



POLYPHONIA  
Publicación del Centro de  
Estudios Latinoamericanos  
de Educación Inclusiva.



Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile Revista de Educación Inclusiva - Chile

TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Artículos de Revisión. Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>  
[polyphonia@celei.cl](mailto:polyphonia@celei.cl)

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.127-140

ISSN: 0719-7438

**Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**  
**Publicación científica del Centro de Estudios**  
**Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile**

Fecha de envío: 21 de marzo, 2018

Fecha primera revisión: 15 de abril, 2018

Fecha segunda revisión: 30 de mayo, 2018

Fecha de aceptación: 27 de junio, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2018

## Políticas Linguísticas do Português Brasileiro: Uma Reflexão Curricular para a Formação Inicial de Professores

**Mg. Marília Carvalho Batista**

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Lisboa – ULISBOA/CAPES; Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB/CAPES; especialista em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; graduada em Letras Licenciatura Plena - Português, Inglês e Literatura pela Universidade Federal de Uberlândia  
E-mail: [mariliascar@gmail.com](mailto:mariliascar@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-3321-537X>

**Mg. Yeris Gerardo Láscar Alarcón**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB/CAPES; especialista em Docência Universitária pelo Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa - UNICESP; graduado em Letras Licenciatura Plena - Português, Espanhol e Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás

E-mail: [profyeris@gmail.com](mailto:profyeris@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-8447-9247>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo central a discussão acerca da estrutura curricular do *Curso de Letras Português Língua Materna (PLM)* e *Curso de Letras Português como Língua Estrangeira (PLE)* das universidades públicas brasileiras, buscando contribuir com as investigações acadêmico-científicas no âmbito das Políticas Linguísticas. Como ponto de partida para esta discussão, o trabalho apresenta as visões teóricas de Almeida Filho (2011); Castilho (2006); Mollica (2014); Pfeiffer (2011); Rajagopalan (2003); Sacristán (2007) e Teixeira (1989). Podemos verificar com essa discussão como o ensino de língua portuguesa é tratado pela disposição curricular. Em consequência dessa verificação, pode-se iniciar uma reflexão sobre a formação do professor e profissionalização da carreira através da análise curricular e disposição de disciplinas práticas. Não ambicionamos, neste trabalho, solucionar a problemática curricular, mas tencionamos o desafio de sublinhar e de encontrar as possíveis medidas a serem tomadas ao que se refere à reforma curricular para se ter uma formação inicial que garanta a integração entre teoria-prática-pesquisa. Adotamos o postulado da pesquisa qualitativa para analisar e interpretar 3 currículos classificados para este trabalho. O artigo finaliza com a reflexão sobre como as políticas linguísticas e de ensino de português Língua Materna e como Segunda Língua manifestam-se na disposição curricular dissociada das práticas. Essa constatação, permiti-nos afirmar que se faz necessário mudanças curriculares para a reaproximação da Língua com as práticas, o que favorecerá para formação do professor e o fortalecimento da imersão da língua portuguesa em outros países.

**Palavras-chave:** *currículo, políticas linguísticas, formação, língua Portuguesa, Português como Segunda Língua.*

## Políticas Linguísticas del Portugués Brasileño: Una Reflexión Curricular para la Formación Inicial de Profesores

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo central la discusión sobre la estructura curricular del *Curso de Letras Português Lengua Materna (PLM)* y *Curso de Letras Português como Lengua Extranjera (PLE)* de las universidades públicas brasileñas, buscando contribuir con las investigaciones académicas-científicas en el ámbito de las Políticas Linguísticas. Como punto de partida para esta discusión, el trabajo presenta las visiones teóricas de Almeida Filho (2011); Castilho (2006); Mollica (2014); Pfeiffer (2011); Rajagopalan (2003); Sacristán (2007) y Teixeira (1989). Podemos verificar con esa discusión como la enseñanza de lengua materna es tratada por la disposición curricular. En consecuencia de esa verificación, se puede iniciar una reflexión sobre la formación de profesor y profesionalización de la carrera a través del análisis curricular y disposición de las disciplinas prácticas. No ambicionamos, en este trabajo, solucionar la problemática curricular, mas tensionamos el desafío de subrayar y encontrar las posibles medidas a ser tomadas a lo que se refiere a la reforma curricular para tener una formación inicial que garanta la integración entre teoría-práctica-investigación. Adoptamos el postulado de la pesquisa cualitativa para analizar e interpretar los 3 currículos clasificados para este trabajo. El artículo finaliza con la reflexión sobre como las políticas linguísticas y de enseñanza de portugués Lengua Materna y como Segunda Lengua se manifiestan en la disposición curricular dissociada de las prácticas. Esa constatación, nos permite afirmar que se hace necesario cambios curriculares para la reaproximación de la Lengua con las prácticas, lo que favorecerá para la

