teoria e prática em sua licenciatura em PLA, ela respondeu o seguinte:

[MA-09] *SEPARADAS. COMPLETAMENTE. Prática, eu só vejo no estágio, pelo menos comigo foi assim, né? Eu vi mais a prática no estágio.*

Margarida, a exemplo de Luciana e Magali, tem a crença de que os conhecimentos teóricos foram apresentados sem que se fizesse relação com a prática docente. A participante afirma que gostaria que tivesse mais espaço para a pesquisa no curso, mostrando como a voz da instituição e dos professores formadores poderiam ter impacto mais significativo em sua carreira acadêmica:

[MA-10] *[O que eu gostaria que fosse diferente no curso seria ter⁵⁵] Mais abertura para pesquisa, com certeza.*

No perfil de Margarida, portanto, foi identificado um hiato entre essa identidade do egresso ideal como profissional que relaciona seus conhecimentos teóricos com sua prática

55 A participante estava respondendo a uma pergunta com este teor.

em sala de aula e a identidade de Margarida como profissional de ensino de PLA em decorrência da falta de incentivo e de abertura à participação do aluno.

4.2.3.4 Mercado de Trabalho

A identidade do egresso ideal conhecedor de línguas adicionais e preparado para o mercado de trabalho não parece se confirmar no perfil de Margarida, como podemos ver desde o início desta análise, quando no excerto MA-01 a participante afirma que desistiu de dar aulas de PLA para surdos por não ter afinidade com a LIBRAS. No que diz respeito ao ensino de PLA para estrangeiros, Margarida também demonstrou que o curso não ofereceu satisfatoriamente essa preparação prevista na Síntese:

[MA-11] *Eu acho ruim, porque é bom né? Para o próprio profissional é bom você ter uma língua também intermediária, digamos assim, uma língua pra trocar, porque, por exemplo, se você pega um aluno árabe e você não sabe nada de árabe na primeira aula de iniciante, por exemplo, você troca aí com inglês, né? Você vai ali, inglês a gente acha que é a língua universal, mas é bom. Eu não tenho inglês e me faz muita falta, as vezes, peno, assim, dando aula. Eu já dei aula pra turco e era devagar a aula, porque eles/ alguns não sabia Inglês também, então é tenso!*

O relato de Margarida em MA-11 condiz com o que discorri na análise documental a respeito da oferta insuficiente, apesar de existente, de línguas adicionais para alunos da licenciatura em PLA.

Com relação à preparação para o mercado de trabalho de forma geral, considerando que as identidades anteriores haveriam de corroborar para a inserção do egresso como profissional do ensino de PLA, Margarida afirma não ter se sentido segura durante a graduação e ter pensado em desistir por falta de perspectiva para atuação na área:

[MA-12] *Já, várias vezes (...) umas quatro vezes, sei lá, mas eu não consigo desistir, então, eu fui até o final, mas assim, não era desistir mesmo. Eu nunca cheguei a trancar, nunca cheguei, mas assim, na cabeça eu tava insatisfeita, não sei se eu quero isso mesmo, vou esperar ir até o final pra ver e foi. [...] Eu não sabia se eu ia conseguir trabalhar na área, não sabia se eu ia dar conta de trabalhar, né, na área, basicamente isso, não saber se eu ia dar conta de trabalhar, ser um bom profissional. Nem o fato de eu ter tido filho durante a graduação foi um dos motivos, não, por filho, eu nunca pensei em desistir, mas, profissionalmente mesmo.*

A experiência que levou Margarida a desistir é uma experiência direta afetiva de passar por um momento de incerteza que fez com que ela questionasse sua permanência no

curso. Não seria inédito ver experiências afetivas levarem à desistência ou à quase-desistência da docência ou de um curso de formação docente (COELHO, 2011). Contudo, pode-se pensar o papel da licenciatura e na voz dos professores formadores na lida com a insegurança dos licenciandos como parte do processo de formação inicial.

Margarida tem a crença de que o bom profissional é um professor flexível aos contextos de ensino e que relaciona seus conhecimentos teóricos com sua prática, como vemos no excerto MA-13:

[MA-13] *...acho que profissional bom é aquele que consegue se adaptar à sua turma, sempre consultando o que ele aprendeu.*

O que Margarida concebe como bom professor de PLA é relacionável à identidade do egresso ideal. Por isso, perguntei a ela se ela se via como essa boa professora de PLA, ao que Margarida me respondeu:

[MA-14] *Eu tento, eu tento ser, cem por cento ainda não, acho que tem muito chão pela frente, mas eu tô tentando.*

Retorno a Freire (2008) e à ideia pela qual o autor advoga que é a do inacabamento, segundo a qual nunca estamos acabados ou prontos, sem a necessidade de aprimoramento, atualização ou mudanças. A partir dessa ideia não é possível esperar que professores oriundos da formação inicial ou continuada sintam-se “cem por cento”, como diz Margarida. Contudo, não é possível afirmar que o perfil de Margarida seja similar ao do egresso ideal. Até aqui, as três participantes significaram através de suas falas identidades divergentes, em parte ou no todo, daquelas que compõem o perfil do egresso ideal.

4.2.4 *Juraci*

Nesta subseção o perfil a ser traçado é o de Juraci, mulher de 23 anos que ingressou na licenciatura em PLA no segundo semestre de 2010 e formou-se no primeiro semestre de 2014. Sua experiência profissional como professora de línguas anterior à graduação foi de dois anos

como professora e coordenadora de língua inglesa em uma franquia internacional de rede de escolas de idiomas.

Juraci é atualmente aluna de um programa de pós-graduação na área dos estudos da linguagem e não atua no ensino de PLA, mas em seus estudos na graduação deu prioridade à sua preparação como professora de PLA para estrangeiros. Contudo, seu foco principal ao término de seu mestrado acadêmico é trabalhar na formação de professores.

Da mesma forma que Luciana, Juraci decidiu entrar no curso depois de extensa pesquisa a respeito do currículo e da proposta desta licenciatura, e já tinha o interesse em trabalhar com estrangeiros ao ingressar na universidade. Ela já havia iniciado seus estudos em um bacharelado de outra área por influência da voz dos familiares (BOHN, 2005), porém assumiu papel protagonista em sua formação inicial e decidiu ingressar no curso de Letras. Juraci também afirma que procurou ser uma aluna dedicada:

[J-01] *No começo fui uma aluna mais quieta. Só que aos poucos, quando eu fui conhecendo e tendo mais base teórica eu fui me empenhando mais no curso. No geral, acho que fui uma boa aluna. [...] até por ser minha segunda graduação, eu tinha consciência de que eu teria que me esforçar muito mais se eu quisesse aprender alguma coisa. Que não dependia só dos professores. [...] Não acho que eu faria nada diferente. Acho que a minha graduação, dentro do possível, foi bem feita. Procurei fazer muitas matérias optativas, tentei complementar em tudo o que eu queria fazer no futuro, então, eu não mudaria.*

Destaco a participação de Juraci em projeto de iniciação científica durante a licenciatura em PLA e a mudança no quadro docente, com o ganho de dois linguistas aplicados, no ano de seu ingresso.

4.2.4.1 Público-alvo: índios, surdos ou estrangeiros?

Juraci tem a crença de que a licenciatura em PLA que cursou não oferece estrutura o suficiente para cumprir a expectativa prevista na primeira identidade do perfil do egresso ideal: um professor de PLA para os mais diversos contextos de ensino da língua. No excerto abaixo (J-02), Juraci fala sobre suas experiências formativas com relação a isso:

[J-02] *Eu achei que seria um curso que daria as ferramentas para eu trabalhar com as três áreas, tanto índios quanto surdos e estrangeiros, né... e... bom, é... isso não se realizou. [...] Porque tivemos poucos professores voltados para a área de ensino para indígenas. Menos ainda para surdos. Se a gente não tem nem professores para dar LIBRAS nas licenciaturas, quanto mais para dar aula de cultura surda, ensino de segunda língua*

para surdos... [...] [para estrangeiros] tem mais professores que as outras áreas. [Mesmo assim] Não atendeu as minhas expectativas.

Juraci tem a crença de que a falta de professores experientes nos diferentes contextos de ensino de PLA no quadro levou à não-preparação para ensinar PLA a públicos distintos. Além disso, ela demonstra concordar com Magali no que se refere à existência de uma cultura surda, como Gesser (2009) afirma que existe. Essa cultura surda não está sendo debatida e estudada na sala de aula da licenciatura em PLA, de acordo com Juraci:

[J-03] *LIBRAS deveria ser uma matéria obrigatória. Nós teríamos que ter professores que tivessem mais contato com a comunidade surda, que tivessem como ensinar para a gente não só a língua de sinais mas também cultura surda. Professores que trabalhassem com a parte de língua indígena, ou que incentivassem mais a pesquisa para a área indígena.*

Fica claro em sua fala que a participante também sentiu falta em sua formação de conhecimentos de culturas indígenas.

Com relação a estar preparada para dar aula aos três públicos distintos, Juraci afirma o seguinte:

[J-04] *Acho que temos que rever as matérias dos primeiros semestres. Por exemplo, começar com a linguística aplicada [ao ensino de PSL] antes de ter uma introdução à linguística, ou incorporar mais línguas estrangeiras. Ter certeza de que se o curso se propõe a formar professores para índios, surdos e estrangeiros, que ele dê essa formação para os três públicos. (+) Tenho certeza que o curso não prepara para os três públicos.*

A crença de Juraci de que o curso não prepara o professor para dar aula para ao menos três públicos com características tão distintas é decorrente de suas experiências formativas de falta de debate dos assuntos em sala de aula, ausência de disciplinas dedicadas a cada público-alvo e insuficiência de professores experientes nos diferentes contextos. Essas experiências culminam no sentimento de despreparo que relata Juraci:

[J-05] *Não, eu acho que eu não estou preparada para dar aula para qualquer um dos públicos. Talvez assim, não preparada pelo curso. Talvez pela experiência que eu já tive. Mas se você for contar a formação só dos colegas que cursam e não fazem estágio, não tiveram outras experiências anteriores, eu não acredito que prepare.*

É possível perceber, então, que no perfil de Juraci essa identidade esperada do professor preparado para atuar em diversos contextos não se concretizou se levarmos em

conta os dados gerados pela análise documental, já que os documentos preconizam uma formação inicial em contextos não só diversos do ponto de vista do público-alvo para o qual se vai ensinar PLA, mas diversos também com relação à localização geográfica, a recursos e a contextos, no geral.

4.2.4.2 *Sólida formação interdisciplinar e intercultural*

Sobre a segunda identidade do egresso ideal, a de um professor com sólida formação interdisciplinar, com conhecimentos interculturais, contando com o aporte de conhecimentos teóricos em Linguística Aplicada, veremos o que se revela nas experiências e identidades de Juraci.

Um dos motivos pelos quais Juraci afirma que a licenciatura não cumpriu suas expectativas é que na maioria das disciplinas não havia espaço para o debate de diferentes linhas de pensamento em relação a um objeto:

[J-06] *Pelo menos na disciplina de Aquisição, eu só vi a teoria do Krashen. Só. Não tive acesso a outras hipóteses de aquisição. E acho que isso foi insuficiente, porque hoje quando vou conversar com alguns colegas que são de outras áreas, eles me perguntam de outras hipóteses que eu não tive acesso na época.*

Luciana relatou a mesma coisa em sua entrevista, confirmando a mesma experiência formativa em duas participantes distintas que ingressaram e egressaram em momentos distintos na licenciatura:

[L-14] *No geral, a gente estudava uma escola específica. A escola do professor. O que o professor acreditava, e o que ele estava pesquisando, a gente estudava aquilo ali. Quando tinha [uma exposição a outras correntes] era mais para dar um contraste muito rápido, e às vezes, quando a gente fazia um trabalho voltado a outras, a outras escolas teóricas a gente era corrigido e não era muito bem aceito.*

Tendo em vista a diversidade de linhas de pensamento que divergem entre si em diversas áreas do conhecimento científico, como, por exemplo, a questão do conceito de Linguística Aplicada de que tratei na análise documental, ou a oposição de concepções de língua e linguagem entre o funcionalismo e o gerativismo na Linguística (HOYOS-

ANDRADE, 1982⁵⁶), é questionável pensar uma formação “sólida” que não exponha o licenciando a um debate entre elas.

A experiência formativa de estudar apenas uma teoria de aquisição de segunda língua mostra que, ao menos nesse momento, a interdisciplinaridade prevista nos documentos oficiais não ocorreu. Essa experiência culminou em outra experiência formativa negativa para Juraci, como vemos no excerto J-07:

[J-07] *Porque faltou base. Na época, pelo menos, que eu fiz, faltou base na aquisição de segunda língua. Isso foi uma coisa que a [nome da orientadora] me falou no final do curso, no meu projeto final, que eu não quebrei o paradigma entre ensinar língua materna e ensinar uma segunda língua.*

Para tratar da presença dos estudos em interculturalidade na formação inicial de Juraci, remeto primeiramente aos excertos entre J-02 e J-05 da subseção anterior. Nesses excertos, Juraci falou sobre a falta que sentiu de disciplinas que tratassem da cultura surda, o que já demonstra haver discrepância entre a proposta dos documentos oficiais e as experiências formativas dos egressos reais.

Além da questão da cultura surda nas ementas das disciplinas, Juraci tem a crença de que estudar aspectos interculturais sem antes estudar mais a fundo a cultura brasileira não é suficiente para sua formação inicial:

[J-08] *Acho que também cultura brasileira, também, faltou. [Problemas interculturais não abrange tudo o que precisaria em cultura brasileira] porque você vai direto aos problemas que você encontra quando essa cultura se choca com outra, mas você não tem antes uma formação do que é essa cultura até porque é uma cultura muito diversificada.*

Mendes (2013), conforme citação anterior, corrobora essa crença de Juraci ao afirmar que o contato verdadeiramente intercultural se dá principalmente se a formação do professor de PLA incluir conhecimentos de cultura.

Apesar dessa crença expressa por Juraci em J-08, a participante tem uma crença que parece ser contraditória a essa:

56 A referida obra trata das diferenças entre as duas linhas de pensamento, o funcionalismo e o gerativismo ao que Juraci se refere.

[J-09] *Sim, é um curso que te abre um pouco a mente para aceitar o que é diferente. Até para você ter consciência dos problemas interculturais. Você ter noção de que há uma variedade enorme dentro do próprio país. E do que determinados grupos minoritários querem. Por exemplo, até então eu não sabia da luta dos surdos por uma escola bilíngue. Acho que isso foi bastante importante.*

De acordo com Barcelos (2004), crenças podem ser paradoxais e contraditórias. A experiência formativa positiva de debater temas interculturais em sala de aula leva à crença, em J-09, de que esse aspecto do currículo foi cumprido. Contudo, em um ponto mais adiante na entrevista, Juraci afirmou ter sentido falta de estudar cultura brasileira⁵⁷ antes de ter contato com os estudos interculturais.

Diante desses dados, pode-se afirmar que há uma distância entre a identidade proposta para o egresso ideal nos documentos oficiais e a identidade que emerge das experiências e crenças de Juraci.

4.2.4.3 *Relação entre teoria e prática*

Uma experiência formativa de Juraci que se destaca das outras participantes foi a oportunidade de participar em pesquisa de iniciação científica em PLA⁵⁸ como bolsista PIBIC durante dois anos na licenciatura em PLA. Essa experiência formativa dá a Juraci uma outra perspectiva ao buscar a relação entre seus conhecimentos teóricos e sua prática docente:

[J-10] *[A relevância da participação no PIBIC para a formação inicial em escala de 1 a 10 foi de] 10! Porque conheci as políticas linguísticas, ou a falta de políticas linguísticas. Eu conheci melhor o PNLN [Plano Nacional do Livro Didático], a própria estrutura da universidade, como que uma matéria passa ou não a fazer parte do currículo. Então foi muito importante até para eu entender como a minha formação foi pensada e estruturada.*

De acordo com Almeida Filho (1997), a pesquisa na formação inicial leva o aluno à consciência do papel de cada disciplina em sua formação docente porque o aproxima da

57 O bloco de disciplinas 6 da tabela 4 prevê disciplinas que ampliam os conhecimentos socioculturais do Brasil.

58 Ao contrário de Magali, que ingressou em um programa de extensão em outra área do conhecimento.

prática, como vimos anteriormente. A afirmação do teórico se comprova nos relatos de Juraci. No excerto J-11 vemos que Juraci, dentre as participantes desta pesquisa, foi a egressa da licenciatura em PLA que relatou mais enfaticamente a percepção da relação explícita das disciplinas ministradas no curso com sua prática docente.

[J-11] *Eu acho que todas as disciplinas contribuíram muito para minha formação e eram relacionadas, eram fundamentais.*

Apesar de perceber as implicações das disciplinas cursadas em sua prática docente, Juraci, assim como as outras participantes, relata que houve pouco espaço para a prática em si. Isto indica que a relação teoria e prática tal como é concebida nos documentos oficiais da licenciatura em PLA não ocorreu de forma diferente na trajetória de Juraci do que na de Magali, Luciana e Margarida. Vemos isso no excerto J-12:

[J-12] *Eu acho que ela [a relação entre teoria e prática no curso] é baixa, a gente só tem essa parte prática no final do curso. [...] Bom, [antes de ingressar no curso] eu acreditava que eu ia ter a parte de didática. Achei que eu teria aulas práticas... por exemplo, se eu estou aprendendo como dar aula para o estrangeiro, para o surdo, para o indígena (sic) eu conhecer o espaço onde eu vou dar aula, ou assistir alguma aula de alguém que já trabalha na área, né? Ou... não sei. Se eu estou aprendendo abordagens, eu aprender a executar essa abordagem. Ter uma aula de como executar.*

Juraci mostra que a crença que tinha de que teria espaços de observação e prática docente para se preparar para dar aulas para os três públicos, e essa crença foi dessignificada pela experiência formativa de só ter espaço para prática no final do curso, como relatou no início deste excerto J-12.

4.2.4.4 Mercado de Trabalho

A quarta identidade traçada no perfil do egresso ideal, na análise documental, é a de um professor de PLA com conhecimento de línguas adicionais e preparado para ingressar no mercado de trabalho. Assim como Magali e Margarida, Juraci tem a crença de que ensinar

PLA sem ter conhecimento de línguas adicionais não é desejável, como vemos em J-13:

[J-13] *As disciplinas de língua estrangeira, principalmente para quem quer trabalhar com o público de língua estrangeira, você não ter nenhuma língua que sirva de apoio na sala de aula é um pouco problemático. A gente tem uma matéria, mas é a matéria de Inglês Instrumental. Então, quem não tem nenhum conhecimento que tenha sido adquirido fora da universidade não tem condições de utilizar o inglês como língua suporte na sala de aula.*

Na formação inicial de Juraci, ela relata ter tido acesso ao estudo de línguas adicionais, contudo, é muito concorrido cursar disciplinas de línguas:

[J-14] *Eu cursei polonês. Foi fácil de conseguir, mas teve uma lista de espera gigante no semestre que eu fiz. Então, foi fácil para mim [pela vantagem dada pelo sistema para prováveis formandos⁵⁹].*

Como foi dito nas subseções anteriores, a disciplina de polonês ou outras disciplinas de línguas adicionais não fazem parte do grupo de disciplinas obrigatórias dessa licenciatura. Por isso, não há garantia de que o licenciando consiga se matricular nessas disciplinas.

