



Ser professor de português língua adicional: representações e desenvolvimento profissional de um professor em formação inicial

Being a Portuguese teacher as an additional language: representations and professional development of a teacher in initial education

Rosivaldo Gomes¹ (UNIFAP/PPGLET)

Resumo: Situado no campo da Linguística Aplicada e tendo como foco o agir docente no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), neste artigo analiso representações de um professor em formação inicial sobre sua atuação e seu desenvolvimento profissional no ensino de PLA em um curso de extensão em uma universidade pública federal na região norte do Brasil. Para tanto, o estudo sustenta-se teoricamente em autores que tratam sobre formação de professores para falantes de outras línguas e ensino de PLA (LEURQUIN, SOUZA, 2016; SCHLATTER, 2020; LEURQUIN; SILVA; GONDIM, 2020), no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008) e nas noções de agir professoral (LEURQUIN, 2013; CICUREL, 2011). A metodologia utilizada, de caráter qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), contou com a aplicação de um questionário semiestruturado, que foi respondido por um participante da pesquisa e cujo foco era possibilitar a geração de dados que pudessem apresentar as representações que esse sujeito tem sobre seu processo de formação, suas crenças, dificuldades e possibilidades sobre ser professor de PLA e o agir professoral desenvolvido por ele no ensino de PLA. A análise dos dados demonstra que, mesmo em formação inicial, em seu agir, o professor realiza a mobilização de um conjunto de saberes que são postos para utilização em seu repertório didático no processo de interação de sala de aula.

Palavras-chave: Português Língua Adicional. Representações. Formação de professores. Desenvolvimento Profissional.

Abstract: Situated in the field of Applied Linguistics and focusing on teaching action in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA), in this article I analyze representations of a teacher in initial training

on his performance and professional development in teaching PLA in a course of extension at a federal public university in northern Brazil. To this end, the study is theoretically based on authors who deal with teacher training for speakers of other languages and teaching PLA (LEURQUIN, SOUZA, 2016; SCHLATTER, 2020; LEURQUIN; SILVA; GONDIM, 2020), within the framework of Sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2006; 2008) and in the notions of teaching acting (LEURQUIN, 2013; CICUREL, 2011). The methodology used, of a qualitative-interpretative character (BORTONI-RICARDO, 2008), relied on the application of a semi-structured questionnaire, which was answered by a research participant and whose focus was to enable the generation of data that could present as representations that this subject has about his/her formation process, his/her beliefs, difficulties and possibilities about being a PLA teacher and the professorial action developed by him/her in PLA teaching. An analysis of the data demonstrated, even in initial training, in his action, the teacher mobilizes a set of knowledge set for use in his didactic repertoire in the classroom interaction process.

Keywords: Portuguese Additional Language. Representations. Teacher training. Professional development.

Introdução

No contexto das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA), o qual coordeno no Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), três eixos têm conduzido os estudos e as análises realizadas pelos membros desse grupo: i) o ensino de língua portuguesa como língua materna e sua transposição didática e didatização; ii) a formação de professores de línguas, a construção de modelos didáticos de gêneros e materiais didáticos impressos e digitais e iii) práticas discursivas, questões de representações de identidades sociais de gênero, raça, sexualidade e feminismos em redes sociais.

Mas recentemente, a partir de minha participação como docente no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET/UNIFAP) e amparado em discussões que tratam sobre trabalho docente, agir professoral e decolonialidade no ensino de línguas e em interesses de pesquisa que surgiram, incluir um quarto eixo que centra-se em estudos que focalizam tanto a formação de professores quanto o ensino de Português como Língua Adicional, Estrangeira, Segunda Língua (PLA/PLE/PL2)¹, bem como a análise e a elaboração de materiais didáticos voltados para esse ensino. '

¹ No âmbito do grupo, referente a temática em questão, estão presentes as pesquisas sobre *Biletramento e ações didático-pedagógica para revitalização da Língua Palikut e sua relação com o Português Brasileiro* (ORLANDO, no prelo) e *Práticas translíngues na aprendizagem de português como l2: Representações e negociação de sentidos na construção da Escrita acadêmica de alunos surdos* (VASCONCELOS, no prelo).

Neste artigo, partindo desse último eixo, articulo a formação de professor com o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, ressalto a geração dos dados como encaminhamento necessário e importante que possibilitou ter acesso às representações de professores participantes de uma pesquisa e, assim sendo, foi possível observar traços desse desenvolvimento. Dessa maneira, tendo como foco o agir docente no ensino de PLA, analiso e discuto representações de um professor em formação inicial (acadêmico de Letras) sobre seu agir professoral² desenvolvido no decorrer de sua atuação como docente de PLA em cursos de extensão na UNIFAP.

A relevância em analisar e discutir tal agir justifica-se no sentido de chamar a atenção para a necessidade de se considerar as representações que os professores, neste caso, em formação inicial, têm sobre o que é ensinar português para falantes de outras línguas, tanto no que diz respeito a aspectos que envolvem competências comunicativas, linguísticas e textuais-discursivas, quanto interculturais (AQUINO, 2018; SCHNEIDER, 2010) presentes nesse ensino.

O estudo sustenta-se teoricamente em discussões que tratam sobre o ensino de PLA e a formação de professores para falantes de outras línguas (LEURQUIN, SOUZA, 2016; SCHLATTER, 2020; LEURQUIN; SILVA; GONDIM, 2020), no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008) e nos estudos sobre agir professoral (LEURQUIN, 2013; CICUREL, 2011).