formación de profesor y el fortalecimiento de la inmersión de la lengua portuguesa en otros países.

**Palabras clave:** *currículo, políticas lingüísticas, formación, lengua Portuguesa, Português como Segunda Lengua.*

## Introdução

O presente estudo visa contribuir com as investigações acadêmico-científicas no âmbito das políticas linguísticas. Ao traçar a panorâmica curricular do curso de Letras/Português Língua Materna (PLM) e Letras/Português como Língua Estrangeira (PLE) em universidades públicas brasileiras, observamos que os currículos estão atados ao legado de uma longa crise que cobre a realidade social do Brasil, uma crise linguística entre norma culta e as variedades linguísticas. A principal motivação para este estudo é a realização de uma reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa no Curso de Letras para determinar, com base na disposição das práticas de ensino nos currículos, os contrapontos na formação do professor. Nesta linha reflexiva, pretende-se repensar a disposição das práticas da Língua Portuguesa nos currículos, o que nos permitirá, em um futuro não tão distante, a reaproximação mais íntima entre as teorias e as práticas de ensino.

A discussão em torno das políticas linguísticas, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa tanto de Língua Materna como Língua Estrangeira nos cursos de formação inicial, tem sido enfocada em vários estudos de autores brasileiros como Almeida Filho (2011); Castilho (2006); Mollica (2014); Pfeiffer (2011); Rajagopalan (2003); Teixeira (1989), acrescenta-se autores estrangeiros como Sacristán (2007) e van Dijk (2008) que enfocam os currículos como forma de manter os interesses políticos das classes dominantes. Esses autores além de apontarem uma reflexão teórica sobre as políticas de ensino e as políticas linguísticas, esses autores indicam que as reformas curriculares representam ações pedagógicas estabelecidas por uma política linguística que caracterizam a tentativa de unificação e homogeneização do ensino da Língua Portuguesa. Porém, a complexidade da estrutura social brasileira e suas diversidades culturais subsidiam as dificuldades de ensinar a língua padrão. Embora, o aluno seja competente na variedade coloquial, caso do ensino de Língua Materna, não quer dizer que este falante seja um conhecedor das regras gramaticais.

Cumprido, então, estabelecer ações metodológicas para o desenvolvimento linguístico. Entretanto, há uma crise no curso de formação inicial, no que diz respeito ao ensinar sem conduzir a uma exclusão social. Segundo Castilho (2006), essa crise que percorre três campos: social, científico e magistério. Em consonância ao estudo de Castilho (2006), a crise social, iniciada na década de 70 do século passado, corresponde às mudanças ocorridas na sociedade brasileira, sobretudo o processo de urbanização que ocasionou mudança no ensino, antes voltado para os filhos da classe média urbana, passou a atender filhos de pais analfabetos, oriundos da zona rural e mal adaptados e instalados na cidade.

A crise social provoca uma mudança nos materiais didáticos para aproximar a classe baixa da Língua Portuguesa Culta, assumindo ainda a tradição utópica da homogeneização linguística. A crise científica afeta o ensino, pois a partir da teoria da língua(gem) adotada por

um professor (ou escola, instituição) e o modo de ensinar, e, lidar com as variações linguísticas no universo de sala de aula refletirá no universo social do aluno. A crise do magistério é a crise da desvalorização da profissão. Esta crise desloca o professor, pois somado a uma desvalorização e às mudanças sociais e científicas, também, há a deficiência na formação dos professores que recebem uma formação conservadora, com ênfase na norma, na estrutura e não reflexão e valorização da língua falada e no sentido. Por esta visão de Castilho (2006), podemos interpretar que os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa não formam professores preparados, adequadamente, para construir pontes que liguem a sociedade, o ensino e a pesquisa.