A falta, tanto da oferta quanto da obrigatoriedade do ensino de LIBRAS na licenciatura em PLA que foi relatada por Juraci nos excertos iniciais, de J-01 a J-05 indicam que o profissional egresso que deseja dar aulas a surdos deve encontrar dificuldades para atuar em sala de aula e se comunicar com seus alunos.

Levando em conta os dados disponíveis, que tratam dos conhecimentos em línguas adicionais, como preparação para o mercado de trabalho em conjunto com as identidades anteriores que compõem o perfil do egresso real de Juraci, é possível afirmar a existência de um hiato entre o que se espera e o que de fato ocorreu na trajetória da participante.

⁵⁹ Informação obtida através de nota de campo.

4.3 Perfil do Egresso Ideal vs Perfil do Egresso Real

Esta seção está dividida em quatro subseções que tratam das quatro identidades discutidas nas análises documental e das entrevistas. Nesta seção, discuto a interface entre o perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real da formação inicial em PLA com base na análise documental e na análise das entrevistas. Isso é feito através da contraposição desses perfis a fim de responder a pergunta de pesquisa 1: “Considerando os documentos que preconizam a formação inicial de professores de português como língua adicional e as experiências, crenças e identidades de alunos egressos dessa formação, qual a relação entre o perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real da formação de professores de PLA?”

A análise documental foi feita a partir da Apresentação e da Síntese do projeto de curso mostrou as expectativas acerca do egresso ideal e as identidades que compõem o perfil desse egresso de acordo com o que está preconizado nos documentos oficiais da licenciatura em PLA. Já a análise das entrevistas, que levou em conta a estreita ligação entre as experiências e as crenças e o papel das vozes constituintes (vide referencial teórico) na trajetória acadêmica de quatro licenciadas em PLA egressas da mesma instituição para traçar as identidades que compõem o perfil do egresso real.

4.3.1 *Identidade 1: Público-alvo*

A partir da análise documental foi possível traçar a primeira identidade do perfil do egresso ideal como a de um professor apto a atuar em diversos contextos de ensino e aprendizagem e com diferentes públicos-alvo (surdos, índios e estrangeiros). Após a análise das entrevistas, pode-se concluir que a identidade 1 do egresso ideal é divergente da identidade das participantes que representam o egresso real.

Na fala das participantes é possível perceber que todas passaram por um momento na formação inicial em que decidiram por priorizar sua preparação para atuar em um ou outro contexto de ensino.

Luciana e Juraci decidiram antes mesmo de ingressar no curso que gostariam de atuar no ensino de PLA para estrangeiros. Magali preparou-se para atuar no ensino de PLA para surdos e sentiu falta de mais apoio teórico e prático para isso, buscando recursos em outros departamentos e instituições. Margarida, por sua vez, desejava trabalhar com o ensino de PLA

para índios e não encontrou espaço para se preparar nem para isso, nem para atuar no ensino de PLA para surdos, relatando trabalhar hoje com estrangeiros porque foi o público para o qual sua formação inicial a levou a se sentir preparada.

Luciana afirma que não há um momento para a escolha de um público-alvo “oficialmente”, mas tanto ela quanto Magali e Margarida concordam que os egressos escolhem, naturalmente, um dos três principais públicos-alvo do mercado de trabalho com os quais irão trabalhar em sua carreira.

Luciana e Magali gostariam que a escolha do licenciando pelo público-alvo com o qual quer trabalhar fosse feita de forma oficial, orientada por professores do curso e que essa escolha resultasse em maior apoio e aporte teórico e prático para o professor em formação inicial. Margarida e Juraci, no entanto, apontam que a formação holística é possível e que gostariam que mais conteúdos sobre cultura surda (GESSER, 2009) e interculturalidade intranacional (OLIVEIRA, 2009), além de espaços de convivência com surdos, fossem inclusos no currículo do curso.

Diante do que foi relatado, constata-se que a preparação oferecida pela licenciatura em PLA tem como foco principal a formação de professores de PLA para estrangeiros e que, portanto, há um hiato a ser considerado entre o que está preconizado nos documentos oficiais e como de fato se constrói a identidade do egresso real. A identidade 1 do perfil do egresso real, portanto, pode ser descrita como a de um professor de PLA habilitado a atuar no ensino de PLA para estrangeiros. Caso o professor deseje adquirir conhecimentos suficientes em sua formação inicial para atuar no ensino de PLA para surdos ou índios, ele precisará buscar esse conhecimento através de outros recursos e, possivelmente, outras instituições, de forma autônoma.

4.3.2 Identidade 2: Sólida formação

A identidade 2 do perfil do egresso ideal é a de um profissional do ensino de PLA com sólida formação interdisciplinar, conhecimentos interculturais e com aporte teórico em Linguística Aplicada. Há uma certa distância, que varia entre as participantes, dessa identidade 2 do egresso ideal e o que de fato se constrói como identidade 2 no perfil do egresso real.

Vemos na fala das participantes que elas tem conhecimentos interculturais e que consideram esses conhecimentos importantes para sua formação docente. No geral, entretanto,

o foco dos estudos é normalmente nas relações entre brasileiros e estrangeiros. A voz da instituição (BOHN, 2005) nas decisões que culminam na constituição curricular escolhendo pela exclusão de espaços para a promoção de estudos que incluam temas relativos à cultura surda (GESSER, 2009) e às culturas indígenas se reflete na construção da identidade 2 do perfil do egresso real (SILVA, T.T., 2005)..

Luciana cita a disciplina de “Tópicos Atuais: Problemas Interculturais” como de fundamental importância para sua formação docente. Juraci e Margarida relatam ter sentido falta de mais conteúdos que tratassem da cultura brasileira (ou das culturas brasileiras), além de tratar de problemas entre as culturas. Para Margarida, isso poderia ser feito através da inserção de mais disciplinas de literatura.

Magali e Juraci afirmaram que faltou espaço para o contato com a cultura surda na própria convivência com a comunidade surda. Margarida relatou ter desistido de se preparar como professora de PLA para índios e para surdos ao chegar à conclusão de que a licenciatura em PLA não iria oferecê-la os insumos necessários para que ela chegasse ao resultado que almejava.

Com relação aos conhecimentos em Linguística Aplicada, tendo como base a discussão acerca da Linguística Aplicada como ciência dos estudos da linguagem na seção 4.1, as participantes Margarida, Juraci e Magali demonstraram ver a Linguística Aplicada como aplicação de teorias linguísticas ou aplicação dos conteúdos que aprenderam durante a formação inicial. Luciana é a única participante que discorda dessa conceituação.

Na experiência de Juraci, a escassez de conteúdos da Linguística Aplicada na formação inicial de professores de PLA pode ser sentida para além da aparentemente simples conceituação do que ela venha a ser para o egresso real. A participante relata que recebeu críticas por não conseguir diferenciar o ensino de língua adicional do ensino de língua materna, e essa é uma questão amplamente estudada na Linguística Aplicada⁶⁰.

Em minha experiência como egressa do curso, tive meu primeiro contato efetivo com a Linguística Aplicada em disciplinas optativas, que não eram ofertadas pelo departamento responsável pela licenciatura em PLA. Antes desse contato, eu havia decidido não trabalhar no ensino de PLA e seguir para a formação inicial em História em outra instituição de ensino. Após minha experiência formativa de conhecer o que é Linguística Aplicada e seu objeto de estudo, optei por ser professora de PLA e seguir carreira acadêmica na área, porque consegui

60 Estudos em Aquisição de Segunda Língua ou Second Language Acquisition (SLA) estão entre os mais recorrentes na Linguística Aplicada, conforme pode-se ver no sítio eletrônico da AILA (<http://www.aila.org/>).

fazer relação entre os conhecimentos teóricos que eu adquiria e a minha prática docente e de pesquisa.

Essas disciplinas optativas de Linguística Aplicada são ofertadas por outro departamento e divulgadas por meio de cartaz ou recomendação de outros licenciandos que já as cursaram. Dessa forma, enquanto é possível afirmar que o egresso teve acesso a essas disciplinas, é também importante observar que não é a maioria dos licenciandos que tomam conhecimento da importância que essas disciplinas poderiam fazer em sua formação.

É importante acrescentar que Juraci e Luciana afirmaram que não foram expostas a diferentes linhas de pensamento na maioria das disciplinas que cursaram, tendo estudado apenas a linha de pensamento que o professor da disciplina seguia para desenvolver seus trabalhos e pesquisas.

Diante dos dados analisados, constatei que a identidade 2 do perfil do egresso real é a de um professor que tem formação primariamente linguística, com escasso conhecimento em Linguística Aplicada e cujos conhecimentos interculturais são voltados para as relações entre brasileiros e estrangeiros. Há, portanto, um hiato entre o que está previsto para o egresso ideal e o que ocorre de fato no egresso real.

4.3.3 Identidade 3: Relação entre teoria e prática

A identidade 3 do perfil do egresso ideal é a de um profissional capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos, que adquire em sua formação inicial, e sua prática docente. Conforme foi dito, Almeida Filho (1997) afirma que essa relação é feita através da participação em pesquisa, e a Síntese destaca que o licenciando em PLA terá acesso à participação em grupos de pesquisa.

Dentre as participantes, Luciana e Margarida não participaram de projetos de pesquisa na formação inicial em PLA. Magali participou de um projeto de extensão durante dois anos no departamento de psicologia, trabalhando com alfabetização de surdos. Juraci participou de projeto de pesquisa em PLA vinculado a professores da própria licenciatura durante dois anos.

Magali e Margarida afirmaram ter recebido respostas negativas e falta de incentivo à participação em grupos de pesquisa no departamento do curso e essa experiência formativa foi marcante para as duas. Luciana afirma que não tinha interesse em participar das pesquisas promovidas pelo departamento porque não podia pesquisar de acordo com seus interesses

acadêmicos, mas apenas na linha de pesquisa da professora orientadora, e que ela acreditou que isso tinha pouca relação com a prática.

Juraci, ex-bolsista do PIBIC, classificou sua experiência em pesquisa como primordial para o sucesso de sua formação inicial, porque pôde compreender como funciona o currículo do curso e a relevância das disciplinas para sua formação. Em contraste com Juraci, Luciana, que não participou em pesquisa na graduação, afirma que se sentiu desmotivada em vários momentos do curso por sentir que as disciplinas poderiam não ter aplicação em sua prática docente.

Acrescento minha experiência como egressa do curso não tendo participado em projetos de pesquisa. Mesmo atuando como professora de língua inglesa e de PLA para estrangeiros durante a graduação, a maior parte das disciplinas que cursei, especialmente disciplinas de Morfossintaxe, Sintaxe e Aquisição de Segunda Língua – em que estudei apenas a teoria de aquisição de Krashen – não tinham conteúdo que eu relacionasse com minha prática docente de forma consistente.

Além da prática de pesquisa, que contribui para a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente (ALMEIDA FILHO, 1997), as participantes relataram que só tiveram espaço efetivo para a prática no final do curso, durante o estágio supervisionado.

Em decorrência do que foi relatado nesta subseção, constatei que a identidade 3 do perfil do egresso real é a de um profissional que tem acesso limitado à pesquisa e à extensão e que nem sempre faz relação dos conhecimentos teóricos que adquire no decorrer do curso e sua prática docente. Dito isto, relato que há uma discrepância entre essa identidade 3 do egresso real e aquela identidade 3 do egresso ideal.

4.3.4 Identidade 4: Mercado de Trabalho

A identidade 4 do perfil do egresso ideal da licenciatura em PLA é a de um profissional com conhecimentos de línguas adicionais e que está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho. Observo que, dentre as participantes, Juraci e Magali não atuam no ensino de PLA enquanto Margarida e Luciana são professoras de PLA para estrangeiros em escolas de idiomas.

As participantes relataram que o acesso à aprendizagem de línguas adicionais para os alunos desta licenciatura não é garantido pela instituição. Além disso, a oferta de LIBRAS é especialmente problemática, porque não é permanente e não abrange os níveis de proficiência

mais avançados. As quatro participantes afirmaram que o conhecimento de línguas adicionais facilita a interação entre o professor e o aluno de PLA e Margarida relata que isso deixa a aula mais ágil.

Magali, Luciana, Margarida e Juraci disseram que o curso não as preparou para lidar com os três públicos diferentes mencionando o acesso limitado à aprendizagem de línguas adicionais como um fator decisivo nessa preparação.

Luciana relatou que ouvia falar no mercado de trabalho como algo muito distante, experiência da qual compartilho como egressa dessa formação inicial. Falava-se muito sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de atuação nele, mas de forma remota o suficiente para não entendermos de fato como isso poderia ser feito e que ela precisou buscar esse espaço. Se considerarmos o papel autônomo e protagonista do professor em sua formação inicial (MOURA FILHO, 2011), espera-se que haja essa busca pelo mercado de trabalho pelos alunos. Contudo, esse mercado poderia ser apresentado nos estágios supervisionados e, também, em colóquios ou outros eventos.

Em algum momento da entrevista, as quatro participantes revelaram que não se sentiam preparadas para entrar em sala de aula de PLA no momento em que se formaram, revelando crise de confiança na capacidade da instituição em prepará-las para atuar em sala de aula (SCHÖN, 1997).

Considerando as identidades 1, 2 e 3 como partes fundamentais da preparação do egresso para a atuação no mercado de trabalho, já que todas apresentaram discrepâncias entre o que se espera no perfil do egresso ideal e o que se realiza no perfil do egresso real, temos como identidade 4 do egresso real a de um profissional que não teve fácil acesso à aprendizagem de línguas adicionais e que sente-se inseguro para atuar no ensino de PLA e, portanto, nem sempre assume sua posição no mercado de trabalho.

Afirmo que esse profissional nem sempre assume sua posição no mercado de trabalho a partir da minha experiência como egressa observando colegas cujas trajetórias compuseram um fenômeno que denomino de evasão pós-formação: muitos egressos da licenciatura em PLA não atuam no ensino da língua, ou não atuam no ensino de línguas ou em educação, de forma geral. É o caso de Magali, por exemplo. O caso de Juraci não seria considerado de evasão pós-formação já que ela afirmou que pretende trabalhar na formação de professores de PLA e seguir carreira acadêmica.

Procurei, para as entrevistas, uma colega que está, atualmente, preparando-se para prestar concursos públicos na área administrativa; uma colega que trabalha na administração

de um hospital público; e uma colega que tornou-se bancária antes de concluir o curso, e formou-se, mas não tem perspectiva de atuação na área. Infelizmente, nenhuma dessas participantes tinha disponibilidade para as entrevistas em decorrência da incompatibilidade de agendas e da falta de interesse em participar da pesquisa, considerando suas longas jornadas de trabalho ou de estudo. Magali relatou em sua entrevista que não tem conhecimento de colegas que ingressaram no mesmo semestre que ela e que atuem no ensino de PLA.

4.4 Considerações Finais do Capítulo

Tendo traçado e comparado os perfis do egresso ideal e do egresso real, divididos em quatro identidades, com base nos dados analisados, apresento abaixo uma tabela que nos permite visualizar lado a lado cada identidade de cada perfil:

	Identities do Egresso Ideal	Identities do Egresso Real
1	É um professor habilitado para atuar em diversos contextos de ensino e aprendizagem, trabalhando com públicos que variam principalmente entre índios, surdos e estrangeiros.	É um professor de PLA habilitado a atuar no ensino de PLA para estrangeiros que provavelmente enfrentará dificuldades ao trabalhar com índios e surdos.
2	É um professor com sólida formação interdisciplinar, conhecimentos interculturais, contando com o aporte de conhecimentos teóricos em Linguística Aplicada.	É um professor que tem formação primariamente linguística, com escasso conhecimento em Linguística Aplicada e cujos conhecimentos interculturais são voltados para as relações entre brasileiros e estrangeiros.
3	É um profissional que teve acesso à pesquisa e é capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos, que adquire no decorrer do curso, e a sua prática docente.	É um profissional que tem acesso limitado à pesquisa e à extensão e que nem sempre faz relação dos conhecimentos teóricos que adquire no decorrer do curso e sua prática docente.
4	É um profissional com conhecimentos de línguas adicionais e que está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho.	É um profissional que não teve fácil acesso à aprendizagem de línguas adicionais e que sente-se inseguro para atuar no ensino de PLA e, portanto, nem sempre assume sua posição no mercado de trabalho.

Tabela 7: Egresso ideal vs Egresso real

A partir da constatação desse hiato entre o perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real que a análise de dados proporcionou, é necessário refletir sobre a importância da voz dos egressos na proposição de melhorias e mudanças no currículo e na proposta do curso.

Com relação à realização de uma formação de professores de PLA que atuem no ensino da língua a três distintos públicos, talvez seja necessário (re)pensar a ambição de alcançar esse resultado através de mudança no projeto do curso para que se trate apenas de uma formação inicial de professores de PLA para estrangeiros, deixando a cargo de outra(s) licenciatura(s) a formação de professores de PLA para índios e surdos. No entanto, seguindo a linha de pensamento de que a formação de professores de PLA para diversos contextos é uma proposta plausível, é necessário, então, (re)pensar a inclusão de disciplinas e espaços para projetos de pesquisa e extensão que supram essa lacuna identificada na fala das participantes. Caso esse espaço para a pesquisa e para a extensão já exista, a sugestão é para que seja melhorado o acesso dos licenciandos a esses projetos.

Para que haja a solidez esperada na formação interdisciplinar do licenciado em PLA, seria desejável uma maior presença da Linguística Aplicada no currículo do curso. Como ciência interdisciplinar por si só (MOITA LOPES, 2006), ela pode trazer benefícios significativos para a preparação desses professores em formação inicial por estar em constante contato com a Sociologia, Antropologia, dentre outras ciências humanas, como afirma Schmitz (1987).

Os conhecimentos interculturais, considerados pelas participantes como um ponto importantíssimo do curso e, na opinião de Margarida e Luciana, o ponto mais forte dessa licenciatura, poderiam ser contemplados em mais disciplinas que tratassem das relações intranacionais entre índios e não-índios e entre falantes-ouvintes e surdos. Suprir essa lacuna no curso pode ser um importante passo para atingir o objetivo da instituição transposto na identidade 1 do egresso ideal.