O artigo está organizado da seguinte forma: 1) apresento uma breve discussão teórica sobre a formação de professores e o ensino de PLA; 2) discorro a respeito de alguns conceitos epistemológicos desenvolvidos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os quais auxiliaram a análise proposta; 3) descrevo o contexto de surgimento dos cursos de PLA na UNIFAP e a formação de professores; 4) trato dos aspectos metodológicos da pesquisa; e em 5) trato da análise e da discussão dos dados. Por fim, apresento as considerações finais.

1 A formação de professores de PLA e seu ensino

² Parte das discussões apresentadas neste artigo (e que integram o quarto eixo mencionado) fazem parte de uma pesquisa de estágio pós-doutoral desenvolvida junto ao grupo de pesquisa GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), da Universidade Federal do Ceará, coordenado pela Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. A pesquisa contou com financiamento da Capes com bolsa do Programa de Estágio Pós-doutoral (PNPD/CAPES).

Nos últimos 20 anos, no contexto brasileiro é possível observar um crescente interesse sobre o ensino de PLA e, mais recentemente, uma grande preocupação pela formação de professores para atuarem nessa área, apesar de existirem, desde a década de 1970, ações direcionadas para o ensino de português como língua estrangeira, conforme discutem Schlatter (2020) e Scaramucci e Bizon (2020).

Contemporaneamente, entretanto, o interesse por cursos de PLA, conforme pontuam Diniz (2008) e Aquino (2018), deve-se a fatores econômicos, sociais, culturais, mas também mercadológicos (DINIZ, 2008) e em função da posição econômica do Brasil no Mercosul, bem como devido a alguns acordos realizados pelo país com outros países. Somam-se ainda a esses outros fatores como, por exemplo, o crescente número de pessoas refugiadas, deslocadas forçadamente ou expatriadas que chegam ao Brasil e o processo de internacionalização do português brasileiro no contexto das universidades públicas, que cada vez mais recebem alunos estrangeiros participantes de programas de intercâmbio ou de programas que possibilitam a realização de cursos de graduação no Brasil, como, por exemplo, do Programa Estudante - Convênio de Graduação (PEC-G).

Contudo, Leurquin, Silva e Gondim (2020) destacam, em um estudo recente sobre a formação de professores de PLA, que apesar da existência de algumas medidas institucionais e pedagógicas voltadas para essa formação nas universidades brasileiras, a área de PLA constituiu-se ainda a partir de ações que são desenvolvidas pelos programas de pós-graduação e no formato de cursos de extensão, sendo que menos de 5% das universidades públicas brasileiras, conforme as autoras, oferecem cursos ou disciplinas específicas para a formação de professores de PLA. Isso é confirmado no levantamento apresentado por Schlatter (2020, p. 494) ao destacar que “hoje há quatro universidades que oferecem licenciatura na área [PLA] (UnB, UFBA, Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, Unicamp)”.

Nessa perspectiva, Leurquin, Silva e Gondim (2020) consideram que ainda existem, no contexto brasileiro, empecilhos que travam o processo de implementação de políticas linguísticas que possam reconhecer a língua portuguesa em sua diversidade e vivência em diversos contextos multilíngues como: língua adicional, língua de herança, língua estrangeira, língua segunda, língua de acolhimento.

Corroborando a visão das autoras, Diniz e Neves (2018) também argumentam que no Brasil, no tocante à importância de políticas sensíveis à heterogeneidade linguística existente e à necessidade de formação de professores para lidarem com o português como Língua de Acolhimento (PLAc) na Educação Básica, a formação de pedagogos e professores ainda é, em geral, marcada pela tradição monolíngue, existindo, assim, em documentos oficiais voltados ao ensino de português, o apagamento e o silenciamento do multilinguismo que marca o Brasil.

Esse contexto de apagamento, silenciamento e não reconhecimento da diversidade linguística existente no país se mantém ainda a partir de uma visão sustentada na colonialidade da língua/gem (VERONELLI, 2015; BAPTISTA; GOPAR, 2019; BAPTISTA, 2019) que insiste em uma visão monolíngue tanto sobre o português quanto sobre seu ensino, sendo que, dessa situação, conforme Leurquin, Silva e Gondim (2020, p. 198),

Emergem problemáticas, como a necessidade de se formar professores para atuar em salas de aula que a língua portuguesa possa assumir diversos status. Dentre os desdobramentos relacionados a esta problemática macro, alguns aspectos específicos necessitam ser enfatizados: a) é imperativo entender que a língua portuguesa é foco de interesse de outros países; b) é preciso avançar numa política de acolhimento dos estudantes e pesquisadores estrangeiros, a fim de possibilitar melhores condições de inserção na sociedade brasileira; c) é necessário repensar a ausência de investimentos na formação inicial e continuada de professores para atuação em diferentes contextos de ensino da Língua Portuguesa; e d) é imprescindível a constituição de políticas de fomento para a produção de material didático, coerente com os diversos contextos em que ela assume.

A partir dos pontos levantados pelas autoras, considero que o desenvolvimento profissional de professores, para atuarem no ensino de PLA, deve ser um objeto de reflexão não só no momento de sua atuação (no que diz respeito às escolhas de quais instrumentos, livros, gêneros ou recursos devem ser considerados para esse ensino e para a mediação dele; do reconhecimento do perfil do público para o qual se ensina ou ensinará; do interesse desse público em aprender PLA, etc.), mas também no próprio processo de formação inicial. Em outras palavras, a constituição desse desenvolvimento perpassa, inicialmente, pela formação de um sujeito que possa realizar uma tomada de consciência sobre sua constituição identitária como um sujeito a *ser professor* de PLA em contexto nacional multilíngue e constituído por diferenças linguísticas e culturais que marcam o português.