Lançando aos currículos dos cursos de Letras em Língua Portuguesa de muitas Universidades Brasileiras às lentes críticas, compreendemos que a política entra conscientemente no momento que os currículos modelam a língua como estrutura e como disciplina. Entra conscientemente, porque com base na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996.

[...] §1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (Brasil, 1998, p.142).

Essa lei se torna o braço forte do Estado, pois para a Organização da Educação Nacional. Registra-se pela LDB que a educação está contida em um molde visível estabelecido pela legislação que segundo Teixeira (1989)

[...] a real estrutura, não no sentido de organização administrativa, que hoje se vem chamando também de estrutura, mas no sentido de distribuição do poder quanto ao ensino na escola superior brasileira (p.126).

Desse modo, a Lei de Diretrizes de 1996 assegura às universidades a autonomia em “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1998, p.161) e, com isso, há um inevitável caráter homogêneo. Essa é a razão pela qual a crítica aos currículos do curso de Letras em Língua Portuguesa e/ou em Segunda Língua deve ser feita não pela rejeição, mas sim, pela reestruturação que desemboca em discussões teóricas as quais são elaborados os pensamentos sociais. Essas discussões teóricas sempre contêm reflexões sobre a variação linguística, a formação social, a história e as práticas sociais.

Nossa crítica não é demolidora aos currículos, mas sim uma crítica que possibilite uma reflexão e uma ação política-educacional que repassa no entendimento dos processos políticos e históricos que influenciaram os cursos de formação, para analisar as coerências dos currículos com os contextos sociais, econômicos e políticos do Brasil. As críticas são tentativas de realizar uma reforma não apenas curricular, mas também aos pensamentos do presente que a universidade realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, possibilitando interpretar um pouco da função social do curso de Letras e as novas exigências sociais e metodológicas.

Tal compreensão nos permite tratar os currículos do curso de Letras em Língua Portuguesa não exclusivamente de componentes teóricos e práticos, mas de pensamentos políticos que definiram épocas históricas específicas. Esses pensamentos prevalentes nos

currículos realizam a arqueologia dos pensamentos da cultura de uma época. Por isso, o currículo do curso de Letras em Língua Portuguesa imprime efeitos positivos ou negativos na formação de professores, segundo Sacristán (2007):

[...] O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo esquecer que o currículo proposto para o ensino é fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem. Esse é o grande debate curricular acima de qualquer outro problema: como já dissemos, trata-se da análise da cultura escolar (p.129).

Seguindo a visão de Sacristán, talvez o indicativo mais importante dos currículos do curso de Letras em Língua Portuguesa esteja na prática política e econômica do país. Nesse caso, o currículo parece ter um papel importante, enquanto mediador sociocultural e educacional, à medida que ele estabelece as formas de ensino de língua portuguesa que podem ou não reafirmar uma política de exclusão e/ou dominação social e que guarda a cultura escolar (ou crença) de que: português – variação culta – é difícil e, por isto, não pode ser alcançado ou dominado por todos.

Ao longo do tempo, percebe-se a concepção de Língua Portuguesa como uma Disciplina nos currículos dos cursos de Letras no Brasil e essa concepção está atrelada ao que Pfeiffer (2011, p.99) chama de coincidência histórica:

[...] Trata-se do efeito de coincidência, que se produz, no processo de gramatização, entre língua nacional, portuguesa e língua materna. As condições de produção da gramatização da língua nacional produziram este efeito de coincidência que funciona consistentemente no espaço escolarizado. Na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, tudo se passa como se o sujeito da linguagem brasileira fosse à escola para aprender a sua língua materna e não a língua nacional, ambas retomadas na opacidade da designação 'língua portuguesa'. De meu ponto de vista, se a língua nacional fosse objeto evidente de aquisição na escola, seria possível inclusive, e por isso mesmo, que se fizesse a diferença entre aprender sobre a língua (nacional, portuguesa, oficial) e, como se passa a aprender a língua materna.