A maior abertura do espaço à pesquisa e à extensão para alunos dessa licenciatura parece ser uma iniciativa já em movimento. O sítio eletrônico da instituição divulgou a abertura de 21 vagas para bolsas do PIBID para alunos da licenciatura em PLA em março deste ano de 2014. Contudo, é necessário que outras iniciativas além dessa sejam pensadas a longo prazo, já que os projetos de PIBID têm validade de dois anos, podendo ou não ser renovados.

Na fala das participantes, a preparação para o mercado de trabalho passa, evidentemente, pela aprendizagem de línguas adicionais. Ficou claro nas entrevistas que o

acesso às aulas dessas línguas é limitado e que a oferta de LIBRAS é especialmente problemática. Além disso, não houve dados que mostrassem que haja oferta do ensino de línguas indígenas na instituição. Por isso, a criação de uma política que privilegiasse o aluno da licenciatura em PLA na matrícula em disciplinas de línguas adicionais poderia ser uma solução viável e de baixo custo para a instituição.

A abertura de espaços de convivência entre os licenciandos e seus “veteranos”, que a fala de Magali indica que poderia gerar bons resultados, já está sendo promovida anualmente através de uma semana de palestras sobre o ensino de PLA em diferentes contextos. Já a convivência com surdos e índios ainda é limitada e poderia ser promovida, por exemplo, por meio de oficinas e também da participação de membros dessas comunidades em aulas das disciplinas do curso.

Afirmo isso a partir de uma experiência que tive na disciplina de “Tópicos Atuais: Problemas Interculturais”, em que um estrangeiro, proveniente da Costa do Marfim, foi convidado a relatar sua história de chegada ao Brasil e os problemas de choque cultural que enfrentou. A participação desse estudante de Letras-Francês foi muito impactante em minha formação e pode ser um exemplo a ser seguido não só nessa, mas em outras disciplinas.

No próximo capítulo, faço algumas considerações finais da pesquisa retomando as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho, apontando as contribuições que acredito que este trabalho trará para a Linguística Aplicada e relatando as dificuldades que foram enfrentadas durante a pesquisa e que a limitaram.

CAPÍTULO 5

“Não é bom proceder sem refletir, e peca quem é precipitado.”

(BÍBLIA, 1993; Provérbios 19:2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, composto por cinco seções, procuro fazer algumas reflexões finais a respeito da pesquisa realizada. Na primeira seção retomo as perguntas de pesquisa e explico a forma como elas foram respondidas na análise de dados. Na seção seguinte procuro apontar as contribuições deste estudo para a Linguística Aplicada e para a sociedade, como um todo. Na terceira seção registro as limitações do estudo realizado.

Durante a elaboração deste trabalho, percebi que há outras pesquisas que poderiam ser feitas em prol da melhoria da qualidade das licenciaturas em Letras em universidades públicas, por isso deixo na quarta seção minhas sugestões para futuras pesquisas. A última seção são as considerações finais do capítulo.

5.1 Retomando as Perguntas de Pesquisas

No primeiro capítulo desta dissertação, estabeleci uma grande pergunta de pesquisa que norteou a investigação:

1) Considerando os documentos que preconizam a formação inicial de professores de português como língua adicional e as experiências, crenças e identidades de alunos egressos dessa formação, qual a relação entre o perfil do egresso ideal e o perfil do egresso real da formação de professores de PLA?

Para relacionar esses perfis, era preciso traçá-los, em um primeiro momento. Para o delineamento do perfil do egresso ideal através da análise de documentos oficiais referentes a uma licenciatura em PLA, a subpergunta norteadora foi a seguinte:

1.1) “Qual é o perfil do egresso ideal da formação inicial em PLA de acordo com os documentos oficiais que regem uma licenciatura?”

Para identificar o perfil do egresso real através da análise das entrevistas semiestruturadas, observando as relações entre os construtos experiências e crenças e a forma como as identidades dos egressos reais foram construídas, a pergunta norteadora foi a seguinte:

1.2) “Qual é o perfil do egresso real que se pode traçar a partir de suas experiências, crenças e identidades?”

Após encontrar a resposta para essas duas subperguntas na análise documental e na análise das entrevistas é que pude chegar à resposta para a grande pergunta de pesquisa, 1.

5.1.1 Respondendo a Subpergunta 1.1

Na análise documental pude perceber quatro identidades genéricas do profissional egresso da licenciatura em PLA de uma instituição federal de ensino superior com sede em uma grande cidade no Centro-Oeste do Brasil. Essas identidades foram destacadas a partir das expectativas da instituição expressas na idealização do aluno egresso nos textos da Síntese do projeto de curso e na Apresentação do curso em sua página virtual.

As identidades encontradas estão dispostas na tabela 4, que reproduzo abaixo. Cada linha da tabela contém a descrição de uma das quatro identidades traçadas na análise documental e que serão contrastadas com as identidades do egresso real. Essas quatro identidades compõem o perfil do egresso idealizado pela instituição.

	Identidades do Egresso Ideal
1	É um professor habilitado para atuar em diversos contextos de ensino e aprendizagem, trabalhando com públicos que variam principalmente entre índios, surdos e estrangeiros.
2	É um professor com sólida formação interdisciplinar, conhecimentos interculturais, contando com o aporte de conhecimentos teóricos em Linguística Aplicada.
3	É um profissional que teve acesso à pesquisa e é capaz de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos, que adquire no decorrer do curso, e a sua prática docente.
4	É um profissional com conhecimentos de línguas adicionais e que está preparado para ocupar sua posição no mercado de trabalho.

Tabela 8: Perfil do egresso ideal

5.1.2 Respondendo a Subpergunta 1.2

Para traçar o perfil do egresso real e encontrar quais, de fato, são as identidades do licenciado em PLA por essa formação inicial, analisei as experiências e as crenças dos egressos expostas nas falas de quatro participantes em entrevista semiestruturada. A análise levou em conta a relação estreita entre as experiências e as crenças que foi discutida no capítulo do referencial teórico.

A busca pelas identidades das participantes teve como parâmetro as identidades do perfil do egresso ideal. Tendo o perfil do egresso ideal em vista, o objetivo era verificar a relação entre o que se idealiza e o que se realiza de fato na formação inicial de professores de PLA. Então, quatro identidades foram traçadas também para o perfil do egresso real, como mostra a tabela abaixo:

	Identidades do Egresso Real
1	É um professor de PLA habilitado a atuar no ensino de PLA para estrangeiros que provavelmente enfrentará dificuldades ao trabalhar com índios e surdos.
2	É um professor que tem formação primariamente linguística, com escasso conhecimento em Linguística Aplicada e cujos conhecimentos interculturais são voltados para as relações entre brasileiros e estrangeiros.
3	É um profissional que tem acesso limitado à pesquisa e à extensão e que nem sempre faz relação dos conhecimentos teóricos que adquire no decorrer do curso e sua prática docente.
4	É um profissional que não teve fácil acesso à aprendizagem de línguas adicionais e que sente-se inseguro para atuar no ensino de PLA e, portanto, nem sempre assume sua posição no mercado de trabalho.

Tabela 9: Perfil do egresso real

5.1.3 Respondendo a grande pergunta de pesquisa

Com os dois perfis, do egresso real e do egresso ideal, delineados, o próximo passo para responder a grande pergunta de pesquisa era estabelecer qual é a relação que se estabelece entre esses perfis. A conclusão desta pesquisa é que existe um hiato entre o que está preconizado nos documentos oficiais que regem o curso e a forma como os egressos reais se constroem em suas falas.

O contraste entre as identidades mostra que a licenciatura não tem suprido as necessidades que espera-se que ela supra e os resultados estão consideravelmente diferentes do que idealmente deveriam ser, como se pode ver na tabela 6. É necessário que o projeto seja (re)pensado de forma que o que for previsto pelos documentos oficiais possa ser viável e possa tornar-se realidade.

5.2 Contribuições do estudo

Esta pesquisa foi concebida com o intuito de discutir e (re)pensar a maneira como tem sido concebidos os professorados e licenciaturas em PLA no Brasil e na América Latina. Nos países do bloco comercial internacional MERCOSUL, encontrei professorados de português nos seguintes países: Argentina (12); Uruguai (1); e Paraguai (1)⁶¹. No Brasil, tomei conhecimento de duas instituições que oferecem licenciatura em PLA: uma no Centro-Oeste e outra no Nordeste do país, além das especializações em PLA em localidades diversas do Brasil.

Acredito que as implicações dessa pesquisa vão além de uma simples exposição de um problema, mas suas contribuições podem levar a mudanças em diversos níveis de projetos de cursos para formação inicial de professores de PLA, e, em determinados aspectos, das licenciaturas em línguas, em geral. Os problemas encontrados na licenciatura em PLA em questão não parecem ser tão incomuns, como constatei ao debatê-los em eventos acadêmicos sobre estudos da linguagem.

Finalmente, não gostaria de negligenciar uma contribuição que considero primordial para os estudos em Linguística Aplicada que é dar espaço à voz do graduando (ou licenciando, ou professor em formação) e buscar compreender a importância que pode ter suas experiências e crenças nas mudanças a serem efetuadas nos cursos de formação inicial de professores.

5.3 Limitações encontradas

Relato nessa seção as dificuldades que foram encontradas durante a realização desta investigação e que culminaram em limitações no planejamento inicial.

⁶¹ Esses dados não tem uma fonte oficial, são antes resultados de minhas próprias pesquisas ou de notas de campo tomadas em congressos internacionais sobre ensino de PLA, como o I SINEPLA e o CONSIPLE 2011.

Uma das dificuldades mais significativas que enfrentei está relacionada à análise documental. Infelizmente, não foi possível ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico do curso. Entrei em contato com a instituição por diferentes meios de comunicação e, mesmo assim, não obtive êxito em ter acesso ao documento.

No entanto, tive acesso à Síntese do projeto do curso, documento datado em 2001. Com a desconfiança de que o documento pudesse estar desatualizado, acessei a página virtual da instituição e tive acesso à Apresentação, que corrobora a Síntese. Por isso, mantive a análise documental nos aspectos centrais das informações contidas e usei o currículo atual do curso, disponível na *internet*, como apoio às afirmações.

Outra limitação encontrada foi a dificuldade da participação de egressos que não trabalham na área. Minha intenção inicial era entrevistar mais egressos que não estão trabalhando ou cursando pós-graduação em estudos da linguagem (Linguística, Linguística Aplicada, Literatura, Tradução, etc) para compreender melhor o fenômeno que denominei de evasão pós-graduação. Contudo, a disponibilidade desses egressos foi mínima e após meses de tentativa houve a desistência de procurá-los para a pesquisa.

Apesar das limitações, o suporte que me foi oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília para a participação em eventos científicos e com os recursos da sala de leitura, foi possível superar os obstáculos que se apresentaram e realizar a investigação com os dados disponíveis.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

Observei, durante a investigação, que há assuntos que poderiam ser melhor explorados na formação inicial de professores de línguas adicionais. A questão principal, em minha opinião, é investigar as causas de evasão dessas licenciaturas. Boa parte dos licenciandos estudam em instituições federais ou estaduais de ensino superior e a evasão desses alunos acarreta em gastos públicos significativos em um profissional que poderia atender à sociedade em suas demandas sociais e comerciais, e não atenderá. Como parece consenso que a evasão nas licenciaturas é, normalmente, alta, é importante observar o que está causando isso a partir das experiências e crenças dos próprios licenciandos.

Outro aspecto que merece atenção da academia é a formação de professores de PLA para índios. É necessário pensar em uma proposta de formação que atenda uma demanda alta, e essa formação deve levar em conta o respeito ao espaço e à cultura dos índios brasileiros e as questões interculturais nas relações entre índios e não-índios. Para pensar em uma proposta de formação concisa, é necessário que se façam investigações a respeito desse contexto de ensino.

Por último, gostaria de registrar também que é recomendável investigar a formação de professores de PLA para surdos, pelo mesmo motivo que relato no parágrafo anterior. A cultura surda é ainda discutida, mas partindo das afirmações de Gesser (2009) e da existência dessa cultura, é preciso pensar na formação de professores para esse contexto de ensino tão peculiar e, por outro lado, tão presente em nosso dia-a-dia. As comunidades surdas, de acordo com a autora supracitada, muitas vezes são invisibilizadas e não tive conhecimento nesses últimos anos de pesquisa que empoderasse esse grupo de brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: Revista Horizontes da Linguística Aplicada, Ano 3, n. 1, pp. 7-18. Brasília: UnB, 2004.

_____; CUNHA, M. J. C. C. Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: EdUnB, 2007.

_____. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. *Maneiras de compreender Linguística Aplicada*. In Revista Letras, v. 2. pp. Santa Maria: Editora da UFSM, 1991.

ALVAREZ, M. L. O. *O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre*. In: SILVA, K.A. (Org.) Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010

_____. *Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas*. (no prelo). Mexico, 2009.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. Ano de obtenção: 2000. Tese (Doutorado em *Teacher Education*) – Graduate School, University of Alabama, Tualoosa, EUA.

_____. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 2001: 71-92.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: Linguagem e Ensino, vol. 7, n.1, pg.123-156. Pelotas: UCPel, 2004

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BECKER, E. *A Negação da Morte*. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Record, 2007 [1973].

BÍBLIA. Português. 1993. Antigo e Novo Testamento. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atual. no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, EUA: Allyn & Bacon, 1998.

BOHN, H. I. *A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional*. Investigações – Linguística e Teoria Literária, v. 17, n. 2, p.97-114, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação: *Parâmetros Curriculares*

Nacionais – Língua Estrangeira, 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores: Os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, p. 9-14, 2008.

_____. *Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas*. In: GIMENEZ, T.; GOES MONTEIRO, M.C. (Org.) *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

COELHO, H.S.H. *Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada: Um Estudo de Caso*. Ano de Obtenção: 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Ano de obtenção: 2000. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. *Experiências de aprendizagem: Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTRICK, M. C. (Org.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Press, 1986. pp. 119-161

FABRICIO, B. F. *O Processo de Negociação de Novas Identidades Profissionais*. In: *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. Londres: Sage, 1998.

FONTANA, A. & FREY, J. H. *Interviewing*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 361-376

FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

GESSER, A. *LIBRAS – Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Couto. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALU, R. C. *O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras*. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 4, n.1, p. 161-174. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

HOYOS-ANDRADE, R.E. *Funcionalismo vs. Gerativismo: Algumas reflexões de epistemologia lingüística*. Alfa Revista de Linguística, n. 26, pp. 25-31. São Paulo: UNESP, 1982.

JORDÃO, C. M. *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 4, n.1, p. 13-40. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching additional languages*. UNESCO. International Academy of Education: International Bureau of Education, 2003.

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

_____. *O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil*. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005.

_____. *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, R.X.; SANTOS, T.L.P.; FRADE, E.G.; SERAFIM, L.B. *Por que eles desistem?* Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém: UNIREDE.

MASELLO, L. *Construir o PLE nos países: abertura de caminhos para o ensino de português no sul da América Latina*. Revista SIPLE, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144:construir-o-ple-nos-paises-abertura-de-caminhos-para-o-ensino-de-portugues-no-sul-da-america-latina&catid=53:edicao-1&Itemid=91>. Acesso em: 11 nov. 2011.

MASTRELLA, M. R. *A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG.

_____. *Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios*. In: Horizontes da Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, p. 102-117. Brasília: UnB, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE*. In: *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

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

MICCOLI, L. *Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade*. Linguagem & Ensino, v.9, n.1, p.129-

158. Pelotas: UCPel, 2006.

_____. *Experiências de professores no ensino de língua estrangeira: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa*. In: *Linguagem e Ensino*, v.10, n.1, p. 47-86. Pelotas: UCPel, 2007.

_____. *Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE*. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem: Volume I*. Campinas: Pontes Editores, 2010a.

_____. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010b.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338. São Paulo: PUC-SP, 1994.

_____. *Por uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado*. In: Moita Lopes, L.P (org.) *Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Ano de Obtenção: 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. *Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas*. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

NORTON, B.; TOOHEY, K. *Identity, language learning, and social change*. In: *Language Teaching*, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

OLIVEIRA, G.M. *Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência*. In: *Synergies Brésil*, v. 1, n. 7, pp. 19-26, 2009.

_____. *Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI*. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *O Português no Século XXI*. Parábola: Campinas, 2013.

PAJARES, M. F. *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. In: *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVAN, C. A. G. & SILVA, K. A. *A (Trans)formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da linguística aplicada contemporânea*. In: SILVA, K. A. *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. *Por inteiro e por extenso: o processo real de formação inicial de professores de línguas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, Brasília.

PESSOA, R. R. *Formação crítica de professores de línguas estrangeiras*. In: SILVA, K. A. et

al. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). *X Encontro de Português Língua Estrangeira/I Congresso de Português Língua Internacional*. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/eventos_let/xple-icpli/index.html. Acessado em: 25 jan. 2014.

PUNCH, M. *Politics and ethics in qualitative research*. IN: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Orgs.) *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011.

RICHARDSON, L. *Writing: a method of inquiry*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994.

SANTOS, L.B. O papel do BRICS na economia mundial. In: *Mercator - Revista de Geografia da UFC [On-line]* 2010, n. 9 (Maio-Agosto). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273620608003>. Acessado em: 10 jun. 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Prefácio*. In: SILVA, K. A. & SANTOS, D. T. (orgs.) *Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, p. 127-172, 2009.

_____. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHMITZ, J. R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: *Alfa Revista de Linguística*, v. 37, p. 213-236, 1992.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. *Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira*. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem: Volume I*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. *Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos*. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem: Volume II*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____ & SANTOS, D. T. (orgs.) *Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes e Artelíngua, 2004.

_____. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas*. In: *Horizontes da Linguística Aplicada*, ano 5, n. 2, p. 6-23, 2006.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZACHARIAS, N. T. *Acknowledging Learner Multiple Identities in the EFL Classroom*. In: *K@ta: a Biannual Publication on the Study of Language and Literature*, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

El portugués aún no figura como materia y faltan profesores.

Egresan cinco por año y se necesitan 300. Por ley, los colegios deben dictarla de manera obligatoria. Hay plazo hasta 2016.



Intercambio. Valdirene Zorzo Veloso y Juan Rodríguez creen que hay que reforzar el Mercosur cultural (Facundo Luque / La Voz).



Por Mariana Otero

2



0



0



0



2



Dos años después de que se sancionara la ley nacional que obliga a enseñar el idioma portugués en todas las escuelas del país, Córdoba no tiene un plan para hacerla efectiva en la provincia. La ley N° 26.468 establece que cada provincia deberá comenzar a implementar, de manera paulatina, el idioma portugués como lengua extranjera en la currícula de la secundaria. La norma establece un plazo máximo hasta el año 2016, no obstante debe existir una planificación que garantice su total cumplimiento al término de la fecha fijada.

