

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM FOCO: REVISITANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA[©]

THE TRAINING OF TEACHERS OF PORTUGUESE FOR FOREIGNERS IN FOCUS: REVISITING THE ACADEMIC PRODUCTION IN THIS FIELD

Alexandre do Amaral Ribeiro ¹

Amélia Escotto do A. Ribeiro ²

Patrick Santos de Melo ³

RESUMO:

Este artigo discute o estado atual da produção acadêmica sobre a área de Ensino de Português para Estrangeiros, em especial, no que diz respeito às relações explícitas das pesquisas com a formação docente especializada. Para isso, se apoia em contribuições que discutem a expansão da área (ALMEIDA FILHO, 2011; LUNA, 2012); a formação de professores (ALARCÃO, 1996; SHULMAN, 1986; NÓVOA, 1992, 2019; GATTI, 2010); e a formação de professores de português para estrangeiros (MONROIG, 1992; MADRID, 2004; BIZARRO, 2012). O artigo atualiza dados de pesquisa com mesmo foco (RIBEIRO; RIBEIRO; BAPTISTA, 2016) que revelou que, embora a área venha se consolidando e ganhando espaço, a produção acadêmica se mostrava ainda tímida. Com o objetivo de discutir o lugar da formação docente na área através do mapeamento das tendências das pesquisas constantes do catálogo de teses e dissertações disponível no Portal da CAPES, ampliou o período das publicações investigadas até 2022. Metodologicamente, inspira-se nos princípios das “pesquisas denominadas estado da arte” (FERREIRA, 2002) e organiza os dados a partir de afinidades temáticas, a saber: estudos linguísticos, culturais e/ou estudos sobre ensino-aprendizagem; estudos sobre políticas educacionais e ações afirmativas, e de viés historiográfico; e estudos sobre formação de professores de português para estrangeiros. A conclusão aponta que a formação de professores ainda é pouco contemplada pela produção acadêmica e indica que esta se pulveriza e se distancia dos primeiros marcos que caracterizam a área, aproximando-a de outras áreas antes aparentemente de pouco interesse ou incompatíveis.

Palavras-chave: Português para Estrangeiros. Formação de Professores. Produção Acadêmica. Professores de Português para Estrangeiros.

ABSTRACT:

This article discusses the current state of academic production on the field of Teaching of Portuguese for Foreigners, in particular, with regard to how studies are explicitly related to specialized teacher's training. For accomplishing this, it took as support contributions that discuss the expansion of the field (ALMEIDA FILHO, 2011; LUNA, 2012); teacher's training (ALARCÃO, 1996; SHULMAN, 1986; NÓVOA, 1992, 2019; GATTI, 2010); and the training of teacher of Portuguese for Foreigners (MONROIG, 1992; MADRID, 2004; BIZARRO, 2012). It updates the data of a previous research produced with the same v bv. (RIBEIRO; RIBEIRO; BAPTISTA, 2016) which revealed that, although this filed has been consolidating and gaining space, academic production was still timid. Aiming to think about the status of teacher's training in the area by mapping the investigation tendencies of the theses and dissertations available on CAPES Portal, it extended the period of the investigated publications until 2022. Methodologically, it is inspired by the principles of “state-of-the-art surveys” (FERREIRA, 2002) and organizes data according to the following categories: linguistic and cultural studies and/or studies on teaching and learning; studies on educational policies and affirmative actions, and historiographical bias; and studies on the of training of teachers of Portuguese for foreigners. The conclusion points out that teacher's training is little contemplated by academic production and indicates it is dispersed and distanced from the first milestones that characterized the area. Portuguese for Foreigners is now closer to other areas that were apparently of little interest or incompatible.

© Submetido:05/04/24 – Aceito: 20/06/24

¹ Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutor em Linguística pela Unicamp; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3714-1176>; e-mail: alexandre.ribeiro@uerj.br

² Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF); Doutora em

Educação pela PUC/RJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6218-4173>; e-mail: febf.gelcs@gmail.com.