Nesse sentido, assim como Carnin e Guimarães (2016), que tomam por base a perspectiva de Vygotsky (2009) sobre desenvolvimento para discussão a respeito da formação de professores de línguas, considero, neste artigo, que é na apropriação do que é ensinar PLA, a partir *de* e *em* contextos multilíngues e interculturais, que o professor em formação pode realizar uma tomada de consciência sobre seu desenvolvimento profissional para esse ensino, uma vez que o reconhecimento das especificidades do ensino e de aprendizagem de PLA, nesses contextos, é fundamental e deve estar imbricado com outros saberes/conhecimentos (linguísticos, comunicativos, textuais-discursivos) que devem ser mobilizados pelo professor para realização de seu trabalho.

2 Fundamentos do ISD para a análise das representações do agir professoral do professor de PLA

Neste artigo, adoto como fundamentação teórico-metodológica para análise dos dados, correspondentes às representações do agir professoral realizado pelo professor participante da pesquisa no ensino de PLA, o quadro epistemológico do ISD (BRONCKART, 2009, 2006). Na ótica dessa abordagem, três conceitos são fundamentais: *agir, ação e atividade*.

Amparado em Habermas (1987), Bronckart (2006, 2008), fundador do ISD, destaca que o agir comunicativo verbal, que envolve diversas práticas languageiras, configura-se como instrumento a partir do qual o ser humano realiza avaliações sociais, sendo que esse agir também é organizador das representações (sociais) que os sujeitos constroem sobre a situação do agir, seja ele realizado individualmente, seja coletivamente (BRONCKART, 2008, p. 25).

Nesses termos, Bronckart (2006, 2008) define que o agir ou agir-referente configura-se como uma maneira mais genérica para designar qualquer forma de intervenção dos seres humanos no mundo; já os termos ação e atividade dizem respeito, conforme argumenta o autor, a modos de interpretação desse agir, isto é, o termo atividade corresponde a uma leitura do agir que se caracteriza a partir de dimensões motivacionais e intencionais para sua realização, mas a nível coletivo, enquanto que o termo ação envolve também essas dimensões, porém a nível individual (BRONCKART, 2006).

Assim, compreende-se, no caso desta pesquisa, que o trabalho de ensino de PLA, realizado pelo professor em formação, configura-se como um agir que implica certas motivações e intenções, sendo marcado também por determinantes externos (de origem coletiva) e/ou internos (finalidades, da ordem do coletivo e socialmente validadas; e as finalidades, configuradas como os fins para o agir e que são internalizados por uma pessoa em particular e suas capacidades para a realização desse agir).

Ainda no contexto do ISD, conforme Bronckart (2006), as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação direta das condutas perceptíveis dos indivíduos. Nesse sentido, para o autor, as ações só podem ser apreendidas por meio da avaliação/interpretação das ações a partir da linguagem. Dessa maneira, as ações podem ser analisadas com base em representações do agir, as quais são estabelecidas nos e pelos textos orais, escritos, multimodais/multissemióticos. Assim, tem-se acesso não diretamente ao agir realizado, mas a representações feitas pelos sujeitos, nos textos, desse agir.

Tais textos, no caso do trabalho do professor de PLA em formação, podem ser tanto aqueles produzidos na situação de trabalho por ele próprio, normalmente na interação com os alunos; textos produzidos após a realização de uma determinada tarefa; textos produzidos por observadores do trabalho do professor e textos nos quais o próprio professor traz representações/avaliações de seu trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2013; BRONCKART, 2006). No caso desta pesquisa, é neste último conjunto de textos que o estudo se centra, pois são analisados recortes de respostas dadas pelo participante da pesquisa em um questionário semiestruturado, a partir do qual é possível observar as representações, tanto da ação por ele desenvolvida no ensino de PLA, quanto de aspectos relativos ao seu desenvolvimento profissional nesse ensino.

Finalizando esta seção, cabe ainda apresentar as noções de agir professoral e de modelizadores do agir professoral (CIRCUREL, 2011; LEURQUIN, 2013), muito utilizadas em estudos no campo do ISD no contexto brasileiro quando se trata do trabalho do professor de línguas. Assim, no ensino de línguas, incluindo-se o de PLA, conforme pontuam Leurquin e Souza (2016), baseadas em Leonir e Vanhulle (2006), pode-se dizer que o professor mobiliza um conjunto de saberes de diversas ordens em seu contexto de atuação, neste caso, a sala de aula.

Esses saberes, de acordo com as autoras, configuram-se, não necessariamente nessa ordem, em três níveis: *saberes de referência e formalizados* (do campo acadêmico, de competências para exercer a profissão, curriculares/disciplinares); *saberes institucionais* – relativos às prescrições, referenciais de competências reais para exercer a profissão) e os *saberes decorrentes das situações informais e da experiência* (aqueles que são ora mobilizados a partir da experiência acumulada, ora a partir de outras situações que extrapolam o espaço das práticas de letramento escolar).