Ou seja, para Pfeiffer (2011), a língua nacional não é uma noção abstrata, mas um processo de simbolização que transpõe o modo de vida no ato da elocução. E, é no ato da elocução, que os sujeitos expõem as relações conflitantes da esfera social e o próprio domínio da língua. E para manter o cenário sem conflitos, o Estado declara a ordem social e protege os interesses coletivos por meio das instituições sociais que mantêm a divisão do mundo ideologicamente. E a escola de ensino fundamental e médio é uma destas instituições de reprodução social.

Essa concepção de ensino em coerência com um modelo político de divisão de classes é reafirmada por currículo – organizador e gestor – homogêneo que não enfoca as variáveis da

língua nem as diversidades culturais, sociais dos falantes-alunos da língua. Esse não enfoque das diversidades é explicado por van Dijk (2008, p.50) que considera:

[...] O setor educacional em que o currículo, os livros didáticos, os materiais de ensino e as aulas também são dirigidos por objetivos, assuntos, temas e estratégias de aprendizagem que, em sua maioria, costumam coadunar-se com os valores e interesses dos vários grupos de poder da elite.

Historicamente, o ensino de língua portuguesa como língua nacional nas escolas mantém a ideologia dominante, contudo sofre influências dos grupos sociais que criticam o processo de reprodução e reivindicam os debates políticos abertos e a utilização do conhecimento para a compreensão dos campos linguístico, político, econômico e social. É o que nos esclarece Rajagopalan (2003):

[...] nós, linguistas, devemos, com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com os quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico, e cultural, em curso neste início de milênio. [...] a representação política e a representação linguística são apenas duas faces de uma mesma moeda. Ou seja, a tese do representacionalismo é, ao mesmo tempo, uma questão política e linguística – ou, quem sabe, política por ser linguística e linguística por ser política. Em outras palavras, segundo essa análise – por sinal a que me parece mais interessante e capaz de explicar uma série de outras questões pendentes – a questão linguística e a questão política seriam uma só. Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política (p. 32-33).

Dessa forma, o ensino da língua portuguesa mescla a tensão dialética entre a reprodução do ensino da língua e com as mudanças sociais associadas à variação linguística. Ou seja, tem uma função reprodutiva que consiste em realizar o ensino da língua como apenas regras padronizadas a serem seguidas – forma correta – com habilidade e eficácia. E a outra função consiste na visão que a língua é um conjunto de práticas sociais e de uso, considerando as variações linguísticas.

Então, os currículos dos cursos de formação dos professores de língua portuguesa devem focar nas ações da língua e com a língua em sala de aula, fazendo um caminho para que as pesquisas circulem em sala de aula, permitindo, o diálogo da teoria com a prática e a pesquisa, conforme a Emenda Constitucional nº 11 de 1996.

[...] Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2002, p.123)

De certo modo, essa concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já condiciona e antecipa os objetivos dos currículos dos cursos superiores. Nesse sentido, os currículos dos cursos de Letras não bastam cumprir os objetivos com suas disciplinas e conteúdos, eles devem transmudar em atitudes significativas para os futuros profissionais-

professores. Ou seja, os cursos de graduação em Letras devem preparar o aluno a ser o professor-pesquisador de sua própria prática, pois segundo Teixeira (1989):

[...] As duas atividades são diferentes, sendo desejável que o ensino se faça como preparação para a pesquisa, daí a conveniência de ser o método de ensino o da redescoberta do conhecimento. Depois de adquirir o conhecimento existente é que o professor ou o estudante se torna capaz de utilizar esse conhecimento existente para pesquisar o novo conhecimento. A pesquisa é uma atividade que se exerce normalmente na fase pós-graduação de estudos. A integração com o ensino é a de admitir como auxiliares ou estagiários de pesquisa estudantes de graduação que se revelem promissores para a pesquisa. Só nesses casos haverá uma possível simultaneidade relativa entre ensino e a pesquisa. Será de desejar que a prática venha a corrigir essa confusão de conceitos entre ensino e pesquisa. Há professores que só ensinam e outros que ensinam e pesquisam ou que pesquisam e ensinam. A legislação brasileira deseja que todos sejam como estes últimos (p.146).