La ley, sancionada en diciembre de 2008, establece que todas las escuelas del país deben ofrecer esta lengua y los estudiantes podrán optar por ella y, luego de rendir, recibirán una acreditación de su competencia.

Si Córdoba acatara la normativa este año, no alcanzarían los docentes. En la provincia, hay sólo 50 profesores universitarios egresados de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, que dicta el profesorado de portugués desde 2001. Apenas un puñado para dictar clases en los 800 colegios secundarios, públicos y privados de toda la provincia.

Por año, se reciben sólo cinco docentes del profesorado que surgió a raíz del convenio de cooperación cultural que Argentina firmó con Brasil en 2001 y que finalmente se completó con la sanción de esta ley.

A este ritmo, es prácticamente imposible llegar con la cantidad de profesores necesarios para cumplir, al límite del plazo. En cinco años, con cinco egresados en promedio, habrá sólo 25 docentes más. Serían 75 de los 300 que se precisarían.

La decana de la Facultad de Lenguas, Silvia Barei, informó que hay 124 alumnos regulares en toda la carrera. En 2011 se inscribieron 45 estudiantes. Pero, además, hay deserción.

“Hay un aumento en el número de inscriptos en los dos últimos años, pero con un nivel de desempeño de la lengua bajo. Eso dificulta llegar al final”, plantea Richard Brunel Matías, un brasilero del estado de Santa Catarina, profesor concursado de Lengua Portuguesa I y IV, y profesor adjunto, desde 2001.

Brunel asegura que el tema es complejo, algunos aspirantes no tienen en cuenta

que la carrera los habilita como profesores y consideran que es una forma de aprender la lengua. Otros la adoptan como una segunda opción, y abandonan cuando consiguen un trabajo.

Sin planes. "No hay demandas de las escuelas", indicó Barei. Es lógico si se considera que el Ministerio de Educación no tiene un plan de inserción de la materia en los próximos años. La secretaria de Educación, Delia Provinciali, aseguró que el portugués se implementa en los secundarios con orientación en Turismo. Para el resto, dijo, que por ahora no estaba previsto.

"No se va a poder cubrir la demanda. La UNC es de las pocas universidades que ofrecen una carrera en el país", planteó Barei. Y anunció que analizan incentivos económicos para quienes cursen la licenciatura o el profesorado, de cinco y cuatro años respectivamente.

La decana aseguró que el estudio del portugués es fundamental. "Lo menos desarrollado es el Mercosur cultural. Como política de Estado y educativa es fundamental", agregó.

El interior provincial presenta un panorama aun más crítico. No hay docentes. "Hoy necesitaríamos 300 profesores. Pero es una paradoja. Hay egresados que no consiguen empleo porque no hay escuela en Córdoba que esté tomando egresados", plantea Brunel Matías.

Tres años de portugués en la escuela sería suficiente para adquirir la base del idioma, estima Brunel Matías. "La ley está y es importante porque legitima la enseñanza del idioma, pero un gran desafío es qué vamos a enseñar en el secundario. "¿Qué vamos a enseñar? ¿Con qué material?", se pregunta.

El docente considera que hay dificultades para llegar a los alumnos de las escuelas secundarias. La mayoría de los inscriptos llega del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas. "Falta divulgación y no hay trabajo efectivo en las escuelas", reconoció.

MÁS INFORMACIÓN

- [El español es obligatorio en las escuelas brasileñas.](#)

EDICIÓN IMPRESA

El texto original de este artículo fue publicado el 21/02/2011 en nuestra edición impresa. Ingrese a la [edición digital](#) para leerlo igual que en el papel.

TEMAS [escuelas](#) [Profesionales](#) [idioma](#) [Brasil](#) [Córdoba](#)

COMPARTÍ ESTA NOTA

lavoz.com.ar/node/322569



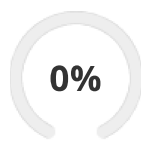
¿QUÉ TE PRODUCE ESTE TEMA?



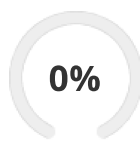
ME ENCANTA



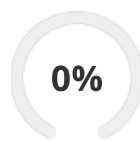
ME GUSTA



ME DA IGUAL



NO ME GUSTA



ME ENOJA

Compartir el voto en Facebook

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [NOME DO PARTICIPANTE] abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Márcia Pereira de Almeida Mendes como doação, o direito de uso das entrevistas por mim concedidas sobre o meu processo de formação inicial como professora de português do Brasil como segunda língua e aspectos de minha vida a ele relacionados. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em dissertação, tese, livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informada de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, [DIA] de [MÊS] de [ANO].

[NOME DO PARTICIPANTE]

ANEXO 3

APRESENTAÇÃO DO CURSO NA PÁGINA VIRTUAL DA INSTITUIÇÃO

Letras - [REDACTED] (Licenciatura)

O Curso de Letras - [REDACTED] (Licenciatura) tem por meta a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o português do Brasil - língua, literatura e cultura - a falantes e usuários de outras línguas. O curso, que se circunscreve em um contexto de políticas linguística, foi criado com o objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua e que, no exterior, desejam aprender o português do Brasil como língua de comunicação internacional.

Perfil: O público-alvo do Curso de Letras - [REDACTED] (Licenciatura) são os estudantes brasileiros interessados pelo ensino da língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas, seja língua estrangeira, língua indígena ou língua de sinais. Não se exclui, entretanto, a possibilidade de receber estudantes estrangeiros, que sejam aprovados no exame de seleção (Vestibular, [REDACTED], etc.). O graduado (licenciado) conta com uma sólida formação interdisciplinar, que se orienta para o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e intelectuais, bem como para os estudos contrastivos, visando à preparação de profissionais aptos a ensinarem o português do Brasil vernacular para falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais.

Mercado de Trabalho: O mercado de trabalho para os licenciados em Letras - [REDACTED] é amplo, uma vez que o Curso habilitará professores para atuarem em comunidades que não têm o português como língua materna, tendo em vista, especialmente, que, na atualidade, o português é língua de dois grandes mercados mundiais - a União Europeia e o Mercosul, e língua oficial de todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O egresso do Curso de [REDACTED] poderá ocupar espaços em mercados brasileiros ou estrangeiros que requeiram o conhecimento da língua portuguesa, por motivos sociais, políticos e econômicos.

O Curso na [REDACTED]: No Curso de Letras - [REDACTED], a concepção pedagógica está vinculada à formação para o trabalho e para as práticas sociais. Essa formação se dá por meio de um conjunto de disciplinas organizadas segundo o tipo de conhecimento a ser desenvolvido, a saber: conhecimento de linguística aplicada, fundamentais para a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua (s); conhecimentos linguísticos teórico-práticos e de natureza contrastiva; conhecimento sobre políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem; conhecimentos teóricos e práticos de natureza pedagógica; conhecimentos socioculturais do Brasil.

ANEXO 4

Questionário de Pesquisa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Disciplinas		Relevância										Observações (sim ou não) feitas em formulário anexo
1º semestre:	Inglês Instrumental 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Fonética e Fonologia do Português Segunda Língua	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Fundamentos da Literatura Brasileira Contemporânea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Linguística Aplicada ao Ensino de PSL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2º semestre:	Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Fonética e Fonologia Comparadas de Línguas Modernas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Abordagens, Métodos e Técnicas do Ensino Português como SL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Fundamentos de Aquisição de Primeira e Segunda Língua	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Morfossintaxe da Língua Portuguesa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3º semestre:	Variação Linguística no Brasil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Morfossintaxe da Língua Portuguesa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Organização da Educação Brasileira	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4º semestre:	Política do Idioma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Sintaxe do Português	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Panorama da Literatura Brasileira	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Lexicologia, Semântica e Pragmática Contrastivas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Psicologia da Educação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Didática Fundamental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5º semestre:	Estudo das gramáticas do Português Contemporâneo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Introdução aos Multimeios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Laboratório: resolução de problemas de leitura e de redação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Morfossintaxe contrastiva de Línguas Modernas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6º semestre:	Lexicografia e estratégia de uso de dicionários	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Tópicos atuais: problemas interculturais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Laboratório: estratégias de uso da gramática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

7º semestre:	História da Língua Portuguesa e Ensino de PBSL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Estágio Supervisionado 1 em Português do Brasil como SL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Projeto de Curso: Elaboração de Multimeios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8º semestre:	Estágio Supervisionado 2 em Português do Brasil como SL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

ANEXO 5

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MAGALI

Em que você trabalha hoje?

Hoje eu sou estagiária técnica na [universidade]. Trabalho na área administrativa.

E que experiências você já teve com o ensino de português como língua adicional?

Eu dei aula para umas crianças russas uma vez, só que eles também eram fluentes no português, então foi mais como ensinar língua materna mesmo. E experiência com pesquisa na [universidade], em extensão, no instituto de psicologia, e eu dei umas aulas pros surdos do português mesmo.

Surdos que faziam Letras-Português?

Não, surdos adolescentes. De português para os surdos.

Onde foi isso?

Foi em uma disciplina de estágio do curso de Letras, e eu acho que foram umas 30h, algo por aí. E eu elaborei o material didático e fui ensinar, mais interpretação de texto, no caso. Para os surdos de lá. Era no [escola de apoio], que era um apoio pros alunos no horário contrário das aulas regulares.

Você passou a dar aulas antes ou depois de se formar?

Foi antes.

Você dá aula atualmente?

Não.

Já deu aulas depois de ter formado?

Não.

Lembrando do início da sua vida acadêmica, aqueles primeiros anos...

Qual era sua intenção quando você escolheu o curso? Com sinceridade.

Na realidade, minha intenção era ser aprovada na [universidade]. Como a nota de corte era bem mais baixa com relação aos outros cursos, então eu vi uma chance de poder entrar na universidade. Como eu tinha afinidade com humanas, e Letras se encaixava nessa área, então eu resolvi arriscar o curso. E se eu entrasse e não me identificasse, aí eu mudaria de curso. Mas foi mesmo pela facilidade de entrada na universidade. Pela aprovação.

Qual era seu sentimento com relação ao início do curso, os primeiros momentos?

As minhas expectativas era primeiro entender o que era o curso, porque eu não entendia o que significava. Eu tinha a expectativa de ter um aprendizado igual na escola, nível médio. Fundamental... que era muita cobrança de professor para estudar, muita matéria para ler, muitas coisas para fazer. Muito trabalho... Essas eram minhas maiores expectativas, assim.

E como é que foi esse sentimento que você tinha para entrar na universidade, você estava motivada ou via o curso como uma tarefa a ser cumprida?

Não, eu estava motivada porque eu tinha conseguido entrar na [universidade], então eu estava muito feliz e com muita vontade de ser um diferencial dentro da universidade.

Você acreditava que esse era o curso que te prepararia para a carreira que você queria seguir, antes de entrar?

Sim, eu achava que ele ia me dar todo o suporte necessário para eu poder entrar no mercado de trabalho.

E você acreditava que cursaria uma licenciatura de qualidade, que você teria professores preparados, que você teria uma boa infraestrutura?

Sim, porque a fama da [universidade] fora da [universidade] é de uma universidade de muito difícil ingresso, que exige muito, que cobra muito, com excelentes profissionais, estruturas boas. Essa é a fama, então eu vim com toda essa carga que a sociedade tem em cima do nome da [universidade]. Então pra mim, essa é... eu entrei e pronto, eu já estava tudo bem [sic], já estava tudo encaminhado para um futuro bom.

E você acreditava que seria uma aluna empenhada no curso?

Com certeza.

O que você acreditava que você ia estudar entrando nesse curso?

Eu pensei que eu ia estudar muita gramática, mas não foi bem assim. O que eu mais achei que eu ia estudar era a gramática. Eu esperava também que eu fosse aprender alguma literatura, que não teve muito. Mas eu me surpreendi com o ensino de linguística, que eu não conhecia e eu achei muito interessante. Só que minha expectativa maior era de aprender gramática e fazer revisão... que eu também achei que esse curso levaria a isso. Isso não foi atendido.

Você acha hoje, com a mentalidade que você tem, que esse curso deveria ter atendido a esse quesito?

Sim. Acredito que para a gente ensinar uma língua, o início de tudo, o primordial é você saber compreender a língua, como um todo mesmo, assim, a gramática não é banal. Você precisa saber das estruturas, até mesmo para você comparar com outra língua e poder ensinar de uma forma que o aluno venha a compreender. Teve uma disciplina do [curso] que foi muito bom, que foi Morfossintaxe Contrastiva, que eu gostei MUITO. Só que para você comparar com outra língua e colocar, fazer esse contraste que eles propõem, a gente tem que ter esse aprendizado da gramática. E sabem muito bem que a gente vem do ensino médio, e não sabemos tão bem assim gramática. A menos que tenha sido

[um aluno] muito aplicado e tenha tido interesse na área, mas... fora isso, eles sabem que a gente precisa de um ensino SUPERIOR de gramática, e isso não foi atendido.

Com relação às outras expectativas, assim, você disse que tinha a expectativa dos professores serem bem preparados, de ter uma boa infraestrutura, e como é que foi? Essas expectativas suas foram cumpridas?

Alguns professores sim, mas em sua maioria os professores não eram tão exigentes. E eu acho que a nível de universidade, nível superior, eu acredito que a exigência, a cobrança, deveria ser maior. Eu acredito que a gente fica muito largado, sem direcionamento. Eu não senti muita confiança deles passarem os conteúdos não. Só alguns, né. Sempre tem as exceções.

Você credita isso apenas aos professores? Você acha que outros agentes podem ter responsabilidade nisso?

Olha, eu acho que tudo começa pela estrutura da universidade. A forma que o governo incentiva os professores, profissionais, tanto na formação continuada como na inicial. Acredito que o interesse dos alunos muda muito, mas para que os alunos se interessem tem que começar de uma boa estrutura para os professores terem um bom aprendizado do que vai ensinar para aí sim chegar no aluno. Eles têm que se preparar antes para o aluno chegar e ter o interesse. Mas também, se o aluno não tiver o interesse, foi tudo em vão. Então, assim, é uma cadeia. E tudo está interligado. Se falta um, o outro não funciona.

E o que você acha que foi o maior fator no curso para suas expectativas não terem sido cumpridas e você ter esse sentimento que você tem? Qual você acha que foi o maior agente responsável por isso?

A instituição, de elaborar uma grade que contemplasse mais a estrutura do curso. No objetivo deles mesmo da gente passar a língua portuguesa, ensinar a língua portuguesa para outros falantes como segunda língua, né. Então, acho que faltaram na grade do curso disciplinas que nos passassem mais confiança, mais credibilidade para o ensino, e o corpo docente também, de alguns levarem mais a sério a disciplina que ministra.

Nas experiências que você teve, os professores tinham experiência nas disciplinas que eles ministravam?

Não, que eu saiba não.

Você falou sobre uma responsabilidade do governo, o que você acha que o governo poderia fazer para incentivar os alunos das licenciaturas em geral?

Hoje em dia tem mais estágio aqui na [universidade]. Mas na minha época, quando eu me formei, não tinha quase estágio. Eu não ouvi falar sobre estágio. Pelo menos, na nossa área eu acho muito difícil isso. E se eu tivesse sido incentivada mais no estágio, não digo no estágio que tem na grade, mas no estágio além, como Pibic, eu acho que isso seria uma atitude do governo que ia ajudar muito os estudantes a terem interesse mesmo de sair, formar e não procurar um concurso de outra área, ah, só para ter um diploma. Mas se tivesse mesmo esse incentivo na parte de um estágio mesmo, um estágio docente, eu acredito que os alunos teriam mais estrutura, e até coragem mesmo de enfrentar uma sala de aula.

Você falou sobre alunos que formaram com você, e que você disse, só para terem um diploma. Você sentiu que teve muitos colegas seus que fizeram isso?

Ah, com certeza!

Como você avaliaria a quantidade de profissionais que se formaram junto com você e estão atuando na área de PLA hoje?

Que eu saiba, nenhum. Eu não tenho notícia de nenhum que está na área.

Você falou que fazia pesquisa. Como era essa pesquisa?

Extensão. Sem bolsa, assim, eu devo ter recebido umas duas ou três vezes [...] mas eu fiquei na pesquisa uns dois anos mais ou menos, e não tive bolsa esse tempo todo.

Essa pesquisa foi na área do PBSL, então?

Não foi na área do PBSL. Foi, assim, eu levei os conhecimentos que eu estava tendo no curso para a pesquisa, para a extensão no caso. Só que a extensão partia do departamento de psicologia.

Você tentou fazer pesquisa no departamento do curso?

Assim que eu entrei na universidade, acho que no terceiro semestre eu procurei alguns professores no departamento de linguística e foi negado meu pedido de participação em qualquer pesquisa porque eu estava iniciando o curso e não tinha maturidade para enfrentar... não tive orientação, a única coisa que me falaram foi “ah, procura depois quando você tiver mais decidida, mais na frente do curso”. O que eu achei muito errado, porque, se uma pessoa que ingressou, está mostrando o interesse, quer aprender, quer agir, é podada, é repreendida assim no início. Ao invés de eles orientarem “ah, faça tal tal coisa antes”, ficar ali ajudando o aluno, não. Corta de vez, na raiz, sem incentivo nenhum.

Você acha que se você tivesse pelo menos uma atividade de observação das reuniões de pesquisa, já te ajudaria a se sentir incentivada?

Sim, porque assim, eu já teria pelo menos uma ideia de como funciona uma pesquisa, como funciona todo esse ambiente, e talvez isso me incentivasse a fazer minhas anotações e ter uma ideia para até apresentar mais na frente para os professores tendo sucesso ou não, né.

Como você se descrevia como licencianda do curso, olhando para trás? Que tipo de aluna você acredita que você era?

Eu me via como uma aluna muito dedicada mas sem incentivo nenhum da parte do curso. Tanto é que eu fui em outro departamento procurar pesquisa. E acabei entrando na extensão. Eu me via como uma aluna bem dedicada.

Em algum momento você pensou em desistir do curso?

Sim, pensei em desistir depois da negativa de participar nesse projeto [pesquisa] no departamento de linguística. Mas eu só não desisti porque depois de alguns dias eu encontrei um veterano do curso, ele estava para formar e ele falou o quanto ele gostava da área que hoje eu tenho interesse, que é a área dos surdos, que ele tinha aprendido libras, que tinha sido maravilhosa a experiência que ele tinha tido. Que ele estava ensinando português para eles e que estava sendo muito bom, muito gratificante. Então, depois desse contato com esse veterano, aí eu tive esperança e pensei “não, porque eu vou desistir agora, talvez tenha algo mais na frente que possa melhorar o sentimento que eu tenho agora de que vai dar tudo errado, de que não vai ser bom...” Isso foi lá pelo terceiro semestre.