Partindo dessas concepções, Leurquin e Souza (2016) entendem que esses saberes se organizam no que Cicurel (2011) denominou de repertório didático, isto é, um conjunto de recursos diversificados que o professor tanto mobiliza quanto se apoia para realização de seu agir, neste caso, seu trabalho. Nesse sentido, apoiando-se nas teorias do agir, Cicurel (2011) define o trabalho do professor na relação com seu agir e denomina-o de agir professoral. Assim, o agir professoral configura-se, segundo a autora, como:

um conjunto de ações verbais e não verbais preconcebidas ou não que põe em evidenciar um professor para transmitir e comunicar saberes ou um “saber-fazer” a um determinado público num dado contexto (CICUREL, 2011, p. 119).

Para Leurquin e Souza (2016), que apoiam-se em Cicurel (2011), o agir professoral é configurado no discurso do professor quando da realização de uma determinada ação didática que pode ser aquela realizada na interação de sala de aula ou em outro espaço/contexto, uma vez que o trabalho do professor não se restringe apenas às práticas do letramento escolar.

Dessa maneira, para Leurquin (2013), ao compreender o agir professoral nesse sentido, amplia-se a noção de ensinar para uma maneira mais interativa e complexa que envolve, portanto, um conjunto maior de ações, sendo que para compreender o agir professoral nesse sentido “é necessário considerar recursos diversos utilizados na linguagem não verbal, como os gestos, por exemplo, que complementam a interpretação da interação em sala de aula” (LEURQUIN, 2013, p. 308).

Partindo das definições apresentadas por Cicurel (2011), Leurquin (2013) acredita que na configuração do agir professoral, neste caso, na representação desse agir nos e pelos textos no sentido proposto por Bronckart (2006, 2008), é possível observar vozes que sobressaem e que orquestram o jogo da implicação do professor em seu discurso, mas

também é possível encontrar modalizadores que estão implicados na realização de seu agir. Assim, para Leurquin (2013, p. 309-310),

no seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter. Para compreender o agir professoral nesta perspectiva, também é necessário entender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), como propõe Bronckart (1999). A necessidade de se fazer essas ponderações decorre do fato de que o agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino e em situação ou não de formação.

A partir da visão proposta pela autora, compreendo que, em seu trabalho, o professor mobiliza/realiza um agir professoral que se desenvolve na interação com outros sujeitos e que, portanto, esse agir é influenciado por determinantes externos também. Dessa maneira, ele é interpelado por determinantes externos ao contexto das práticas do letramento escolar, os quais limitam tanto o seu trabalho quanto o seu agir professoral em certas ocasiões. Assim, concordando com a visão de Leurquin (2013), entendo que, para compreendermos o agir professoral, é preciso compreendermos também que ensinar é/deve ser visto como uma ação mais ampla, interativa e complexa, que envolve um conjunto formado por outras ações que estão em jogo e que também são influenciadas por muitos determinantes.

3 O contexto dos cursos de PLA na UNIFAP e a formação de professores

Conforme já mencionado, a busca por curso de PLA intensificou-se nos últimos anos e a oferta desses cursos tem sido realizada, grosso modo, pelas universidades públicas e pelos institutos federais a partir de ações realizadas pelos programas de pós-graduação na área de Letras, Linguística ou Linguística Aplicada e por meio de projetos e/ou cursos de extensão, o põe em jogo, conforme Leurquin (2013, p. 299) “a formação do professor e a própria sustentabilidade do ensino de PLE nas instituições, pois o projeto de extensão vai depender do seu coordenador”.

É nesse cenário que se insere também a UNIFAP no que diz respeito à oferta de cursos de PLA e à formação de professores para atuarem nessa área. No que diz respeito à oferta de cursos, a cartografia do PLA na UNIFAP pode ser desenhada a partir de ações voltadas para a implementação e a difusão dessa área principalmente na graduação e, mais recentemente, na pós-graduação, tendo em vista o processo de internacionalização da instituição a partir da realização de convênios, intercâmbios de alunos da graduação e da pós-graduação. No conjunto dessas ações iniciais, encontra-se, em 2007, o credenciamento da UNIFAP como polo aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

É possível dizer que essa ação se configura como um efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2012), que em muito contribui para os passos iniciais do PLA na UNIFAP, apesar do pouco conhecimento e formação da instituição para atuação nessa área. Porém, é somente sete anos depois, em 2014, que a UNIFAP inicia o seu processo de difusão da área, a partir da oferta de cursos livres de extensão. Tais ações foram desenvolvidas tanto por iniciativas institucionais do Curso de Letras Português/Francês do campus Marco Zero em parceria, inicialmente, com a Pró-reitoria de Extensão (PROEAC) e mais recentemente com a Pró-reitoria de Cooperação e Relações Internacionais (PROCRI), quanto por iniciativas de alguns docentes e um grupo de pesquisa voltado para estudos sobre Ensino de Línguas para Fins Específicos (LIFE/UNIFAP)³.

A partir de 2014, conforme informações coletadas no site da instituição, foram oferecidas diversas ações para que o ensino de PLA pudesse ganhar espaço na instituição, como pode ser observado na cartografia apresentada no quadro 1:

Quadro 1: Cartografia de ações de difusão do PLA na UNIFAP – 2014-2020

Ação	Público-alvo	Oferta de vagas	Objetivo	Ano	Iniciativa
Curso livre de Português para Estrangeiros	Estrangeiros que iriam realizar o exame do Celpe-Bras.	Sem informações	Preparar os estrangeiros para o exame do Celpe-Bras.	2014	Livre/de iniciativa de professores do colegiado de Letras e professores envolvidos no Celpe-Bras.
Curso "Português para	Alunos estrangeiros do Programa de	15	Instrumentalizar os estrangeiros residentes no	2015	Curso Presencial de Extensão Universitária – PROEAC/CCLFRAN ⁴

³ Atualmente, o grupo encontra-se desativado.