Fundamentalmente, para ocorrer o diálogo entre ensino e pesquisa o professor-formador conduz o aluno-professor “a adquirir o conhecimento já existente como se o tivesse de redescobrir. Por certo que, deste modo, se familiariza o estudante com os métodos de pesquisa [...]”. (TEIXEIRA, 1989:145). Para verificar se há este diálogo entre teoria, prática e pesquisa que constrói a língua como o objeto de estudo e ensino, observamos alguns currículos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Licenciatura em Letras Português como segunda Língua.

## Metodologia

Foram analisados currículos do curso de Letras disponíveis nos sites das universidades. Foram analisados currículos de 3 universidades federais brasileiras, a primeira situada no Centro-Oeste, código Univ1, a segunda situada no Sudeste, código Univ2 e a terceira no Nordeste, código Univ3. Foram escolhidos os cursos de Letras/Português e Letras/Português como Segunda Língua da universidade e o curso de Letras/Português da universidade situada em Uberlândia. Os critérios elencados para a seleção dos currículos dessas universidades foram as disposições das disciplinas de práticas nos últimos semestres e o enfoque teórico a língua portuguesa. Adotamos o postulado da pesquisa qualitativa para análise dos currículos, utilizamos a hermenêutica fenomenológica para a interpretação dos currículos, pois esta possibilita a interpretação do agir humano para atingir uma determinada finalidade. Em outras palavras, possibilita analisar e interpretar os currículos que não estão desarticulados com os movimentos políticos, sociais e econômicos do Brasil para mostrar que as práticas pedagógicas lançadas nos semestres finais do curso de Letras em PLM e PLE desarticulam o diálogo entre teoria e prática.

## Análise dos currículos

Pelas propostas curriculares dos cursos analisados, permite-nos conceber a formação do professor com base na integração entre pesquisa, teoria e prática, o que é, sem dúvida, o ponto chave para a formação do professor de língua portuguesa tanto de língua materna como

segunda língua. Mas, ao analisarmos a estrutura curricular (Disciplinas e distribuição das disciplinas) dos cursos de Letras Língua Portuguesa, evidenciamos certo distanciamento entre teoria e prática, pois as disciplinas de práticas são lançadas nos dois últimos semestres dos cursos de Letras das Universidades:

[Univ1]

PERÍODO	8	CRÉDITOS	8	
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome
24	F	LIP	147427	<a href="#">EST SUP LG PORT-LITERATURA 1</a>
25	F	TEL	141143	<a href="#">LIT BRASILEIRA - MODERNISMO</a>
PERÍODO	9	CRÉDITOS	12	
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome
27	F	LIP	147435	<a href="#">EST SUP LG PORT-LITERATURA 2</a>
28	F	TEL	141968	<a href="#">LAB LIT P/ ENS FUND E MEDIO</a>

**Fig. 1: Curso Letras Português e Respectivas Literaturas.**

[Univ2]

PERÍODO	9	CRÉDITOS	20	
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome
28	F	LIP	109452	<a href="#">EST SUP 1 PORT BR C/ 2ª LÍNGUA</a>
29	F	LIP	147940	<a href="#">PROJETO - ELAB DE MULTIMEIOS</a>
PERÍODO	10	CRÉDITOS	14	
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome
30	F	LIP	109461	<a href="#">EST SUP 2 PORT BR C/ 2ª LÍNGUA</a>

**Fig. 2: Curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua.**





Figura 3: Curso de Letras Português e Português como Segunda Língua.