Qual era seu sentimento durante o curso com relação à sua segurança na sala de aula?

Eu me sentia sempre com medo, né, com receio. A parte de se colocar diante de uma turma era um sentimento acho que muito pessoal. Primeiro porque isso não era incentivado no curso, né? Não tem estrutura, não deram nenhuma estrutura pra gente treinar, idealizar o ambiente. Então, não houve treino, não teve prática. Era algo que eu trazia comigo. Como eu sempre fui muito tímida, então era algo que eu pensava e me dava pânico. Só de ficar lá na frente de todo mundo me dava vontade de sair correndo.

Como você sentiu a preparação para você entrar em uma sala de aula? Já que você tem esse sentimento que você disse, talvez a sala de aula de surdos seja um desafio ainda maior, imagino.

Atualmente, esse sentimento já não é de pânico. Talvez um receio de uma nova experiência, algo normal. Mas só mudou porque eu procurei fazer disciplinas dessa outra língua, né, libras. Fiz o básico e o intermediário aqui na [universidade]. Aprendi alguns sinais, algumas coisas da língua. Mas eu procurei fora, em outras instituições, para aprender libras mesmo. Com esse aprendizado, aí, eu fui tendo mais coragem de pensar em estar lá na frente da sala e conversar com eles, dar uma aula...

Gostaria de sua opinião acerca do seguinte assunto: você ingressou em uma formação inicial para dar aulas de português para surdos, índios e estrangeiros. Você acha que esse trinômio foi bem sucedido na sua formação?

Não! Eu acredito que um curso desse porte deveria ter, na metade do curso, não sei exatamente em que parte do curso, mas eu acredito que os alunos deveriam escolher qual área seguir. Ou estrangeiros, ou surdos, ou indígenas. Porque não houve um direcionamento para as áreas na graduação. Acho que se falou muito em estrangeiros, agora a parte de indígenas e surdos, quase não se falou. E o meu interesse no caso foi na área dos surdos. E eu não tive uma orientação maior de como proceder. Foi mais eu buscando além, não foi muito na universidade, assim... pelos professores, pelo curso. Foi mais interesse meu, algo pessoal.

Você considera que o curso proporcionou uma boa relação entre teoria e prática?

Não. Justamente por não ter a parte da prática. Acredito que só se fala em teoria. Não houve prática. Só na parte do estágio. Só na parte do estágio. Só que eu acho que o estágio foi muito rápido. Tinha que ter sido mais tempo, com mais disciplinas, com mais orientações. [...] se fala muito nas disciplinas sobre a importância da prática, sobre a importância de elas estarem vinculadas. Mas no caso, para a minha formação, eu como DOCENTE, não teve. Mas, eu para atuar como docente para que os meus alunos tenham teoria e prática foi ensinado que a gente tem que tá sempre conciliando. Mas na minha formação para ser docente, não, não houve. Contraditório.

Você resumiria sua fala nisso: fala-se sobre a prática, mas não há prática?

Sim.

Que impacto teve sua formação inicial em sua vida hoje? No que você faz hoje, no que você é hoje.

Acredito que a fase da graduação é um período de amadurecimento como um todo. Eu aprendi na universidade, acho que o principal foi correr atrás das coisas. Se você tem o interesse, corra atrás. E a pesquisa, acho que a [universidade] incentiva muito a pesquisa, muito a olhar a teoria e buscar uma prática.

Qual o impacto você acredita que as disciplinas tiveram em sua formação cidadã?

Antes de eu entrar na graduação eu não enxergava muito as minorias. Acredito que passei a enxergar as minorias a partir do momento em que eu entrei e vi que tinha esse mundo dos surdos. Eu nunca tinha entrado em contato com os surdos e foi na disciplina de libras na graduação que tive o primeiro contato com eles. E como eu entrei nessa graduação sem saber o que realmente ela significava, eu não sabia exatamente o que ia acontecer. Então, isso me surpreendeu. Foi algo muito bom. Eu tive um contato com essas minorias. E vi que eu poderia ajudar a sociedade ensinando o português para que eles se incluíssem também no mundo dos ouvintes, no caso dos surdos.

Você desenvolveu material didático durante o curso? Você utilizou esse material didático?

Sim. Utilizei na disciplina de estágio. Eu elaborei o material (+) não tive muita orientação como que eu ia elaborar ele (sic). Mas do pouco que eu aprendi na disciplina, eu elaborei esse material e na hora que eu fui aplicar eu vi que ele não era tão eficaz. Que precisava um pouco da experiência da prática para eu saber como elaborar com maior precisão.

Você chegou a observar aulas antes de elaborar esse material?

Não, não. Antes de elaborar o material, não.

Tem duas disciplinas de estágio na grade. Na primeira disciplina, o que você fez?

Eu observei a sala de aula. Elaborei o material na segunda, no estágio 2 [Estágio Supervisionado 2]. Só que eu elaborei, isso foi um projeto, né, outro material, só que não foi para os alunos, o que eu fui aplicar. Eu elaborei um material de formação continuada para professores, no caso, que eu não apliquei. O que eu apliquei foi em uma outra disciplina, que foi “elaboração de multimeios” [Introdução aos Multimeios]. E fui elaborando os materiais... mas sem observar as aulas. Só depois em estágio 1, acho que foi estágio 1, que eu fui aplicar em sala de aula. No estágio 2, eu elaborei outro material, só que no caso de formação continuada para os professores e que eu não apliquei. Só apresentei mesmo.

Que assuntos ou disciplinas você sentiu falta na sua formação inicial?

Disciplinas que mostrassem a prática. Disciplinas que ensinassem a gramática da língua portuguesa.

Você acha que seria importante ter disciplinas para falar sobre a prática ou você vê projetos para inserir o aluno na prática como uma possibilidade?

A segunda opção.

Que disciplinas você acha que foram mais importantes na sua formação?

Elaboração de Multimeios [Introdução aos Multimeios], que a gente chegou a ter acesso a material didático. Criticamos o que que (sic) poderia melhorar, aprendi sobre a prática nessa disciplina também, só que não pratiquei, aprendi dessa relação de teoria e prática. Introdução à Linguística, porque eu não sabia o que era linguística e eu não fiquei boiando na universidade, consegui entender o que era a linguística.

Você fez Introdução à Linguística também, além da disciplina obrigatória introdutória do PBSL [Linguística Aplicada ao ensino de PSL]? Ela é optativa...

Ah sim! E também teve o estágio né, fundamental. Que eu acho que poderia ter sido ofertado e exigido mais de estágio. [...] Eu vi a disciplina [Introdução aos Multimeios] com o olhar crítico de um estudante que vai ser professor. Então foi importante para eu saber o que não fazer, mas não coloquei em prática por não saber se eu ia colocar isso em prática.

Por que você não atua na área hoje?

Falta de oportunidade. [...] [porque a área de surdos é de mais difícil inserção]. E acredito que tenha faltado também | como não tem uma hora na graduação para você escolher que área você quer seguir, se é surdo, estrangeiro ou indígenas (sic), eu não tive esse aprendizado de libras na [universidade], o aprendizado que precisa mesmo para você ter fluência na língua. Então eu tenho uma certa insegurança de assumir um aprendizado, de ser professora se eu não tenho o domínio da língua dele.

O que você faria de diferente como aluna do curso se você pudesse voltar atrás?

Acho que eu ia procurar a comunidade surda, ia me apresentar, apresentar como era meu curso, e ir atrás do departamento ver se conseguia uma pesquisa, e elaborar uma pesquisa para tentar que algum professor me orientasse... ia correr mais atrás da minha área, no caso. Não ia ficar “ai, surdos, indígenas, estrangeiros”, eu já ia saber o que que era e ia...

E em que momento você decidiu que queria trabalhar com surdos?

No momento em que eu fiz a disciplina de libras.

Em que semestre, você lembra?

Acredito que foi no terceiro, eu acho. No meio do curso, mais ou menos.

((Conversei um pouco sobre lembranças de quando estávamos no final do curso e fomos solicitados a desenvolver um material didático para cada “público”, um para surdos, um para índios e um para estrangeiros)) Qual sua opinião sobre isso?

Olha, eu vejo muito sem foco. Eu não acho que uma pessoa fica quatro anos na universidade e tá pronta e formada para atuar com as três vertentes. Tem que se especializar. Não tem como não escolher uma para seguir. E ser colocado isso para a gente no final do curso é enfatizar que realmente não há foco no curso de jeito nenhum!

Que medida você acha que pode ser tomada para minimizar esse sentimento que você falou de insegurança? Você falou que os alunos ficam largados.

Ter uma hora para a escolha de qual área vai atuar. E não só isso. Ter professores capacitados para poder orientar. Porque eu acredito que faltou também professores na área de surdos e dos indígenas. Para estrangeiros é forte, mas na área de surdos e indígenas não é. [...] A gente entra na universidade com sede de trabalhar na área, mas sempre quer mais conhecimento e não tem! Não tem gente para orientar a gente.

Você acha que falta professores ou qualificação dos professores?

Mais professores no quadro docente. Especializados na área.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM LUCIANA

O que você faz atualmente?

Hoje eu tenho uma escola de ensino de português para estrangeiros. Eu sou professora dessa escola também, nós temos mais quatro professoras incluindo minha sócia e administro a escola.

Durante o curso você teve alguma disciplina a respeito de administração de escola, ou...

Nenhuma. Nada.

Quais experiências você já teve com o ensino de PLE além da escola em que você leciona?

Durante a graduação eu procurei ser monitora de alguns estrangeiros que estudavam na [universidade], mas gratuitamente. Só pra eu ter experiência, porque era muito difícil conseguir algum emprego na área na época por não ter experiência, então consegui algumas experiências dando aula de graça. Tenho a experiência de estágio, estágio obrigatório da... [universidade], eu fiz os dois [duas disciplinas de estágio supervisionado] na [escola internacional bilíngue da cidade]. Mas foram muito poucas horas... na escola eu não pude, não pude... é... como se diz, não pude atuar como professora. Eu mais observei do que dei aula... e depois disso, depois que eu me formei eu fiquei perdida. Aí eu comecei a anunciar serviço de português para estrangeiro pela internet, em um site. E foram surgindo alunos, e daí eu criei a escola.

Você passou a dar aula então, antes de formar, como monitora, mas dar aula mesmo só depois de se formar?

Só depois de me formar.

O que te levou a marcar esse curso como opção no vestibular?

Então... eu, antes de fazer o vestibular eu tinha uma dúvida muito grande, porque eu era apaixonada pela língua portuguesa mas eu não gostava de literatura (risos) e quando eu estava pesquisando os cursos eu estava entre desenho industrial e letras, e quando eu encontrei o [curso] eu vi uma grande chance de criar uma carreira mais pro exterior, assim de conhecer outras culturas, de poder sair um pouco daqui e não estudar literatura (risos).

Então você realmente escolheu o [curso]?

Eu realmente escolhi o [curso]. E não me arrependo!

E quanto às pessoas com quem você conviveu durante o curso, como é que você achava os colegas, também a maior parte tinha escolhido o [curso] porque queriam a carreira... ou?

Hmm... não, ninguém. Na verdade, eu tive uma amiga que escolheu o [curso] porque EU falei como era o curso. Eu descobri o curso... Ela ia fazer geografia e decidiu fazer o [curso]. Mas da minha turma, ninguém sabia o que era.

Qual era o seu sentimento com relação ao curso antes de começar as aulas?

O primeiro semestre foi animador, eu não sabia o que estava por vir, e tudo mais. Nos outros eu tive um sentimento de preguiça (risos) eu tinha bastante preguiça, porque a cada semestre que passava eu vi que era muito difícil, assim, era muito desmotivador, porque era muito longe da prática (+) eu não... a gente não tinha muitos professores que tinham uma experiência com o português para estrangeiros, então eles falavam de teorias, assuntos que eles mesmos não colocaram em prática, e era bem desmotivador, assim, algumas matérias não eram, é... ligadas ao curso, as matérias da educação que a gente fez nenhuma tinha ligação com o [curso], apenas com escolas, com crianças, e nada relacionado ao PBSL. E no geral, era assim, foi sempre muito desconexo assim com a realidade de sala de aula. Bem desmotivador.

E você acreditava que esse curso te prepararia para a carreira que você queria seguir quando você entrou nele? Você acreditava que você ia sair uma professora pronta do curso?

Ah, eu acreditava! Porque eu saí com uma mentalidade bastante, bastante do Ensino Médio, assim, né, com uma coisa bastante utópica assim. Então, eu saí achando que eu ia aprender muitas coisas, que da universidade eu ia sair pronta e enfrentar o mercado de trabalho. Mas foi muito mais difícil do que eu imaginava. Depois do curso [que foi difícil], né. O curso em si não [foi difícil].

Você acreditava que teria corpo docente preparado, uma boa estrutura por parte da instituição? Você recebeu incentivo para participar em pesquisa?

Com certeza! Eu tinha uma visão muito diferente do que é a [universidade]. E a realidade é muito distante, assim, né, já tive aula que a gente não tinha cadeira pro professor, o professor que precisava mostrar algum vídeo, alguma coisa pra aula de [curso] e não podia porque não tinha material, não tinha energia (risos) não tinha giz, não tinha nada. Então, a questão de infraestrutura é uma coisa que peca muito né, assim, o Brasil assim com universidades públicas... (+) questão de incentivo à pesquisa. Eu ouvi muito falar sobre a pesquisa assim, mas não vi a pesquisa (risos). Por exemplo, eu passei o curso inteiro procurando uma pesquisa na área de PLA de ensino de PLA, questões interculturais, coisas assim, ligadas à sala de aula de PBSL e eu não tive.

E Pibic, ninguém te apresentou o Pibic?

Não! Os [projetos de] Pibic que tinham os professores, eles falavam “olha, eu estou pesquisando isso, quer entrar?” e era assim, bastante rígido assim... e eu tive uma professora | posso citar o nome de professor? Não né? | é... de uma professora que trabalhava com multimodalidade e ela falou assim “ó, eu estou trabalhando com isso, se quiser vir pesquisar é isso que tem para fazer” e aí eu acabei não encontrando algo que me identificasse, entendeu? E alguns professores prometiam algumas coisas e não cumpriam também, então eu acabei terminando a graduação sem fazer Pibic, sem fazer nenhum tipo de iniciação científica. [...] Então, assim, tem um problema do meu interesse e dos que foram ofertados a mim. Eu sempre fui muito ligada à prática e nunca encontrei nada na prática.

Como você se vê como aluna de PBSL, voltando no tempo? Como você vê o seu protagonismo no processo de formação?

Eu levei o curso da forma que eu achei melhor, eu dei ênfase nas matérias que eu achava que me acrescentariam mais para o mercado de trabalho, e as que eu via que eu não precisava nunca, que eu não ia nunca conseguir aplicar em sala de aula realmente eu fui bastante relapsa, mas assim eu terminei a graduação com notas altíssimas, mas assim, estudo de verdade das matérias que eu me identificava e que eu achava que serviriam para a prática. Que foram poucas!

O que você achava antes de entrar no PBSL, o que você achava que você ia estudar durante o curso? ((Percebendo que a participante hesita em responder, exemplifico) Por exemplo, eu achava que eu ia ver um monte de gramática, etc. O que você achava?

Eu achava que eu ia ver um monte de gramática. (risos) Exatamente! Eu saí com a visão de língua portuguesa da escola. Né, eu era apaixonada por gramática. Não sei como... Hoje, como linguista, eu não sei como eu era apaixonada por gramática! (risos) E não sei como eu aprendi gramática da forma como me foi ensinada. Mas eu entrei na universidade achando que eu ia estudar gramática e eu ia aprender como ensinar gramática para o estrangeiro. Essa era a ideia que eu tinha. Já tinha essa visão de que era para o estrangeiro. Mas eu cheguei e foi totalmente diferente. Foi melhor do que eu esperava, na verdade. Foi melhor do que eu esperava.

Durante o curso, houve algum momento em que você considerou a possibilidade de desistir do curso?

Sim, vários. [Por causa da] desmotivação, porque a gente não conseguia ver mercado de trabalho. Os professores não conseguiam mostrar para a gente mercado de trabalho. Falava “ah, porque, ah tem uma escola, tem uma escola aqui, aí tem professores que dão aulas particulares e não tinha informação nenhuma. Quando eu cheguei na matéria de estágio, no final do curso, que eu fui descobrir alguns lugares que tinham português para estrangeiros que eu não sabia. Então durante o curso assim, mesmo, a gente não... a gente era desmotivado assim, a gente perguntava as coisas para a professora e ela dizia “não, tem mercado!” Mas ninguém falava onde, o que você tem que fazer, o que a gente podia fazer. Então foi me desmotivando muito isso, porque eu não sabia o que eu ia fazer, eu não sabia porque eu estava estudando aquelas matérias, porque eu ia me formar em um curso que eu não ia trabalhar. Né, que eu não ia conseguir trabalhar. Mas depois que eu saí do curso eu vi que o mercado de trabalho é muito amplo. Então, as oportunidades estão ali e basta a pessoa também ir atrás. Porque tem muito mercado. Mas tem também uma falta de informação, assim, uma falta de comunicação entre a academia e o mercado de trabalho.

Qual era o seu sentimento durante o curso com relação a entrar em uma sala de aula [...] sua impressão com relação à confiança, à segurança do seu protagonismo em sala de aula [...] da sua independência em sala de aula?

Então, você perguntou pra pessoa mais insegura de todas (risos). Eu sempre fui muito insegura com relação a tudo, assim, porque eu sou muito perfeccionista então eu cobro muito de mim. Então, durante a graduação quando eu via que não estava preparada, eu nunca tinha feito nem uma simulação em sala de aula de uma aula de português para estrangeiro, eu não tinha ideia do que era estar numa sala de português para estrangeiro. Alguns amigos foram atrás do projeto de pesquisa da

[universidade] para trazer esse tipo de experiência e eu não tive coragem de ir porque eu achava que eu era muito ruim, porque eu não tinha experiência e eu não conseguia, não conseguia ter e tinha medo, na verdade eu tinha bastante medo de entrar em uma sala de aula. E... só um parêntese, eu cheguei a fazer terapia com relação a isso, porque eu não me sentia segura de jeito nenhum em entrar em sala de aula. Eu tentei, quando eu enfrentei o mercado de trabalho e eu precisava fazer aula-teste nas escolas, eu travei, eu chorava, eu passei no concurso de professor de português no IFB e passei em segundo lugar, e não consegui fazer a prova prática. Porque eu não tinha essa confiança. Então a forma que eu achei para eu ter experiência foi procurar alunos particulares. Então como os alunos particulares, eu fui aprendendo a dar aula. Sozinha. Fui aprendendo que tipo de pergunta eles faziam, eu fui estudando melhor assim o campo, né. E... vendo outras formas de ensinar. Então, eu fui aprendendo assim, sozinha, eu e o aluno, e os alunos que eu tive. Mas porque eu fui atrás por outros meios. Porque se fosse por escola ou alguma coisa assim eu não conseguiria. Mas isso, eu acho, é tanto pessoal, uma coisa minha, quanto da instituição, assim, que não me deu oportunidade.