⁴ Coordenação do Curso de Letras Francês.

Estrangeiros – CH - 120 horas divididas em 4 módulos de 30 horas cada	intercâmbio do Paec e de estrangeiros residente no estado		Amapá a tornarem-se usuários proficientes em português (brasileiro), em contextos diversificados de uso		
Curso de Pronúncia em Português para Falantes de Espanhol - 16h	Cidadãos estrangeiros falantes nativos da língua espanhola que queiram aperfeiçoar a sua pronúncia em português.	Sem informações	Aperfeiçoar pronúncia em português	2016	Grupo de pesquisa sobre Ensino de Línguas para Fins Específicos (GP LIFE/UNIFAP)
Curso Português para iniciantes	Cidadãos estrangeiros e brasileiros não-falantes de português.	Sem informações	Sem informações	2016	"Centro de Línguas da Unifap" ⁵ .
Curso de Português para Candidatos ao PEC-G	Estudantes estrangeiros originários de países em desenvolvimento para realização de estudos de graduação no Brasil	20	Preparar estudantes estrangeiros para o exame do Celpe-Bras	2017	PROCRI/Curso de Letras
Curso "Português para estrangeiros: aspectos da cultura brasileira	Acadêmicos e servidores da Unifap e comunidade em geral que não tenham o português como língua materna	25	Promover aos participantes o conhecimento das manifestações artístico-culturais do Brasil	2017	Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)
Programa Português para Estrangeiros	Estudantes estrangeiros originários de países em desenvolvimento para realização de estudos de graduação no Brasil	Sem informações	Preparar estudantes estrangeiros para o exame do Celpe-Bras	2018	PROCRI/Curso de Letras
Programa Português para Estrangeiros	Estudantes estrangeiros originários de países em	Sem informações	Preparar estudantes estrangeiros para o exame	2019	PROCRI/Curso de Letras

⁵ Apesar da informação ter sido divulgada no site da UNIFAP, o referido centro ainda não está institucionalizado e configura-se apenas como um projeto futuro nos espaços da instituição.

	desenvolvimento para realização de estudos de graduação no Brasil		do Celpe-Bras		
Curso de Português como Língua Estrangeira - Programas BRACOL, PAEC, BRAMEX e Pré-PEC-G	Estudantes estrangeiros originários de países em desenvolvimento para realização de estudos de graduação no Brasil	Oferta anual	Propõe aos estudantes estrangeiros o estudo formal da Língua Portuguesa e da cultura brasileira	2020	PROCRI, PROEAC e Coordenação do Curso de Português como Língua Estrangeira

Fonte: Elaborado com base em informações disponíveis no site da UNIFAP.

No tocante à formação de professores para atuarem no ensino de PLA, a UNIFAP ainda está dando seus primeiros passos, uma vez que essa formação limita-se a duas ações desenvolvidas pela instituição atualmente: a oferta de cursos de curta duração aos monitores que atuam nos programas e cursos de extensão e a oferta, desde 2009, nas licenciaturas em Letras Português/Francês e Letras Português/Inglês do campus Marco Zero, da disciplina optativa - Português como Língua Estrangeira/L2 com carga horária de 60h.

Mais recentemente, a partir de obrigatoriedades legais e institucionais, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos referidos cursos foram reformulados em 2019, todavia a disciplina manteve-se como optativa e sua carga horária foi reduzida para 30h. Isso demonstra novamente que a formação de professores de PLA, no contexto da UNIFAP, ainda necessita de ações que possam de fato criar condições tanto institucionais quanto didático-pedagógicas para que sua efetivação aconteça.

4 Aspectos metodológicos

Os dados analisados neste artigo integram uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista e explicativo (BORTONI-RICARDO, 2008; GIL, 2002), situada na área da LA trans/interdisciplinar. O instrumento utilizado para geração dos dados foi um questionário semiestruturado, aplicado com um grupo focal composto por dois sujeitos participantes do estudo. Em função do espaço neste texto, apresentamos apenas a análise de um dos participantes, o qual ainda se encontra em processo de formação inicial na UNIFAP.

Seguindo as recomendações da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016/Conep, o participante da pesquisa, aqui denominado de Professor Sujeito 1 (PS1), assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com sua participação na pesquisa. Além disso, o estudo foi registrado sob o nº PVL990-2019, no Departamento de Pesquisa da UNIFAP. O questionário foi constituído com dez perguntas abertas e a aplicação desse instrumento teve como objetivo possibilitar aos participantes explicitarem seus processos/trajetórias de formação, crenças, dificuldades e possibilidades sobre ensinar PLA e sobre o que é ser professor de PLA.

Quanto à formação, PS1 é graduando do Curso de Letras Português com habilitação em Língua e Literatura Francesa pela UNIFAP. Atuou, em 2017, como monitor voluntário no Curso de Extensão de Português para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEG e, em 2018, como auxiliar das monitoras bolsistas que atuaram no programa. Atualmente, cursa o 9º semestre do Curso de Letras e atua como Assistente de Langue Vivante Étrangère (ALVE) - Português Língua Estrangeira (PLE) em uma escola de Ensino Fundamental na Guiana Francesa. Destaca-se que PS1, apesar de ser brasileiro, morou e realizou grande parte de formação de Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escolas na Guiana Francesa.