[Univ3]

8º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	16	Horas / Semestre	272
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
EDCA62	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA PORTL	136	0	OB	01	EDCA11
LETB16	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE PORTUGUÊS	136	0	OB	01	EDCA11
9º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	16	Horas / Semestre	272
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
EDCA63	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA PORT	136	0	OB	01	EDCA62
LETB17	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE PORTUGUÊS	136	0	OB	01	LETB16

Fuente: Curso de Letras Português e Português como Segunda Língua.

Esses currículos de letras retratam a estruturação de um sistema linguístico, pois têm a língua como o centro organizador. Demonstrando a percepção de que o aluno-professor utiliza a língua como fonte (estrutura) para criar os sentidos. Dessa percepção impõe a língua como o objeto de estudo à formação do profissional, projetando ainda a função de uma reprodução de teorias sobre a língua no ensino de Língua Portuguesa e não uma função de formação profissional do ensino dessa língua, pois não oportuniza o aluno aplicar o conhecimento teórico às práticas pedagógicas ao longo da trajetória de formação.

A questão de as matérias práticas serem apresentadas nos últimos semestres dos cursos de Letras analisados aponta o deslocamento das teorias na dimensão pragmática. Ou seja, estabelece que o teórico é o principal e que constitui o objeto de estudo do curso. Ora, sendo então, a função teórica a principal, o didático-prático caracteriza, nestes cursos, pela transmissão de conhecimentos – fazer aprender – e não o aprender fazer-agir-interagir-reagir em sala de aula. Pois, a estrutura social é refletida na apropriação (domínio) do sistema linguístico, gerando a identidade de aluno e professor. Segundo Mollica (2014)

[...] No que tange à formação do professor, não é difícil compreender que assumir visão mais aberta quanto às potencialidades dos falantes de uma língua constitui postura tanto mais real quanto mais ampla para compreender questões e dificuldades implicadas no ensino de uma língua, em geral, e no de português, em particular. Os obstáculos que se encontram na construção de uma pedagogia de língua portuguesa são muito diversificados. Há questões referentes ao objeto de ensino e à maneira de ensinar. O professor mais consciente torna-se, sem dúvida, um profissional com maiores chances de propor soluções aos desafios cotidianos (p. 44-45).

Posta a questão nesse termo, podemos considerar a dimensão construída por esses currículos, os quais restringem a compreensão da língua materna como objeto de ensino-aprendizagem, o seu efeito na construção da formação do professor, levando os recém-formados a retornarem à Universidade para preencher a lacuna da graduação – a reflexão sobre o ensino. Essa reflexão recobre as teorias de língua(gem), ensino e aprendizagem de línguas. Por sua vez, a criação de disciplinas práticas que refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo a reformulação, ou reestruturação total do currículo do curso de Letras são apenas medidas paliativas para solucionar os problemas na formação inicial. Pois, parece-nos que o problema predominante nos currículos do curso de Letras no Brasil está na criação de fronteiras internas das disciplinas. Por essas fronteiras instauram as disputas teóricas de cada departamento (ou de professores) as quais deixam para o segundo plano a formação do futuro professor de língua portuguesa. Segundo Rajagopalan (2003):

[...] Uma vez consolidado como disciplina, um determinado campo de estudos precisa vigiar constantemente as suas fronteiras, se proteger contra incursões indesejáveis e cercear os trabalhos que são desenvolvidos dentro dos seus limites estabelecendo para tal fim um conjunto de critérios que serão utilizados para decidir se uma determinada proposta, digamos de cunho teórico, cabe ou não dentro dos limites estabelecidos para o campo (p. 73).

Os efeitos que essas disputas instauram na formação do profissional são as lacunas da prática associada à teoria – conhecimento sobre o objeto de estudo (língua) e como o saber fazer o conhecimento circular em sala de aula em um processo interacional. Percebe-se a

complexidade da formação de um professor de língua portuguesa e a necessidade de se discutir e refletir sobre as ações com a língua e sobre a língua, em sala de aula. Como já dissemos anteriormente, as disciplinas de práticas lançadas apenas nos últimos semestres sustentam a incompletude entre teoria e prática e pesquisa. Nos currículos de formação de professores de Português como segunda língua, notamos, também, que as disciplinas de práticas estão lançadas nos últimos semestres.