((Conto à participante uma história de quando uma ex-aluna do curso, em um evento da área, rebateu meu questionamento com relação à ineficácia que eu desconfiava existir no curso na preparação de professores independentes e seguros, e essa ex-aluna me respondeu com a frase “a gente só aprende a ser professor dando aula”))

A gente não escolhe, assim, a gente escolhe, mas a gente não estuda. A gente tem um professor, e o professor estuda voltado para o estrangeiro, e você vai estudar aquilo, e se você quiser estudar voltado ao ensino de português para índios você tem que ir atrás de pesquisas da graduação, pesquisas a parte, ou com surdos, também... se o professor trabalha mais com índios, a mesma coisa, então a gente não escolhe “oficialmente”.

Como você relaciona as disciplinas que cursou durante o curso com sua prática docente atualmente?

(++) Como eu relaciono? ((expressão de perda)) (+++) Eu tenho que relacionar? (muitos risos)

Por exemplo, lembra de uma disciplina que você cursou que influencia sua prática diariamente?

Duas disciplinas, eu tive duas disciplinas na graduação que me influenciaram bastante, que foi Variação Linguística e Problemas Interculturais. E uma deveria ter me influenciado mais, que foi Introdução aos Mídias. Que é uma área que me interessa bastante, que é o uso de tecnologia no ensino de línguas, mas a matéria não foi como eu esperava. Então a gente acabou vendo um tipo só de mídiático, o curso inteiro foi bastante focado no que o professor queria. Então não foi assim uma coisa aberta, interessante. Já Variação Linguística e Problemas Interculturais me abriram muito a mente, assim, muito a cabeça pra ter mais uma noção do português brasileiro, assim, dessas diferenças, de ter uma sensibilidade maior com o português, e uma sensibilidade maior com as questões culturais. Como lidar em sala de aula com eventuais preconceitos que surgem, questões, questões mais sensíveis para algumas culturas e para a cultura brasileira, então essa eu julgo que tenha sido a disciplina que mais me influenciou assim, a que eu mais levo assim pra prática, sabe. É uma coisa assim que até hoje eu costumo pesquisar a respeito para não cometer gafes e não cometer problemas que possam gerar problemas maiores assim durante as aulas.

Que disciplinas você gostaria que tivessem tem incentivado mais? Além de Introdução aos Multimeios?

Introdução a Multimeios, ahm... História da Língua Portuguesa e Políticas do Idioma. Mais Políticas do Idioma, na verdade, porque PI tem uma ementa excelente, assim, uma, um... uma, é... questão de português pro mundo, sabe, nosso papel na difusão da língua portuguesa, nosso papel político, e na prática assim foi mais um... como que eu digo (risos) um relato de experiências passadas, assim... da professora, e... não era uma professora muito aberta assim a discussões, a gente levantava algumas questões e não... a gente não tinha respostas muito concisas, assim, a respeito da política ou o que a gente poderia fazer com aquela disciplina. Porque ela falava MUITO que a gente, que nós professores de português tínhamos que ter a mochila nas costas, que a gente deveria levar a LP pro mundo, mas na verdade a gente nem aprendeu como!

Você falou que queria conhecer outras culturas, e se interessou pelo curso por isso. Você pretende sair do país para ensinar português?

Eu pretendo. Antes de abrir a escola eu pretendia mais, eu queria algo mais 'agora', assim, eu queria sair, ir para qualquer país, não me importava aonde. Agora, já penso em ou levar a escola ou numa coisa mais acadêmica, assim, eu vou começar o mestrado agora [em Linguística Aplicada] e trazer benefícios do exterior para a minha escola. Atualmente, essa é a minha ideia. Mas a minha vontade era de sair pro exterior antes, e viver fora, aprender, voltar com novas experiências.

Você desenvolveu material didático durante o curso para ensino de PLE?

Eu desenvolvi durante o curso, muito pouco. E o feedback dos professores não eram muito bons, assim. Era como uma tarefa de casa, a gente entregava e eles falavam "é, isso aqui tá bom". Era algo bem superficial. Agora, no meu projeto final eu desenvolvi porque EU quis. Foi um interesse MEU, eu quis, é... desenvolver material e fui atrás de uma professora que pudesse me orientar com relação a isso. Mas como também na [universidade] fica muito a critério do aluno, se ele vai fazer um artigo, se ele vai fazer um material didático, mas no final do curso eu desenvolvi. Mas durante o curso nada que vale a pena.

E para usar agora? Alguma coisa que você desenvolveu, você usa agora?

Não, tudo que eu uso agora, eu produzi depois. Tirando meu projeto final, que eu uso. Mas o resto tudo é projeto final dos meus amigos, ou coisas que eu desenvolvi depois.

Você usa os projetos finais dos seus amigos? E existe alguma rede de compartilhamento desses materiais?

Eu tentei criar com a escola esse compartilhamento de material. Mas com a escola, a gente precisa de autorização, direitos autorais, dos autores e isso deixou as pessoas com preguiça, e não me deixavam publicar o material. Então, eu consegui de alguns amigos próximos. Uma escola de São Paulo conseguiu divulgar o material no nosso portal, mas acabou ficando assim porque a gente não pode divulgar o material sem autorização. Por questões burocráticas. Mas existe um portal de professores

de português para estrangeiros com material didático agora, ele está em desenvolvimento e parece bastante interessante. Já utilizei alguns materiais.

E você tinha conhecimento disso durante seu curso, ou não?

Não, nenhum! (risos) Fui aprendendo agora. Há pouco tempo, por sinal. Eu me formei em 2011.

O que você faria de diferente se pudesse voltar?

Eu procuraria mais iniciação científica. Eu procuraria... se bem que na época não tinha como, agora com os professores que tem na universidade é possível você ter iniciação científica mais nas áreas de meu interesse. Mas se na época eu tivesse professores, eu voltaria e me dedicaria mais à iniciação científica.

Também me empenharia mais na questão de material didático. Eu teria bastante interesse de produzir mais material didático. Que é uma coisa muito difícil quando você tem que trabalhar, preparar aula, e preparar coisas para cada tipo de aluno, então isso é uma coisa bastante complicada. Acho que eu mesma assim, não [mudaria tantas coisas]. Eu gostaria que muitas coisas tivessem sido diferentes, mas em relação a mim, assim, eu fiz o possível para tirar o melhor do curso pra mim.

O que você faria ou sugeriria para aprimorar o curso?

Nossa (+) primeiro, primeiro de tudo, já que o curso, ele se mostra, é... como um curso que direciona o futuro professor para três grandes áreas, né, que é o ensino de surdos, índios e estrangeiros, acho que poderia chegar um ponto do curso em que a gente pudesse escolher, como se fosse uma habilitação. (+) Sabe? Talvez você estuda áreas comuns, né, matérias comuns, e chega num determinado momento do curso em que você tem que escolher para onde você vai, e nisso você se especializa. Eu acho que isso seria bastante ideal, assim. Mas também sei que normalmente no meio do curso a gente ainda não sabe o que a gente quer, então no início do curso deveria ter uma introdução de como é as aulas para os indígenas, as aulas para os surdos e para os estrangeiros. Porque o curso em si, ele tem bastante tendência a ir pela área dos estrangeiros. É, então isso é uma coisa que eu acho que seria interessante. Eu acho que o estágio deveria ser muito maior e muito mais bem supervisionado do que a gente tem. É... eu acho que os alunos poderiam tirar muito mais proveito do estágio se eles tivessem um feedback do que eles fizeram. Porque a gente faz, a gente observa, a gente tem a regência, mas a gente não tem um feedback falando sei lá, no que você foi bem, no que você não foi, no que você tem que melhorar. E eu acho que 30h são muito poucas para você fazer no final do curso. Poderia ser um estágio mais segregado, assim, sabe, não precisa ser tudo em um semestre assim, você faz no decorrer do curso um estágio. E sempre com feedback, porque feedback é a alma do... da escola, se você não tem feedback você não sabe se você tá bom, se não tá. Que mais... eu acho que os professores deveriam ter experiência na área que eles ensinam. Então, eu acho que essas são as três principais coisas para mim.

Vamos ao currículo do curso. ((Apresento os documentos de criação do curso))

1. Você teve alguma disciplina de linguística aplicada no seu curso?

Não, nenhuma. A gente teve uma que o nome confunde um pouco, que é Linguística Aplicada ao Ensino de PBSL, acho que é esse o nome. Que é só uma introdução à Linguística Geral, não tem nada de Linguística Aplicada. Na verdade, é aplicação.

2. E quanto a disciplinas contrastivas e a relação teoria-prática?

Não, como eu disse antes, a gente tem muita teoria e a prática no estágio. É muito raro o professor fazer essa ligação entre teoria e prática.

3. Disciplinas que contemplam políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem?

Sim, isso sim. Nós tivemos.

4. Disciplinas práticas pedagógicas?

Que seriam as matérias da educação que nós estudamos? Então, nós temos essas matérias (risos) da educação, mas que não se referem em nada e em nenhum momento ao ensino de PBSL. Absolutamente nada. As matérias que nós estudamos não englobavam em nada as matérias do PBSL e alguns professores não sabiam nem responder algumas perguntas nossas.

5. Disciplinas que ampliam o conhecimento de línguas?

No sentido de aprender um idioma não, mas no sentido de estudar estruturas linguísticas de funcionamento é... das línguas, no geral, assim de algumas línguas sim, a gente tem disciplinas sim.

6. Disciplinas que ampliam o conhecimento de aspectos socioculturais do Brasil?

Temos, temos a... então, aí depende. Nós temos a disciplina da variação linguística, e dentro da variação linguística a minha professora especificamente ela fez esse, é... esse é... como eu falo... não é um resumo, mas ela fez uma introdução a respeito da sociolinguística com as questões culturais. Isso ela envolveu. E a disciplina de problemas interculturais, foi, [nessa disciplina] a professora trouxe questões sociais brasileiras para contrastar, mas só, só essas.

Quais disciplinas você acha que poderiam ter sido dispensadas do currículo do curso. ((A participante tem acesso ao currículo do curso impresso nesse momento)) Que disciplinas, considerando a sua trajetória como professora de PLA você não conseguiu encontrar relação entre a sua formação e sua prática docente?

Então... uma que é de literatura, mas acho que isso é questão do professor. Que foi Panorama da Literatura que era para ter sido uma grande introdução à literatura brasileira, né... é básico isso, por mais que eu não tenha afinidade com a disciplina de literatura, né, eu acho importante no ensino de PBSL. Mas essa disciplina não nos deu o que a gente deveria ter recebido. Mas eu acho que assim, foi uma questão de professor e não de currículo da própria disciplina.

Estudo das Gramáticas do Português contemporâneo, também por questões de professor, eu acho. É... porque na verdade, como é que eu falo, na verdade, no ensino do PBSL... não precisamos nos ater à gramática, a gente não precisa contrastar a gramática, a gente precisa ensinar pro aluno a forma como ele deve falar, como ele deve escrever, ao ponto da gente, a gente não pega um livro de gramática para dar aula pra um estrangeiro, sabe? São questões adaptadas, é mais uma questão de consulta, assim, então nessa disciplina, a minha questão de experiência assim no estudo das gramáticas foi bastante irrelevante para a prática.

Morfossintaxe da Língua Portuguesa – aquela de dois créditos – eu (+) (risos) assim, pra minha prática, eu não uso nenhum conhecimento dela. Mas ela é interessante assim, mais com relação... pra você entender assim, o funcionamento de língua, como as línguas são diferentes, não é igual ao português, não pra prática, mas como conhecimento pra você, professor de língua, eu acho importante, sabe? Poderia ter sido melhor, mas (risos) eu acho que é importante assim, ter essa noção, e eu mesmo com outra de morfossintaxe que a gente tem... morfossintaxe contrastiva, é importante para sua formação como professor.

Então, do currículo, acho que temos mais problemas com professores ensinando do que com a ideia das disciplinas, sabe, porque por exemplo na minha experiência de sintaxe do português, também eu não consigo me lembrar do que eu estudei (risos) mas eu acredito que seja uma coisa bastante, bastante importante assim pra formação do professor de línguas, sabe. Mas o professor mesmo não conseguiu, não conseguiu passar o que ele queria, não sei, eu não consegui entender o objetivo da matéria, mas pode ter sido uma experiência minha.

Nas disciplinas do curso, como sintaxe, por exemplo, você sentiu abertura do curso à diferentes correntes teóricas, ou você estudava apenas uma escola específica dentro daquela disciplina?

No geral, a gente estudava uma escola específica. A escola do professor. O que o professor acreditava, e o que ele estava pesquisando, a gente estudava aquilo ali. Quando tinha [uma exposição a outras correntes] era mais para dar um contraste muito rápido, e às vezes, quando a gente fazia um trabalho voltado a outras, a outras escolas teóricas a gente era corrigido e não era muito bem aceito.

O que você acha que poderia ser acrescentado à grade curricular do curso?

Meu deus... deixa eu pensar, essa é uma questão complicada. Se pudesse fazer aquela divisão de habilitações [índios, surdos, estrangeiros]. O curso é muito voltado para estrangeiros, assim, isso é fato. Então, se o curso promete ser um curso para formar professores de português para surdos e indígenas, esperamos matérias que englobem essas questões né. Então, nós não temos nada dos indígenas, então questões como ensinar os indígenas, questões culturais, né, e interculturais, problemas interculturais entre os indígenas [e os professores não-índios]. Não sei nem dizer, né... o que mais a gente precisaria ter. Mas seriam coisas relacionadas à prática, né, então mostrar a parte dos surdos também, ter disciplinas voltadas especificamente para isso. Como é a aquisição de linguagem para eles, como que funciona o ensino para cada viés do curso. Então, não sei que disciplinas deveria ter, mas deveria ter [disciplinas] voltadas às habilitações, “habilitações” entre

aspas, que o curso promete para os graduandos, né, então o que eu acho que falta mais são essas duas vertentes, que são as de surdos e índios. Mas não sei dizer que tipo de matéria.

Comentários fora da entrevista gravados com autorização da participante:

O ideal das pessoas é entrar e não trabalhar, né. Elas não fazem nada, elas não... então, tipo eu fui atrás do que era bom pra mim. Então muitas pessoas falam, “ah, vou usar meu diploma para fazer um concurso, não vou ficar me deslocando para ir na casa de aluno e tal”, recebendo por hora-aula, o dia que o aluno cancela, você não recebe... sabe, época de férias você não recebe, então, isso é uma coisa que conta muito e vai muito de planejamento da pessoa, uma administração do dinheiro dela, porque tem gente que não consegue, sabe. [Uma outra amiga me disse] “ninguém abriu uma escola de português para estrangeiro porque ninguém quer uma vida dura”, abrir uma empresa no Brasil, minha filha, é você pedir para falir, sabe... porque é imposto em cima de imposto, e no meu caso eu lido com outros professores, eu tenho que coordenar os outros professores, produzir material didático, as minhas aulas, tenho os meus alunos, reunião, então não é uma coisa simples. Mas agora que tem, as pessoas estão mandando currículo adoidado pra gente, sabe. Porque elas querem um emprego certinho, elas querem dar aula, elas querem receber o dinheiro na conta e não querem estar na minha posição.

Então essa cultura de Brasília é bastante chata assim, para muitas profissões, assim, porque as pessoas se formam e querem fazer nada [sic]. E isso é uma coisa que eu não entendo, uma coisa que na minha cabeça não funciona muito bem.

Eu acho que deveria ter um exame, assim, tipo OAB? Sabe, um exame de professores de línguas, para ver se você pode ser habilitado. Não sei, não sei até que ponto seria interessante isso, mas é complicado. É um meio bastante complicado ainda, e é muito novo no Brasil, sabe, esse campo de trabalho. Mas... você tem que ralar, e se você não trabalhar muito você não tem sucesso. E é disso que as pessoas tem medo ou preguiça até, de fazer. Não é fácil, não!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MARGARIDA

Qual a área que você escolheu seguir no curso?

Estrangeiros. Acabou sendo estrangeiros, né? Não fui eu que escolhi não. Eu tentei trabalhar com indígena. Eu procurei o [laboratório de línguas indígenas] , né? Tentei fazer o PIBIC com a professora, só que não deu certo porque tava sem o projeto de PIBIC na época e eu ficava indo prá lá estudando que e tendo que atrás dela sempre pra procurar estudo, aí encheu a paciência (...) e acabei saindo. Tive interesse também de trabalhar com surdos, mas eu não me dei muito bem com Libras, não consegui aprender direito. Estrangeiros, na verdade era a última área que eu pensava. Eu queria seguir mais a pesquisa mesmo, mas aí, na vida, acabei gostando do estágio e segui... continuei dando aula. O estágio que me fez ter um pouco de visão mesmo.

Como é que foi o seu estagio?

Foi tranquilo. Foi aqui na UnB, os dois, na turma de português para estrangeiros. E foi tranquilo. O primeiro, observação; o segundo, docência. Teve a greve no segundo, então não fiz muita (+), não, teve a greve no primeiro e no segundo, eu acho, então, a observação foi menor, foi reduzida e as aulas eu dei, foram cinco aulas, eu acho, por aí (+) cinco aulas, fazendo o material e tudo, colocando em prática mesmo.

Você disse que tem interesse em pesquisa. Você encontrou espaço para isso na sua graduação?

Não, assim, teve um projeto de pesquisa. PROIC (+) fiz, e (+) mas, assim, seguindo a pesquisa que eu falo, não necessariamente dar aula, partir pro mestrado e pro doutorado e ficar no ensino superior, mesmo, assim, não dar aula só para estrangeiros eu pensava.

Você tem interesse em trabalhar com formação de professores?

Isso, basicamente.

E você encontrou incentivo, durante o curso pra você seguir na área de pesquisa ou fora?

Não, não, é (+) eu vi que é muito restrito projeto de pesquisa, eu fiquei muito tempo procurando, tentando e eu fui conseguir quase no meu último semestre, foi um ano (+), isso foi um ano, né? (+) foi no último semestre que fui conseguir. Eu achei muito difícil porque não tem uma abertura, você não vê, por exemplo, os professores te chamando, você não vê as pessoas te orientando sobre isso, sei lá, eu não tive isso, eu não tive acompanhamento de ninguém, fui descobrindo sozinha.

E onde você conseguiu informações sobre a possibilidade de fazer pesquisa?

Então, meu namorado ele fazia PROIC na área dele ai eu fiquei sabendo como era e ai eu fui atrás.