Para análise dos dados, neste caso, excertos das respostas do questionário, foi considerada a proposta de Interpretação do Agir (BULEA, 2010), que parte de uma análise textual-discursiva ancorada no ISD. Nesse sentido, as perguntas do questionário aplicado estão sendo compreendidas como Segmentos de Orientação Temática (SOT), os quais conforme Bulea (2010), configuram-se como segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, sendo produzidos pelo entrevistador. Já as respostas estão sendo compreendidas como Segmentos de Tratamento Temáticos (STT), como sugerido por Bulea (2010) e configuram-se como segmentos produzidos pelos entrevistados em resposta às questões apresentadas pelo entrevistador.

A partir da análise dos STT referentes a excertos das respostas do questionário aplicado, é possível analisar o conteúdo temático referente às representações que PS1 tem sobre a realização do agir professoral por ele desenvolvido no que diz respeito ao ensino de PLA. Assim, a partir do objetivo deste artigo, foram consideradas apenas as perguntas que possibilitassem a análise de conteúdos temáticos ou princípios temáticos elaborados pelo

entrevistador (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010), que focalizassem o agir professoral do participante da pesquisa.

Dessa maneira, para construção da análise dos dados, foram seguidos os procedimentos metodológicos de:

- a) delimitação (recortes) dos segmentos temáticos;
- b) definição dos temas das representações a partir dos recortes;
- c) análise centrada no agir professoral.

Assim, foram selecionados três temas para interpretação das representações do agir professoral de PS1, organizados conforme a importância e a ordem de aparição nos STT das respostas dadas pelo professor no questionário.

5 Análise e discussão dos dados

5.1 Representações da experiência de atuação como professor de PLA

Inicialmente, no questionário aplicado, foi solicitado a PS1 que narrasse suas experiências de atuação na área de PLA. Assim, temos:

Segmentos de Orientação Temática (SOT): Você participou de algum projeto (de ensino, de extensão ou de pesquisa sobre o ensino de PLE/PLA) durante sua graduação? Se sim, narre como foi essa experiência de participação

Segmentos de Tratamento Temático (STT1) de PS1:

PS1: “[...] eu participei como monitor voluntário de PLE no projeto de extensão do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, da PROCRI em 2017. Em 2018, participei como assistente das monitoras bolsistas do programa. O foco do questionário vai ser em relação ao ano de 2017. O que me fez ter o interesse em participar do programa foi a chance de ter contato com falantes de outras línguas. **A minha experiência foi maravilhosa como monitor, pois eu aprendi muitas coisas sobre o nosso país, sobre a gramática da língua portuguesa (pois eu estudei desde o 6º ano do ensino fundamental I até o final do Ensino Médio em um país francês e língua portuguesa eu só estudei nas séries iniciais até o 5º ano do Ensino Fundamental I no Brasil) eu ia pesquisar temas, atividades e dinâmicas para eu levar aos alunos em sala de aula.** Eu já tinha uma noção de como ensinar uma língua estrangeira, pois eu sempre moldei minha vontade, minha maneira de ensinar línguas (desde mais jovem, antes mesmo de entrar para a graduação, mesmo que fosse para ensinar francês aos meus primos em casa ou aos conhecidos da família que acolhíamos em casa quando iam tentar a vida na Guiana Francesa. tendo inspirações de todos meus professores de línguas que tive desde o Ensino Fundamental 1 até o Ensino Médio. (Grifos adicionais)”.

Como se pode observar, no STT retido da resposta de PS1 são apresentadas tematizações que colocam em evidência narrativas de experiências diretas de ensino PLA

no contexto de sala de aula (MICCOLI, 2010; MICCOLI; LIMA, 2012), isto é, narrativas que demonstram o desenvolvimento do agir professoral desse professor em formação tanto em relação a aspectos de natureza cognitiva (o que ensinar, a seleção dos conteúdos para esse ensino a esse público); social (as relações estabelecidas nas dinâmicas de interação em sala de aula com pessoas de outras nacionalidades), quanto afetiva (aspectos emocionais que se estabelecem nas relações interculturais na dinâmica da interação na sala de aula de PLA).

Assim, no caso de PS1, nota-se, a partir das representações que traz em seu discurso a respeito de seu agir professoral, a mobilização de um *saber-fazer* (LEURQUIN, 2013), isto é, um saber que já é esperado, porém neste caso esse saber-fazer constitui-se em um processo de construção, uma vez que, apesar de mencionar sua satisfação com a experiência em ensinar PLA para falantes de outras línguas, PS1 também demonstra que aprendeu mais de sua própria língua materna ao pesquisar informações e elaborar suas aulas de PLA: ***“A minha experiência foi maravilhosa como monitor, pois eu aprendi muitas coisas sobre o nosso país, sobre a gramática da língua portuguesa”***.

Isso reforça também a ideia de que apenas o *saber-fazer* (já esperado, devido ao papel que o professor assume em sala de aula) não é suficiente. É nesse sentido que vemos que PS1 além de mobilizar, conforme pontuam Hofstetter e Schneuwly (2017), saberes a ensinar sobre PLA, isto é, saberes que são objetos de ensino, também mobiliza saberes para ensinar PLA ao dizer que: ***“eu ia pesquisar temas, atividades e dinâmicas para eu levar aos alunos em sala de aula”***, ou seja, saberes que se configuram como ferramenta de trabalho, saberes sobre o objeto de ensino. Além disso, vemos que PS1 considera, também, em seu agir, sua experiência/vivência familiar de ensinar língua estrangeira (francês) a amigos ou parentes, pois grande parte de sua formação escolar foi na Guiana Francesa.