Com isso, destacamos que para que a formação do professor de língua portuguesa seja efetivamente alicerçada na teoria-prática-pesquisa, os currículos devem determinar que as práticas estejam sempre ao lado da teoria, possibilitando ao profissional a se tornar habilitado para identificar problemas e buscar soluções da prática em sala de aula. Em resumo, a integração da prática e da teoria em todos os semestres é uma das maneiras pelas quais se tem possibilidade de ver o que se está construindo como contexto da aprendizagem e o que se permite refletir sobre o processo de ensinar e aprender.

Devemos ainda complementar que a organização dos conteúdos interfere tanto no processo de ensino da língua portuguesa como no processo de aprendizagem dessa língua. O que propomos demonstrar é que a organização de uma aula de língua portuguesa abrange dimensões socioculturais e cognitivas que estão associadas tanto ao conhecimento do objeto (língua), como fazer circular esse conhecimento (língua) e o como interagir em sala de aula com esse conhecimento (língua). De acordo com Teixeira (1989) as mudanças que ocorrem na sociedade exigem reformas no plano universitário, segundo o autor (1989):

[...] em face de mudanças concretas que ocorrem na sociedade, em virtude da transplantação inevitável de tecnologias que se vão fazendo universais e atingindo profundamente a vida corrente. Este estado de coisas produziu a receptividade de que falamos no princípio para a ideia de reforma. Mas essa ideia de reforma não podia reduzir a uma mudança “maquinaria” administrativa e organizacional da universidade, embora pudesse vir a exigí-la. A ideia de reforma devia partir do projeto de objetivar a nova cultura científica e tecnológica que temos de ministrar na universidade. Essa nova cultura é uma cultura operacional e altamente especializada, exigindo métodos de transmissão muito elaborados e preciosos, em que as ideias não são apenas formas de compreensão e entendimentos, mas planos e modos de ação, de prática, de operação (p.132-133).

E o currículo de língua português, tanto de Língua Materna como de Segunda Língua, deve demonstrar essa visão sociocultural e não o contrário, como está sendo esboçado por uma arquitetura de representação disciplinar e profissional que, por consequência, marca a representação da língua como um elemento teórico. Tornando a noção de política de ensino como uma legitimação institucional da forma. Por oposição a esse currículo que marca a representação da língua como elemento teórico, Almeida Filho (2011) diz que:

[...] Portanto, focar a forma como base de planejamento e sequenciação do programa é manter esse efeito de estrangeirização o qual o aprendente dificilmente vai conseguir ultrapassar ao longo do curso. A abordagem de um curso de PLE ou qualquer curso de línguas nas universidades deve estar consoante à realidade dos aprendentes (p.73).

Entender que os currículos são construídos para as diferentes maneiras de dizer na e da língua, é entender o modo pelo qual se institucionaliza a língua. Isto é, de que modo temas são ligados à língua produzindo a aprendizagem. É nesse sentido que Almeida Filho (2011) chama a atenção para a contextualização sociopolítica e cultural como constituinte dos sentidos da língua. Não há dúvida que as teorias substancializam a formação e o conhecimento do professor, as quais contribuem para sustentar a postura do professor frente à sala de aula, porém as disciplinas das práticas em sala de aula permitem identificar lacunas na formação, permitem observar as dificuldades do como ensinar a língua a falantes nativos e não nativos. As disciplinas de prática nos últimos semestres não oferecem tempo suficiente para que o aluno-professor obtenha uma preparação mais consistente e que tenha, juntamente, com o professor-formador tempo para preparar materiais e técnicas adequadas para ao ensino.

## Considerações Finais

Neste artigo, demonstramos que as políticas linguísticas norteiam o sistema de ensino da língua portuguesa como língua materna e como segunda língua, pois, os currículos analisados proporcionaram uma reflexão sobre a formação do professor, que pode ocasionar uma aproximação ou um distanciamento entre a teoria, a pesquisa e as práticas de sala de aula. O estudo constatou que há uma necessidade de os currículos dos cursos de Letras serem reestruturados para que o ensino de língua portuguesa aproxime as teorias às práticas, pois ao focalizarem as disciplinas práticas nos últimos semestres permite o aluno-professor o acúmulo de teorias sobre a língua, mas, não o exercício teórico-prático.