Em que você trabalha atualmente?

Em ensino de Português para estrangeiros.

Há quanto tempo você dá aula?

Um ano e profissionalmente um ano e seis meses

Você falou profissionalmente?

Porque eu já trabalhei com revisão, né? Fiz estágio de revisão um tempo, um tempo não, muito tempo, dois anos e o estágio, né? O estágio também contou pra mim também como aula, mas informal.

Por que você considera o estágio como uma experiência de ensino informal?

Não, ele é formal, eu sei disso, mas não é o que o curso pede, né? O curso é feito pra gente trabalhar dando aula. Meu estágio foi em revisão, então é diferente das aulas, por isso que eu achei mais informal e tal, mas eu sei que é bem formal o estágio.

Por que você decidiu trabalhar na área de ensino de Português?

(...) Eu fiz estágio, trabalhei no estágio dois anos no Senado, ganhava bem e tal. Tive filho durante a graduação. Precisei ganhar dinheiro. O estágio acabou quase no final da minha graduação e aí tive que trabalhar, ganhar dinheiro e acabei caindo no estrangeiros (+) porque meu estagio supervisionado foi com a professora que hoje é coordenadora de onde trabalho e aí ela me chamou pra ir , pra ver como era e eu já entrei assumindo turma e gostei. Ai a partir de então eu falo que eu gosto da área agora, mudou, mudei muito o meu modo de ver, de pensar

Você passou a gostar quando você começou a dar aula?

Passsei a gostar quando eu comecei a dar aula

Você não tinha essa vontade de entrar em sala de aula?

Não, não tinha, nunca tive.

Por quê?

Não sei, não sei se é porque eu não me achava preparada também, porque assim, a questão minha é a gramática, para dar aula eu estudo bastante. Hoje tá tranquilo já, mas no inicio eu achava muito difícil, entrar, ensinar, porque eu não via nas aulas essa parte prática, eu só fui ver isso no estágio, porque aí muda, mudei bastante, por isso que devia ter no inicio alguma disciplina que você pudesse ter pra entrar em sala de aula, tipo um PIBID da vida, pra ver, analisar, ver como é que é (+) no início da graduação, porque também o estudante, ele não vai perder tempo, se ele já vê isso no início e se ele vê que não é pra ele, ele já vai, já se manda, já parte logo pra outro curso.

Como você vê a relação entre teoria e prática?

SEPARADAS. COMPLETAMENTE. Prática, eu só vejo no estágio, pelo menos comigo foi assim, né? Eu vi mais a prática no estágio.

Como você vê o ensino de gramática na sua graduação?

Zero, a gente vê o básico. Teoria de Sintaxe, teoria de morfossintaxe, mas, assim, zero não, eu fui radical. Morfossintaxe contrastiva a gente pegou, analisou as gramáticas, viu os erros e tal,

mas a gramática que foi vista não foi levada pra sala de aula. Porque uma coisa é você estudar sintaxe aqui na Academia, outra coisa é levar a sintaxe pra sala de aula, que é diferente

Você acredita na explicitação do conteúdo gramatical durante as aulas? Você segue essa abordagem?

Sim, que a gente trabalha com syllabus. Syllabus fechado, gramatical, mas a gente não dá só a gramática, eu não dou só gramática, eu misturo, né? Por exemplo, a gramática com conteúdo, por exemplo, dou um texto sobre “Brasília”, sei lá, pra trabalhar com o verbo no presente, então, a gente primeiro lê o texto e depois vai vendo o verbo no texto, depois vai colocando, o verbo ta no presente, assim que se forma o presente, tal, tal, tal.

O que você acha que faltou na sua graduação com relação a essa questão de gramática?

Ah, não sei se teria espaço para ter aula de gramática mesmo, porque a gente, eu não sei, se sinceramente teria que ter, mas eu acho que seria importante, porque a Universidade parte do pré-requisito que você já tem essa gramática, só que (++) Matemática, beleza, a pessoa entra pra Matemática, ela acho o pré-requisito pra Matemática, mas ela estuda Matemática, ela não fica ali à toa, na teoria, ela estuda. Por que eu entrei no Português, por que eu não posso ter aula no Português também na Universidade, lembrar, relembrar. Por exemplo, eu entrei na UnB depois de cinco anos depois da minha graduação, não, do meu ensino médio, então, tinha muita coisa que eu não lembrava. Então, quando eu tive que começar a dar aula eu tive que começar a relembrar tudo, fui relembrando aos poucos, hoje em dia ta tranquilo, mas eu senti falta disso, assim, por mais que tenha que ter esse pré-requisito, beleza, a gente passou no vestibular, sabe? Mas eu acho que deveria ter mais aulas...

Você acha que isso poderia ser contemplado em disciplinas ou de outra forma?

DISCIPLINA? Nem que fosse optativa, só pra poder ter mesmo.

Que gramática seria essa?

A gramática que eu falo é a explícita mesmo das regras, né? Não só dividindo sintaxe, sintaxe, mas morfossintaxe, por exemplo, das regras mesmo, das coisas que a gente passou o ensino médio inteiro estudando. Verbo direto, indireto, transitivo, intransitivo, que a gente confunde porque, enfim, eu acho que deveria ter pra observar e relembrar. Podia ser uma disciplina voltada pra gramática pra sala de aula, por exemplo, como “passar” verbo transitivo direto e indireto para o outro, estrangeiro que não tem contato nenhum com a língua, é necessário, não é? Entendeu? Essas coisas, eu acho que seria muito legal. Por exemplo, aula de pronome oblíquo, eu acho muito difícil dá pra estrangeiros, cê tem que entrar em objeto direto e indireto, nem sempre você precisa entrar em objeto direto e indireto porque você vai fazer uma confusão na cabeça do aluno, então eu acho que seria legal dá uma disciplina, pra vamos supor, vamos dar pronome, como estudar pronome...

Por que você escolheu PBSL?

Eu queria Jornalismo, depois fui pra Letras, só que eu tava em dúvida na Letras, qual que eu queria, e fiquei sabendo do PBSL, que era uma outra área, outra forma de ver, outro tipo de profissão e tal, me interessei. Aí comecei a estudar pro PBSL.

Você ficou sabendo como?

Me explicaram que era como Segunda Língua e tal, no cursinho.

O que você esperava antes de entrar no curso?

Assim, me explicaram, mas assim, eu não sabia que ia ser Linguística, por exemplo, me explicaram que era uma Segunda Língua, mas eu não sabia ia ver Linguística, que eu não ia ver gramática, que eu não ia ver Literatura, depois que fui descobrindo como é que era o currículo.

(Esperava estudar Literatura)

Literatura eu acho importante na aula de Português para estrangeiros porque você pode dar, por exemplo, algum conteúdo da Literatura, por exemplo, um conto, pra trabalhar aspecto cultural e tal, eu acho importante Literatura, não desprezaria ela não. Acho que deveria até ter mais. Não assim, Literaturas específicas, mas, mas que abrangesse, assim, pra usar em sala de aula.

O que você esperava com relação aos professores do curso?

Pergunta difícil. Não sei.

Já tinha feito outro curso superior antes?

Não

Qual é a imagem que você tem de si mesma como aluna de PBSL?

Bom, eu fui aprendendo com o tempo, ah, a ter que estudar, a ter que ler, a ter que me esforçar. No primeiro semestre eu não entendia muita coisa, depois foi melhorando, eu fui começando a entender teoria e tal, mas foi com o tempo, assim. A imagem que eu tenho é (+) sempre estudei, nunca gostei de tirar nota baixa, tenho vários MS, alguns SS, alguns MM no meu currículo tem muito pouco, mas eu sinto até hoje que eu preciso ainda rever muitas teorias porque parece que esquece no buraco negro, também a visão de aluno é isso, sempre tende a voltar atrás na teoria, dar uma olhada, estudar de novo, pra lembrar, porque aí.

Nível de exigência do curso

Sim, porque tem muita disciplina que tem seminário, né? E tem muita delas que você tem que ser quase autodidata, porque seminário você se vira sozinho. Ah, sim, algumas mais ou menos, outras mais, por exemplo, a matéria de Variação Linguística, eu tive que estudar muito, que fiz com a (...) e tal, tive mesmo que estudar, foi das matérias que eu sei que eu estudei bastante, teve outras não, que você passa com mais facilidade, mas aí é de cada um também.

Como você se vê como Profissional hoje?

Eu tento, eu foco mais no uso da língua. Eu não gosto de ficar só na parte gramatical não, eu gosto da língua em uso. Eu falo muito da parte cultural também e vou tentando colocar nessa parte cultural a gramática, misturado. Como professora eu tento fazer um material bom ou adaptar e ver o que o aluno ta precisando também, não fico fechada só no programa, né? da

escola, mas eu fico tentando abrir, se alguém pedir alguma extra, sei lá, se a turma é de embaixador, não sei, e querem alguma coisa mais específica pra área, enfim, tento adaptar o curso ao aluno.

Preparação profissional nos diversos contextos

Não, todos os contextos, não. A área são surdos, estrangeiros e indígenas, mas PBSL não te prepara para trabalhar com indígena. Ele não te passa a parte cultural, como é que é o choque cultural (+) e com surdos, se você for atrás também, não é nem obrigatório LIBRAS, né? O curso prepara você para trabalhar com estrangeiros, a verdade é essa. É a visão que eu tenho. Se você quiser trabalhar com indígena, você vai atrás. Se quiser trabalhar com surdos, vai atrás, mas a base do curso é estrangeiros, é o que eu vejo, assim.

Obrigatoriedade de LIBRAS

Então, obrigatório eu não sei, porque é difícil. Eu achei difícil LIBRAS, mas talvez algum contato com LIBRAS, no início, ali, não sei como seria isso. Talvez oficina (+). Tive contato com surdos no Laboratório, não lembro, mas eu tive contato com coisa escrita sobre, materiais, teorias.

Por que o curso não prepara para trabalhar com indígenas e surdos?

Talvez por que não seja o foco do mercado de trabalho. Talvez porque seja menor a área. Não sei, nunca parei pra pensar sobre isso.

O que falta?

Bom, partindo do princípio que é o aluno de PBSL que vai escolher com o que ele quer atuar, talvez ter o contato no início, quando entrar, sei lá, ter uma série de oficinas (+) que você pode fazer com a sua carreira? Ter um pouquinho de contato com os âmbitos, assim, pro aluno já entrar e vê o que escolher, não perder tempo. Acho que seria bem legal.

Você acha o profissional pode sair preparado para lidar com as três áreas. O aluno deveria escolher uma das áreas ou a formação deveria ser holística?

A formação deveria ser holística, contemplar as três áreas, não, assim, PBSL contempla os três, você vê a abordagem dos três, você vê produção de material pros três, só que (+) na produção de material, por exemplo, você já tem que focar, se você quer estrangeiros, se você quer surdos ou se quer indígenas, porque a criação do material tem que ser outra, entendeu? Mas na teoria você vê isso, abordagem é a mesma, aquisição é a mesma, mesma assim, entre aspas, mas você vê um pouquinho dessa teoria, assim seria pensando, melhor, ela aborda tudo no início, mas não mostra pra o aluno, oh, é assim surdo, é assim indígena, é assim estrangeiro, que você quer, entendeu?

Deveria ter um momento de escolha no curso?

Não, escolha não, eu acho interessante, por exemplo, ter alguma oportunidade daqui pra frente que surgir pra trabalhar com indígena, você sabe como seria isso, porque você viu uma abordagem, um método, não muda, né? Acho que se escolher fecha demais, né? Fecha muito

Que benefícios (contribuições do curso) foram trazidos para o que você faz hoje em sala de aula?

Ah, não, trouxe muitos, muitos mesmo! Por exemplo, a criação de material didático que a gente, a gente estuda durante a graduação, analisa os materiais, vê que não tem material completo, que a gente tem que adaptar, ou enfim, o material didático ajudou muito, o próprio uso do dicionário (...) me ajudou muito, que você vê o outro lado da coisa, das palavras. Os Laboratórios me ajudaram também. Conviver em grupo, por exemplo, Seminário, ajudou a tirar (...) acho que tudo teve um pouquinho de benefício.

O que é importante para você no ensino de línguas. Qual é a sua visão após o término do curso? Ver o que o aluno já sabe, por exemplo, fazer uma avaliação prévia do aluno, vê quais são os objetivos do aluno, por que eu acho que é muito importante e tem que trabalhar em cima disso. Vê o que o aluno já tem, o que não tem, o que ele tem dificuldade, e não só colocar o conteúdo, mas ir colocando de acordo com o que o aluno (+) o ritmo do aluno, é (+) sei lá, dependendo da turma, você tem que falar mais devagar, você tem que escrever em letra de forma, não sei, acho que profissional bom é aquele que consegue se adaptar a sua turma, sempre consultando o que ele aprendeu, né?

E você se considera essa profissional?

Eu tento, eu tento ser, cem por cento ainda não, acho que tem muito chão pela frente, mas eu tô tentando.

O que você acha que todo curso de formação inicial de PBSL deveria ter? O que essa formação deveria contemplar?

Confecção de material, ah, não sei, a fonética, estudo de fonética é boa. Por exemplo, se pega um aluno seu, um aluno que é francês, se você sabe os sons do Francês, você vai saber o que o seu aluno tem mais dificuldade, não sei, por aí, analisar mesmo, fazer uma boa análise do seu aluno pra ver (+) mas geralmente as escolas dividem o público né? Por exemplo, eu dei aula muito tempo pros espanóis, então, eu sabia qual era a dificuldade deles, assim e tal, mas porque eu fiz espanhol à parte, se fosse só a minha formação no PBSL eu não saberia, eu teria que sentar pegar a gramática de Espanhol e estudar, mas como eu sabia, então pra mim foi mais fácil.

O que você acha da não obrigatoriedade de uma língua estrangeira como pré-requisito para a realização do curso?

Eu acho ruim, porque é bom né? Pro próprio profissional e bom você ter uma língua também intermediária, digamos assim, uma língua pra trocar, porque, por exemplo, se você pega um aluno árabe e você não sabe nada de Árabe na primeira aula de iniciante, por exemplo, você

troca aí com Inglês, né? Você vai ali, Inglês a gente acha que é a língua universal, mas é bom. Eu não tenho Inglês e me faz muita falta, as vezes, peno, assim, dando aula. Eu já dei aula pra turco e era devagar a aula, porque eles/ alguns não sabia Inglês também, então é tenso!

Que disciplinas o curso deveria ter a mais?

Eh mais Literatura que eu falei, agora eu to fazendo a dupla (licenciatura) em Literatura pra compensar isso, ah, a de Línguas (estrangeiras) , né? Que eu falei do Inglês, principalmente (+) deixa eu ver o que mais (+) não sei se mais estágios seria bom, não sei.

O estágio que tem o curso é suficiente?

Talvez mais um estágio seria bom, sei lá, observação, material e regência, não sei, não sei , teria que ver no início se precisa, mas é porque uma amiga minha do Espanhol, ela disse que tem três ou quatro estágios ou mais, uma coisa assim, eu acho (...) É eu não sei, mas Gramática, uma outra Gramática mesmo.

Como você via o mercado de trabalho enquanto você tava na Graduação?

Parecia bem distante, tanto que fiz estágio em revisão né? Eu não consegui, não que eu não procurei, ia que os estágios na área eram sempre assim, revisão, revisão ou dar aula de Português como Língua Primeira, né? Nunca vi nada em Estrangeiros ou nada do tipo. Eu fui descobrir como era o mercado de trabalho depois quando eu tive que ir trabalhar, aí que descobri que tem escola, que tem aqui na UnB escola, não, da UnB eu sabia, mas (+) eu ai tentar trabalhar nesse da UnB no antigo PEPPFOL, né? Eu já sabia que existia, lembrei agora, mas como eu não queria dar aula, eu não fui atrás, então, por isso que eu acabei indo pra Revisão.

Quando você precisou onde você procurou oportunidade?

Na área? É igual eu já falei né, com você, eh ,essa minha professora do estágio me chamou e uma amiga minha também abriu empresa e fui pra trabalhar com ela e aula particular também que eu dei, em contato com embaixada e tal.

O que você faria diferente se você pudesse voltar atrás e cursar PBSL novamente?

Eu terei estudado muito mais, com certeza, sem dúvida alguma, hum hum

Tem algum aspecto que você gostaria de ter estudado mais?

Olha, pessoa, Gramática igual eu já te falei dez mil vezes, mas à parte né? Já que não contempla e teoria, com certeza, muito mais, teria melhor, mais capítulos. Teria lido extra que o professor dava e eu não lia.

Em algum momento do curso você pensou em desistir?

Já, várias vezes (...) umas quatro vezes, sei lá, mas eu eu eu eu não consigo desistir, então, eu fui até o final, mas assim, não era desistir mesmo. Eu nunca cheguei a trancar, nunca cheguei, mas assim, na cabeça eu tava insatisfeita, não sei se eu quero isso mesmo, vou esperar ir até o final pra ver e foi.

Por que motivos você pensou em desistir?

Eu não sabia se eu ia conseguir trabalhar na área, não sabia se eu ia dar conta de trabalhar, né, na área, ah, basicamente isso, não saber se eu ia dar conta de trabalhar, ser um bom profissional, sei lá, basicamente é isso. Nem o fato de eu ter tido filho durante a graduação foi um dos motivos, não, por filho, eu nunca pensei em desistir, mas, profissionalmente mesmo

Sua graduação não te deixou segura para atuar profissionalmente?

Bom, no estágio sim, no estágio final, já sim, mas antes disso não, não me via segura para atuar

O que poderia mudar além da adição das disciplinas que você mencionou?

Mais abertura para pesquisa, com certeza, talvez, assim, mais (+), sei lá um Colóquio, não sei bem o termo, pra quem ta entrando ver o estágio, uma abertura maior do Instituto pra isso, pra o aluno ter mais contato. Eu acho que o PIBID poderia ser ampliado pro PBSL, não pro Português porque o PIBID já é do Português né, não do PBSL, poderia ter algo do tipo, assim. Tem tantas escolas (+) Americana e tudo, poderia ver pra o aluno ter contato logo, assim, logo no início, por aí,

O que é LA pra você?

E muito difícil essa, bem, deixa eu ver, você pegar e aplicar tudo aquilo que você estudou, por exemplo, você falar pro seu aluno tudo da língua falada e da língua escrita, você (+) mostrar pro seu aluno que tem diferentes formas de falar, tem diferentes sintaxe, que tem palavras diferentes aqui em Brasília e em São Paulo, por exemplo, hum, ah, eu não sei. Eu não consigo bem, pensar, porque eu não lembro da da definição da Linguística Aplicada

O Bloco de disciplinas em LA consegui contemplar o que fora proposto?

Acredito que sim, Variação, por exemplo, entraria aí.