5.2 Representações do repertório didático mobilizado no ensino de PLA

No que diz respeito ao repertório didático mobilizado para e na realização da aula, PS1 informa que utilizava um conjunto significativo de recursos. A respeito disso informa que:

Segmentos de Orientação Temática (SOT): Durante suas aulas como monitor/professor de PLE/PLA você usava algum material didático oferecido pela universidade? Ou não lhe era oferecido e você preferia seguir um material didático (livro) ou materiais elaborados por você?

Segmentos de Tratamento Temático (STT2) de PS1:

Eutomia, Recife, 27(1): 78-98, Out. 2020

PS1: “No meu primeiro ano como monitor, de março a maio de 2017, **não havia material didático**. Depois que o programa começou a ficar mais organizado com um professor do nosso colegiado de letras na coordenação, foi providenciado **um livro didático de PLE, em maio de 2017**. Eu obtive o livro didático, mas eu elaborava meus próprios materiais, sempre fazia uma pesquisa e ia abordando temas, apresentava textos, vídeos com situações cotidianas e de vocabulário básico para que eles se acostumassem com a língua e que eles pudessem aproveitar esse vocabulário no dia-a-dia deles na universidade, indo ao mercado, fazendo amigos etc. Isso os ajudou bastante, pois a cada aula eles me relatavam que tinha usado tal frase ou tal expressão em algum determinado momento do dia. Eu sempre trabalhava com aulas expositivas, levando os slides, o material impresso, vídeos e músicas utilizadas em sala de aula gravados em uma chave USB. A PROCRI sempre me disponibilizou um notebook, Datashow e caixas de som para as minhas aulas, o que me ajudava bastante”. (Grifos adicionais).

Nota-se, pelo discurso de PS1, que apesar de não dispor, inicialmente, de materiais didáticos, a constituição de seu agir professoral em sala de aula é marcado fortemente pela mobilização de um repertório didático que é composto por um livro de PLE que foi adotado pelo curso para ser usado. Todavia, é notório também que, impulsionado por um *querer-fazer* (LEURQUIN, 2013), PS1 não se limita a esse material apenas, havendo assim um *poder-fazer e dever-fazer* a partir da mobilização de outros instrumentos que ele considera para a realização de seu trabalho/agir. Tal postura configura-se como relevante, uma vez que PS1 passa a ter autonomia para utilizar e considerar, em suas aulas, outros materiais didáticos, alguns deles por ele elaborados.

5.3 Representações sobre desafios e dificuldades no ensino de PLA

No tocante a aspectos que dizem respeito a desafios e dificuldades no ensino de PLA, PS1 traz em seu discurso representações de seu agir professoral que mostram que houve a necessidade de lidar não apenas com o ensino de PLA, mas também com aspectos gramaticais da própria língua dos aprendizes:

Segmentos de Orientação Temática (SOT): Quais são os desafios que você enfrentou em sala de aula enquanto monitor/ professor/a de PLE/PLA, tanto no que diz respeito a aspectos de conteúdos quanto aspectos interculturais?

Segmentos de Tratamento Temático (STT) de PS1 e PS2:

PS1: “Alguns desafios que tive foi em ensinar a alguns alunos a gramática da própria língua materna deles para poderem assimilar o assunto da gramática da língua portuguesa. Em relação aos aspectos culturais, a questão dos estereótipos, a visão que os estrangeiros têm sobre o Brasil, deu um pouco de trabalho com alguns alunos, pois para eles nosso país se resumia em futebol, carnaval, cerveja e mulheres gostosas. Houve também algumas críticas e relação aos costumes dos brasileiros, como a cada encontro querer cumprimentar

Eutomia, Recife, 27(1): 78-98, Out. 2020

abraçando o outro, gastronomia e até mesmo a forma de dançar quando viam alguns amigos dançando sertanejo/brega/funk nas festas da universidade. Tudo isso vinha para dentro da sala de aula quando eu perguntava como foi o dia deles e o que eles fizeram nos dias em que não nos víamos. Eu vindo de uma cultura diferente da brasileira e tendo contato com pessoas de várias nacionalidades, já sabia mais ou menos que em algum momento esse choque de culturas iria acabar acontecendo dentro da sala de aula. ***Um exemplo: quando eu levei para eles o texto - Os Bons Ladrões, de Paulo Mendes Campos, houve uma grande discussão em sala, pois foi na semana em que um dos alunos tinha sido assaltado nos entornos da universidade e como no texto nos é apresentado um ladrão honesto, as opiniões não coincidiam com a realidade na qual eles estavam vivendo naquele momento.*** Foi um tanto quanto engraçado, pois eles achavam que o texto era “mentiroso”, ficaram surpresos com a atitude do personagem, a discussão foi longa, que me restou pouco tempo para explicar que se tratava de uma crônica e que o autor usou um pouco do humor na trama do texto. (Grifos adicionais).

Observa-se também que, no contexto da interação das aulas, questões de diferenças culturais, estereótipos e representações sociais sobre o Brasil e sobre o brasileiro surgiram como temas latentes e é, nesse ponto, que PS1 considerou que houve a maior dificuldade ao destacar que **“a questão dos estereótipos, a visão que os estrangeiros têm sobre o Brasil, deu um pouco de trabalho com alguns alunos, pois para eles nosso país se resumia em futebol, carnaval, cerveja e mulheres gostosas”**.