Ao longo deste estudo, observamos que os sentidos fundantes da língua, que não estão na forma, são construídos no campo das relações entre o sujeito e a realidade que o cerca. E os currículos de Português, portanto, devem espelhar o lugar das relações sociais, culturais, interculturais, políticas e históricas que entrecruzam o homem para que, só assim, ganhem a legitimidade e institucionalizem a política de ensino da Língua Portuguesa do Brasil. As reflexões político-linguísticas dos currículos explicitaram, também, os efeitos dos sentidos culturais sobre o ensino, sobre os professores e aprendentes, pois estes efeitos culturais são responsáveis pela construção de identidades sociais distintas no contexto brasileiro.

Diante dessa complexidade cultural que envolve a sociedade brasileira, buscamos refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua materna e segunda língua, das políticas públicas e da formação de professores, procurando explicitar como a política aplicada aos currículos reflete na formação do professor e no ensino da língua portuguesa. E, pudemos constatar por essa explicitação que há uma desarticulação entre teoria e prática, nos currículos analisados e interpretados, com o acesso das disciplinas práticas do ensino, somente nos últimos semestres. Esse distanciamento é um ato de uma política de ensino que favorece um despreparo do profissional. Esse despreparo multiplica os efeitos de um ensino pouco eficiente diante à diversidade cultural brasileira, pois o profissional acumula conhecimento da e sobre a língua, mas não acumula a prática do exercício prático-teórico em sala de aula de Língua Materna como de Segunda Língua.

Finalmente, pudemos constatar que a formação do professor emerge das políticas aplicadas aos currículos dos cursos de Letras em Português e de Português como Segunda

Língua que não evidenciam a completa formação do professor, pois não conduzem à formação de profissionais mais integrados com a teoria-prática-pesquisa. Contudo para que ocorra essa formação integradora deve-se redimensionamento as disciplinas práticas nos currículos para que o profissional tenha mais capacidade de gerir o ensino e passe a ser um investigador de sua própria prática. Dessa forma, o professor torna-se capaz de identificar problemas de ensino-aprendizagem, torna-se capaz de buscar solucioná-los, articulando o teórico-metodológico para engendrar ações em sua própria prática.

## Bibliografía

- Almeida Filho, J. C. (2011). *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: São Paulo.
- Brasil. (2002). *Constituição da República Federativa do Brasil* (2002). Promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais n<sup>os</sup> 1/92 a 38/2002 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão n<sup>os</sup> 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (1998). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.
- Castilho, A. (2006). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Mollica, M.C. M. (2014) *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Editora Contexto.
- Pfeiffer, C. C. (2011). *Instrumentos linguísticos, Ensino e Políticas Públicas; uma relação na história das ideias linguísticas*. In: VALENTE, André e PEREIRA, Maria Teresa. *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola.
- Sacristán, J. G.; Gómez, A. I. Perez (2007). *Compreender e Transformar o Ensino*. Artmed.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- van Dijk, T. (2008). *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto.

**Cómo citar este trabajo:**

Carvalho, M., Lászar, Y. (2018): Políticas Linguísticas do Português Brasileiro: Uma Reflexão Curricular para a Formação Inicial de Professores, Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 127-140.

**Sobre los autores:**

**Mg. Marília Carvalho Batista**

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Lisboa – ULISBOA/CAPES; Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB/CAPES; especialista em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; graduada em Letras Licenciatura Plena - Português, Inglês e Literatura pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

**Mg. Yeris Gerardo Lászar Alarcón**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Docência Superior – UNICESP. Graduado em Letras - Licenciaturas - Português, Espanhol e Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/UCG. É membro do Núcleo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem - UnB/NECAL. Está elaborando o projeto de Doutorado intitulado "A Implantação do Mestrado em PLE no Chile".