Sobre os aspectos teórico-práticos e de natureza contrastiva

Sim, humhum sim.

Conhecimentos sobre política lingüística

Sim, Políticas já tratam isso, tenta tratar, porque é Seminário, né? Tem uma parte do curso pelo que fiz, foi, sei lá, se eram quarenta aulas, vinte foram Seminários, então, meio que era uma discussão em sala de aula. A professora não dava muita aula, era mais Seminário discutindo os níveis da aula.

Isso foi prejudicial?

Acho que sim, porque cê não presta atenção em Seminário, então, aluno é aluno né? Então, cê não presta atenção, se não é do seu interesse, né? Você não presta atenção. Porque eu acho que assim se perdeu muita coisa que eu poderia ter aprendido e não aprendi.

O que você poderia ter aprendido?

Talvez, se existe algum tipo de(+) não sei, de Orgão, como Orgão regulador do Português que tem que ser ensinado de uma forma ou não, como o dos livros didáticos, sabe, do jeito que tem que ser ensinado, ah,não sei, a expansão da Língua, onde é que ta entrando, onde tá virando Segunda Língua, onde pode virar Segunda Língua, por aí.Eu não aprendi isso, eu fui aprendendo depois, lendo assim, mas eu não vi lá na disciplina

Conhecimentos teórico-prático de natureza pedagógica?

Ah, na Educação todos,chatos, mas, serviram de alguma coisa. (...) A maioria delas é pra trabalhar com crianças (...), e a gente não trabalha com criança, a gente trabalha com adulto, então, eu senti um pouquinho disso. Pra mim, eu coloquei 5 porque me ajudou mas não me ajudou muito, me ajudou meio por cento, metade .

Conhecimento sócio-culturais?

Varição Linguística, Introdução a Linguística, não ta aí, mas eu fiz, optativas, eu acho me ajudou mais e Varição Linguística

Que disciplinas faltam para contemplar conhecimentos sócio-culturais?

Não sei se falta, necessariamente, Problemas Interculturais, a gente vê um pouquinho. Bom, eu não sei te falar isso,porque eu sempre fui atrás disso, então, eu não consigo agora, dividir, qual foi a disciplina que contribuiria.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE JURACI

Em que você trabalha atualmente?

Eu não trabalho atualmente.

Quais experiências você teve na área de PLA?

Estágio 1 e 2. E antes da graduação, numa escola de idiomas. Foi tranquilo, foi boa, mas muito presa porque o método da escola era totalmente fechado.

Você se sentia confiante para dar essas aulas?

Sim.

Qual sua experiência mais recente com o ensino de PLA?

No estágio [final da graduação].

Por que escolheu esse curso?

Eu olhei o plano do curso [o currículo do curso e as ementas das disciplinas] e achei que seria interessante. Uma colega comentou comigo que tinha aberto esse curso... eu achei mais interessante que Letras – Português [língua materna].

Qual era sua expectativa antes de se iniciarem as aulas?

Eu achei que seria um curso que daria as ferramentas para eu trabalhar com as três áreas, tanto índios quanto surdos e estrangeiros, né... e... bom, é... isso não se realizou.

Por que você acha que isso não se realizou?

Porque tivemos poucos professores voltados para a área de ensino para indígenas. Menos ainda para surdos. Se a gente não tem nem professores para dar libras nas licenciaturas, quanto mais para dar aula de cultura surda, ensino de segunda língua para surdos...

Qual público você tinha em mente quando entrou na graduação?

Estrangeiros.

Você acha que o corpo docente não alcançou o resultado que você queria por que?

Por ser poucos professores para as áreas que... para as outras áreas, de surdos e índios.

Você acha que na área de estrangeiros atendeu suas expectativas?

Não que atendeu, mas que tem mais professores que as outras áreas. Não atendeu as minhas expectativas.

Por que não atendeu? O que você sentiu falta?

(+++)
Porque faltou base. Na época, pelo menos, que eu fiz, faltou base na aquisição de segunda língua. Isso foi uma coisa que a [orientadora] me falou no final do curso, no meu projeto final, que eu não quebrei o paradigma entre ensinar língua materna e ensinar uma segunda língua. É... acho que me faltou também a parte de abordagens, métodos e técnicas. (+++)

No currículo do curso existe uma disciplina cujo título é *Abordagens, Métodos e Técnicas do Português como Segunda Língua*. E outra chamada *Fundamentos de Aquisição de Primeira e Segunda Língua*. Você disse que essa diferenciação entre primeira e segunda língua, e ensino, abordagens, métodos e técnicas. O que aconteceu que mesmo assim você ficou com essa carência?

Pelo menos na disciplina de Aquisição, eu só vi a teoria do Krashen. Só. Não tive acesso a outras hipóteses de aquisição. E acho que isso foi insuficiente, porque hoje quando vou conversar com alguns colegas que são de outras áreas, eles me perguntam de outras hipóteses que eu não tive acesso na época. Em relação a abordagens, métodos e técnicas, talvez eu tenha aprendido mais técnicas do que abordagens.

E essa expectativa foi cumprida?

Não, eu acho que eu não estou preparada para dar aula para qualquer um dos públicos. Talvez assim, não preparada pelo curso. Talvez pela experiência que eu já tive. Mas se você for contar a formação só dos colegas que cursam e não fazem estágio, não tiveram outras experiências anteriores, eu não acredito que prepare.

((Na conversa Juraci diz que suas experiências foram complementares à graduação, e não mais importantes que ela))

Eu acho que de certa forma é verdade porque na sala de aula você acaba se deparando com situações em que a teoria não é suficiente para que você tenha sucesso. Então, por exemplo, no nosso curso apesar de ser voltado para surdos nós não fazemos a disciplina de Educandos com Necessidades Especiais. Pode ser que você se depare com um surdo, pode ser que você se depare com alguém que queira aprender português mas que é cego, ou tenha um outro, alguma outra deficiência e que você não sabe como agir. E isso foi uma experiência anterior, da escola onde eu trabalhava. Não era [ensino de] português, mas eu tinha um aluno que era autista e eu acho que qualquer professor tem que estar preparado para lidar com esse tipo de coisa. E não há disciplinas obrigatórias no currículo do curso que preveja isso. Eu peguei como optativa.

Qual foi a relevância do grupo de pesquisa para sua formação?

10! Porque conheci as políticas linguísticas, ou a falta de políticas linguísticas. Eu conheci melhor o PNLD, a própria estrutura da universidade, como que uma matéria passa ou não a fazer parte do currículo. Então foi muito importante até para eu entender como a minha formação foi pensada e estruturada.

Houve espaço para prática docente? Você lecionou nas duas disciplinas de estágio?

Eu lecionei nas duas disciplinas, embora eu não devesse lecionar em uma delas. Na primeira era para ter sido observação de aula, apenas. Mas durante todo o estágio 1 eu fiquei como docente [além do estágio 2] e sem supervisão, nos dois estágios.

Você acreditava que seria uma aluna empenhada no curso?

Sim, até por ser minha segunda graduação, eu tinha consciência de que eu teria que me esforçar muito mais se eu quisesse aprender alguma coisa. Que não dependia só dos professores.

Então, você se vê como protagonista na sua formação inicial?

Sim.

E como você se vê como aluna?

No começo fui uma aluna mais quieta. Só que aos poucos, quando eu fui conhecendo e tendo mais base teórica eu fui me empenhando mais no curso. No geral, acho que fui uma boa aluna. Nunca faltéi as aulas por motivos assim supérfluos. Li todos os livros que me pedia, fiz tudo o que era pedido. Então, acho que no geral...

Algumas disciplinas que você cursou, você achou irrelevante para sua formação ou você se sentiu desmotivada a fazer?

Eu me senti, mas em optativas.

Em algum momento você se sentiu desmotivada durante o curso?

Não, nunca.

O que você acreditava que ia estudar antes de entrar no curso?

Bom, eu acreditava que eu ia ter a parte de didática. Achei que eu teria aulas práticas... por exemplo, se eu estou aprendendo como dar aula para o estrangeiro, para o surdo, para o indígena (sic) eu conhecer o espaço onde eu vou dar aula, ou assistir alguma aula de alguém que já trabalha na área, né? Ou... não sei. Se eu estou aprendendo abordagens, eu aprender a executar essa abordagem. Ter uma aula de como executar.

Como você avalia a relação teoria-prática no curso?

Eu acho que ela é baixa, a gente só tem essa parte prática no final do curso. E a gente tem 30 horas né, de estágio. 30 horas assim, a parte de elaboração do material [10 horas] e mais a parte de aula, que são 20 horas. E eu acho que 30 horas é muito pouco para nossa formação.

Como você vê o ensino de gramática no curso?

Eu acho que é um curso predominantemente do ponto de vista da gerativa. Acho que falta um pouco de reflexão sobre essa gramática e acho que ainda precisa de algumas melhorias. Acho que a gente precisa aprender outros pontos de vista além da gente criticar essa parte de gramática, falar que é uma gramática que a gente segue do português europeu, a gente também

precisa desenvolver uma consciência do que que é (sic) essa gramática do português brasileiro que a gente quer ensinar.

E você acha que isso parte da ementa das disciplinas ou dos professores que as lecionam?

Dos professores.

Alguma das suas expectativas (estudar didática, prática...) foram cumpridas?

Sim, mas não nas matérias em que elas deveriam ser contempladas.

Onde você conseguiu suprir essa necessidade?

Bom... muitas no Laboratório: Estratégias de Uso da Gramática, na Morfossintaxe Contrastiva, muito no final do curso, nas disciplinas do final do curso.

Houve algum momento em que você pensou em desistir do curso?

Não, em nenhum momento.

Você achava que o curso seria difícil e que te demandaria esforço, antes de entrar?

Não difícil. Demandaria esforço, sim, no sentido de que você tem que estudar se você quiser ter uma boa formação. Mas nunca achei que fosse ser difícil.

Como você vê a exigência do curso para o aluno? As pessoas precisavam se esforçar para passar?

Bom... foi um curso que na maioria das matérias as pessoas não precisaram se esforçar muito para passar. Eu acho que o nível de exigência é baixo.

Durante o curso, qual era o seu sentimento com relação à sua segurança para entrar em sala de aula? Você conseguia ver a relação entre as disciplinas e sua formação?

Sim, principalmente no final do curso. Eu acho que todas as disciplinas contribuíram muito para minha formação e eram relacionadas, eram fundamentais.

Como você considera a relação das disciplinas que você cursou com sua prática docente? Se você tivesse que entrar em sala de aula, como você vê a relevância das disciplinas da forma como foram ministradas para sua prática docente? O que você acha que faltou?

Como eu já disse, eu acho que a parte de didática para mim ficou muito carente. Então eu não tenho segurança para dizer que eu sou uma professora didática, que consegue passar com clareza conhecimento. Por outro lado, algumas matérias me fizeram refletir sobre o que eu devo ou não ensinar.

Com relação à sua formação cidadã, como você avalia que isso foi trabalhado no curso?

Sim, é um curso que te abre um pouco a mente para aceitar o que é diferente. Até para você ter consciência dos problemas interculturais. Você ter noção de que há uma variedade enorme dentro do próprio país. E do que determinados grupos minoritários querem. Por exemplo, até então eu não sabia da luta dos surdos por uma escola bilíngue. Acho que isso foi bastante importante.

Como você vê o incentivo à pesquisa acadêmica por parte dos professores?

Eu acho que os professores incentivam bastante pesquisa, mas para determinados alunos, né (+) então, assim, não são todos que estão abertos a qualquer pessoa que queira pesquisar, né? Às vezes, eles têm determinados alunos que eles QUEREM que pesquise. Mas no geral, assim, eu não tive dificuldade de entrar na pesquisa acadêmica.

Mas você viu alguém que tinha interesse em pesquisar sendo negado?

Sim, sim. Eu tive uma amiga que foi para a Biologia para fazer pesquisa na parte de ensino de segunda língua para indígenas (sic). Ela entrou no projeto da Biologia com o professor [professor].

Porque não conseguiu trabalhar no...

Porque na parte de linguística ninguém quis trabalhar com ela.

Você teve liberdade para pesquisar assuntos que te interessavam ou você precisou se encaixar no assunto que o professor queria que você pesquisasse?

Não, eu tive liberdade para escolher o que eu queria pesquisar.

Você conseguiu bolsa?

Sim, eu tive a bolsa durante 1 ano e meio.

Você desenvolveu material didático no curso?

Sim, como projeto de conclusão do curso. Antes disso, não.

E você tem expectativa de utilizar esse material? Você o utilizou no estágio?

Eu não usei ele no estágio, mas na verdade ele foi um projeto que nasceu na disciplina de morfossintaxe contrastiva. Da disciplina de morfossintaxe eu fui desenvolvendo ele para o projeto final de curso, e agora eu vou apresentá-lo em [cidade dos Estados Unidos]. Então é um projeto que não ficou parado.

E você já aplicou ele em sala de aula?

Não. Ainda não. Até porque ele não é aplicável em sala de aula. É um projeto que era um site com reflexões voltadas para os professores. ((participante explica como funciona o material, e que não é material didático para uso em sala de aula))

Que assuntos ou disciplinas você acha que faltou na sua formação?

Uma disciplina que tratasse sobre o ensino para alunos com algum tipo de necessidade especial.

Uma disciplina voltada para cultura surda, acho que seria necessário.

Outra específica para quem quiser seguir para a área de ensino para indígenas (sic).

Acho que também cultura brasileira, também, faltou. [Problemas interculturais não abrange tudo o que precisaria em cultura brasileira] porque você vai direto aos problemas que você encontra quando essa cultura se choca com outra, mas você não tem antes uma formação do que é essa cultura até porque é uma cultura muito diversificada.

Acho também que a disciplina de morfologia seria muito interessante no nosso curso. Porque na hora de ensinar o português, muitos dos problemas que você tem você consegue suprir se tiver algum conhecimento de morfologia. E como a gente não tem nenhuma morfologia antes de ir para morfossintaxe, é meio precário isso. Você começar da morfossintaxe sem ter uma separação antes entre morfologia e sintaxe. Seria com certeza [uma base para morfossintaxe].

As disciplinas de língua estrangeira, principalmente para quem quer trabalhar com o público de língua estrangeira, você não ter nenhuma língua que sirva de apoio na sala de aula é um pouco problemático. A gente tem uma matéria, mas é a matéria de Inglês Instrumental. Então, quem não tem nenhum conhecimento que tenha sido adquirido fora da universidade não tem condições de utilizar o inglês como língua suporte na sala de aula.

Existe alguma política para os alunos do [curso] cursarem as disciplinas de língua estrangeira ofertadas pela instituição?

Não. Eu cursei polonês. Foi fácil de conseguir, mas teve uma lista de espera gigante no semestre que eu fiz. Então, foi fácil para mim [pela vantagem dada pelo sistema para prováveis formandos].

O que você faria ou sugeriria que fosse feito para aprimorar o curso?

Acho que temos que rever as matérias dos primeiros semestres. Por exemplo, começar com a linguística aplicada [ao ensino de PSL] antes de ter uma introdução à linguística, ou incorporar mais línguas estrangeiras. Ter certeza de que se o curso se propõe a formar professores para índios, surdos e estrangeiros, que ele dê essa formação para os três públicos... Tenho certeza que o curso não prepara para os três públicos.

O que você sugeriria para resolver esse problema?

Libras deveria ser uma matéria obrigatória. Nós teríamos que ter professores que tivessem mais contato com a comunidade surda, que tivessem como ensinar para a gente não só a língua de sinais mas também cultura surda. Professores que trabalhassem com a parte de língua indígena, ou que incentivassem mais a pesquisa para a área indígena.

Se você precisasse escolher quatro disciplinas que foram relevantes para sua formação (considerando como foram, e não como deveriam ter sido), que disciplinas você escolheria?

Fonética e fonologia comparada de línguas modernas, história da língua, morfossintaxe contrastiva de línguas modernas e laboratório: estratégias de uso de gramática.

Que disciplina você acha que deveria ter tido um peso maior em sua formação e não teve?

Fonética e fonologia do português como segunda língua. Não sei [porque], pode ter sido por imaturidade minha na época de procurar outros meios de aprender. Mas eu também tive muita dificuldade com o professor na época, assim, de faltar bastante, de não exigir o conteúdo da gente, então todas as provas a gente fez com consulta e transcrição. Não foi uma coisa reflexiva como foi na [disciplina de] fonética e fonologia comparadas. Eu só aprendi fonética por essa segunda matéria.

Alguma outra disciplina?

Fundamentos de aquisição, não cumpriu o papel. Também tive uma professora que faltou bastante e que era apegada a uma teoria específica. Então, foi um ponto de vista, eu não tenho uma noção geral de teorias de aquisição de língua.

Talvez, Lexicologia, Semântica e Pragmática Contrastivas pudesse ser mais aprofundada e mais bem aproveitada na minha formação. Porque foi basicamente Lexicologia. Semântica e Pragmática não apareceram nessa disciplina apesar de estarem no nome dela. E eu só fui entender no final do curso que não se separa Semântica de Pragmática do resto. Então, acho que foi assim, ainda bem que eu aprendi, mas acho que foi um pouco tarde. E eu fico pensando nos colegas que não entenderam isso.

Você acha que isso foi um problema de ementa da disciplina ou um problema de professor?

Acho que foi um problema de professor. Tipo... a professora recém-formada que estava no primeiro semestre dando aula, então pode ser que ela ainda estivesse se adaptando. E formada na área de Lexicologia, então talvez ela tenha dado um foco maior para a formação dela.

Alguma outra?

Didática Fundamental. (risos) Se quiser posso falar de todas elas! Didática Fundamental poderia ter tido um peso maior, mas não teve porque a professora não aceita nosso curso na universidade. Ela falou que nós temos uma visão distorcida do que é a sala de aula e da didática. Porque ela não trabalha com segunda língua. Era tudo língua materna. Então, os trabalhos de campo que eu tive que fazer, eu tive que fazer fingindo que eu era da licenciatura em Português. Ela falou “vamos escutar a colega porque ela tem uma visão distorcida da realidade porque ela é de um curso que é assim”.

Qual a sua perspectiva com relação ao aproveitamento da sua formação inicial?

Eu pretendo seguir a carreira acadêmica e eu acho que a aplicação da minha carreira acadêmica será na formação inicial de outros professores. De preferência de PLE.

Você pretende dar aulas de PLE?

((hesitante)) Pretendo... também, conciliar. Mas meu objetivo principal é a carreira acadêmica.

O que você faria de diferente se pudesse voltar atrás?

Não acho que eu faria nada diferente. Não acho... acho que a minha graduação, dentro do possível, foi bem feita. Procurei fazer muitas matérias optativas, tentei complementar em tudo o que eu queria fazer no futuro, então, eu não mudaria.