³ Professor da Open Academy da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS); Mestre em Letras pela UERJ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8351-8427>; e-mail: psan.melo@gmail.com

Keywords: Portuguese for Foreigners. Teachers' Training. Academic Production. Teachers of Portuguese for Foreigners.

Introdução

Não é de hoje que as formas de relação sociocultural, política e comercial, dentre outras, afetam as maneiras de interação entre pessoas de diferentes países, intensificando a circulação de saberes e o interesse recíproco por línguas e culturas. Políticas linguísticas e de ensino de línguas sempre se impuseram, em razão disso, como uma necessidade. No Brasil, essas políticas nem sempre foram pautadas ou propostas como um projeto de Estado bem-sucedido que sustentasse uma, por assim dizer, diplomacia linguístico-cultural com vistas à difusão da língua e à internacionalização.

Considerando que internacionalização se circunscreve em um contexto de interação linguístico-cultural que não se faz plenamente bem-sucedido quando limitado a uma via de mão única, fomentar a expansão do português do Brasil implica – dentre outras ações - incentivar novas pesquisas que se ocupem de temas atinentes, em diferentes dimensões. A consolidação da área de Português Língua Não Materna (PLNM), aqui tomado como termo guarda-chuva, em suas diferentes vertentes e concepções (Português para Estrangeiros, Português Língua Adicional, Português Língua de Herança, entre outras) permite admitir que o ensino especializado e de boa qualidade de português do Brasil a estrangeiros é fundamental para o sucesso de um projeto de internacionalização. Em decorrência dessa percepção, cabe igualmente admitir a relevância de uma boa formação para o ensino de Português Língua Não Materna e identificar o quanto as pesquisas na área vêm avançando nesta direção.

Nesse sentido, é importante mapear periodicamente a produção acadêmica na área de Português para Estrangeiros para que se possa acompanhar as tendências das pesquisas sobre formação de professores. Essa iniciativa contribui para, a partir da permanente atualização do estado da arte na área, identificar o lugar da formação de professores de Português para Estrangeiros nas pesquisas e desmitificar ideias equivocadas sobre objeto de estudo da área (LUNA, 2012).

Nas últimas três décadas, observou-se um crescente aumento de ações de difusão da língua portuguesa em um cenário internacional. Em decorrência, o crescimento da demanda de aprendizes estrangeiros por cursos de língua e cultura do Brasil vem se refletindo no contexto universitário brasileiro, público ou privado, em termos de números de disciplinas e cursos oferecidos para esse público (JUDICE, 2018).

Este artigo se inscreve no terreno das inquietações sobre formação de professores de Português para Estrangeiros, desencadeadas pelos desafios impostos tanto pelas novas demandas por formação e os modos como se relacionam com os demais estudos na área quanto pelas determinações oficiais que normatizam a formação inicial do profissional de Letras (BRASIL, 2001, 2015). Propõe-se a atualizar dados de pesquisa sobre a “formação de professores de português para estrangeiros” como objeto de estudo na produção acadêmica, expressa exclusivamente em teses e dissertações, expandindo o período pesquisado entre 2000 a 2015 (RIBEIRO;RIBEIRO; BAPTISTA, 2016) até 2022. E, com base no cotejamento desses dados, identificar o lugar da formação de professores de português para estrangeiros no âmbito da pesquisa no contexto brasileiro.

O presente artigo se organiza a partir dos seguintes eixos: formação de professores, o ensino de línguas e os desafios para a formação de professores, a formação do professor de

português do Brasil para estrangeiros, o que revela a produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores no contexto do ensino de português para estrangeiros.

2 Sobre o campo da formação de professores

É importante considerar que quaisquer discussões sobre formação de professores em áreas específicas inserem-se necessariamente em um campo macro de discussões sobre formação de professores. Esse campo ganha força a partir da década de 80, quando se assistiu a uma efervescência de estudos que tratam da questão da formação de professores, da profissionalidade docente e dos saberes docentes (NÓVOA, 1992). Esses estudos apontam que uma formação de professores pautada essencialmente na racionalidade técnica já não atende às aspirações contemporâneas de formação.