Nesse sentido, é possível compreender que a partir de seu agir professoral PS1 tenta criar uma oportunidade singular de desfazer esses estereótipos em sala de aula e para isso lança mão de um texto com o qual buscou problematizar, a partir de discussões com os alunos e da experiência vivida por um deles: ***“um dos alunos tinha sido assaltado nos entornos da universidade”***, reflexões que vão além de aspectos lexicais e gramaticais e que englobam questões relativas à cultura, à sociedade e também à ideia de alteridade na dinâmica de sala de aula. Assim, vemos que tal postura implica a necessidade de se considerar que questões interculturais devam fazer parte do agir professoral do docente que atua com o ensino de PLA.

Considerações finais

A partir da análise proposta neste artigo foi possível discutir as representações de um professor sobre seu agir professoral na atuação como docente no ensino de PLA em um contexto de um curso de extensão voltado para falantes de outras línguas na UNIFAP. Nesse sentido, verificou-se que tal agir se configura a partir da mobilização, feita pelo professor, de um conjunto de saberes que são postos para utilização em seu repertório

didático no processo de interação de sala de aula. Considerando a configuração formativa de PS1, formação inicial e a própria falta de formação específica na área de PLA, verifica-se que seu agir como docente de PLA ainda se constitui de maneira inicial, apesar das experiências por ele narradas no ensino de outra língua, dada sua vivência em outro país.

Assim, os STT, referentes ao conjunto de representações analisadas, mostram-nos que o ato de ser professor de PLA implica, no caso em análise, no desenvolvimento de um agir professoral que considera aspectos de natureza cognitiva, social e afetiva na realização do trabalho de sala de aula. Além disso, é possível verificar que para além de um conjunto de saberes que constituem o saber-fazer, PS1 necessitou também mobilizar saberes a ensinar sobre PLA e saberes para ensinar PLA, os quais se configuraram nas ações por ele desenvolvidas durante o curso de seu agir professoral (BRONCKART, 2006).

Por fim, quanto às dificuldades e aos desafios, nota-se, no caso desta pesquisa, que o participante PS1 considera que, em sua atuação como professor de PLA, a maior dificuldade esteve relacionada com representações sociais, apresentadas pelos aprendizes em relação a aspectos interculturais e não comunicativos, linguístico-textuais ou discursivos. Todavia, consideramos que tais representações são trazidas a partir de construções discursivas e ideológicas, apesar de não terem sido consideradas por PS1 como um fator importante na configuração dos processos de ensino e de aprendizagem realizados no contexto da interação de sala de aula.

Referências

- AQUINO, M. C. Português como língua adicional em turmas multilíngues. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 2, p. 857-870, 29 jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/39105>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; GOPAR, M. E. Educação crítica, Decolonialidade e educação linguística No Brasil e no México. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 1-27, 23 out. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em 30 out. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008, p. 135p.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Mercado de Letras, 2006. p.121-160.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008. 207p.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A.M.M. Agir languageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: agir professoral et pratiques de classe. Didier, 2011. 288p.

DINIZ, L. R. A. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação. Mestrado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271065/1/Diniz_L. Acesso em: 30 out. 2020.

DINIZ, Leandro. R. A; NEVES, Amélia. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: Revista X, v.13, n.1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 30 out. 2020.

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

GONDIM, A. A. L.; LEURQUIN, E. V. L. F. ; SILVA, M. C. da . Formação de professores de PLE: análise e produção material didático como estratégia. **TEXTURA - ULBRA**, v. 22, p. 197-215, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5888>. Acesso em: 30 out. 2020.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

LENOIR, Y.; VANHULLE, S. Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In: HASNI, A.; LENOIR Y.;

LEBEAUME, J. (Org.). **La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 193- 246.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). **Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2013, p.140-152.

LEURQUIN, E. V. L. F.; SOUZA, K. A. M. de. A formação de professores de português para falantes de outras línguas: rotas e (novas) perspectivas. In: **Materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática**. (Orgs.). SÁ, R. L. de; GUEDES, S. R. Vol. 3: Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 95-112.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 35-46, 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77859/81835. Acesso em: 30 out. 2020.

MICCOLI, L. S. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L.S.; LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbla/v12n1/ao4v12n1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

ORLANDO, A. **Biletramento e ações didático-pedagógica para revitalização da Língua Palikur e sua relação com o Português Brasileiro**. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá - Projeto inicial de mestrado, no prelo.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHLATTER, M. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=56>. Acesso em: 05 mai. 2020.

SILVA, M. E. **Políticas linguísticas e institucionais de difusão do PLE/PLA nas universidades da Região Norte**. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá - Projeto inicial de mestrado, no prelo.

VASCONCELOS, N. **Práticas translíngues na aprendizagem de português como l2: Representações e negociação de sentidos na construção da Escrita acadêmica de alunos surdos**. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá - Projeto inicial de mestrado, no prelo.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Javeriana**. Universitas Humanística, Bogotá, n. 1, p. 33-58, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287506>. Acesso em: 01 jun. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ⁱ Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Docente na área de Língua Portuguesa (DEPLA/UNIFAP) no Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado (PPGLET/UNIFAP). Membro do GT - Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada da ANPOLL e do grupo GEPLA/UFC. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPQ). E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com