A racionalidade técnica, instrumental, não leva em conta o sujeito que se constitui ao participar do próprio processo de formação. Desconsidera que, juntamente com os conhecimentos teóricos imprescindíveis à sua prática, o professor precisa desenvolver competências e habilidades específicas da dimensão pedagógica que lhe permitam pensar pedagogicamente sobre os modos de transformar o objeto do conhecimento em objeto de aprendizagem (ALARCÃO, 1996). As contribuições de Shulman (1986) também chamam a atenção para o fato de que cada área do saber tem estrutura e objeto próprios e capacidade de interrogar-se à luz das questões que lhe são próprias. Cabe articular as dimensões do saber e do saber fazer, não como ações de naturezas distintas, de modo a considerar o conteúdo pedagógico como parte isolada do currículo, mas permitir que o professor possa “[...] alcançar padrões sem impor padronizações”. (SHULMAN, 1986, p.12).

Atualmente, as características e demandas da sociedade contemporânea trazem cada vez mais complexidade e multiplicidade à função docente. A complexidade diz respeito especialmente às rápidas transformações das sociedades e o impacto destas nas formas como diferentes instituições e sujeitos se relacionam com as novas demandas, sobretudo por conhecimento. O caráter múltiplo, reivindica seu lugar na formação e na ação docentes e vem sendo considerado tanto nas políticas públicas de formação quanto no debate pedagógico. Os cursos de formação de professores buscam com dificuldade formas de ajustar os seus currículos às exigências da sociedade e às especificidades de cada curso (AGUIAR; SHEIBE, 1999; MONTEIRO, 2005).

Em relação à complexidade que envolve o trabalho docente em qualquer área, é importante que, desde a formação inicial, se tenha claro o entendimento de que

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

O excerto acima traz pontos importantes relacionados à formação que dialogam diretamente com os desafios dos currículos necessários para uma formação mais bem articulada com contextos e sujeitos. São eles: a mutabilidade dos cenários de atuação, a questão da prática como eixo que organiza a atuação, e, em especial, o desafio de organizar experiências de aprendizagem que contemplem, ao mesmo tempo, o(s) grupo(s) de alunos e a cada um, em suas

singularidades. Nas articulações entre os currículos de formação de professores e a complexidade e multirreferencialidade exigidas, uma das questões cruciais é a que envolve a natureza dos saberes que constituem a tarefa docente. Dentre esses, sem descuidar dos saberes teórico-práticos específicos de cada área, os saberes do campo macro, pedagógico e didático, merecem destaque. Nesse sentido, caberia aos cursos de formação de professores, conforme previsto nas próprias determinações oficiais, recuperar a prática docente como objeto de formação e como espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão sobre, inclusive, as questões próprias de cada área.

No contexto brasileiro, especialmente em relação aos cursos de Licenciatura em Letras, a partir da análise de grades curriculares e ementas, Gatti (2010, p. 19) aponta que esses cursos “apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência”. A análise verificou também a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência; [...] mesmo as disciplinas aplicadas [...] são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. (GATTI, 2010, p. 20).

As análises apresentadas por Gatti (2010) convidam à reflexão sobre as propostas pedagógicas dos cursos e sua efetividade. Com base nelas, ficam mais evidentes os desafios desencadeados pelas demandas impostas pelo cenário atual, referentes à ênfase dada à formação de professores para a Educação Básica e à ampliação dos campos, espaços e propostas de atuação do professor de português na e para além da Educação Básica. Considere-se que também escolas são chamadas a incluir alunos surdos, indígenas e estrangeiros que precisam aprender português como segunda língua.

Ainda a respeito das análises sobre a formação inicial de professores, as realizadas por Leite, Ribeiro, Leite et al. (2018), dão conta de reafirmar a importância do tema e indicam como desafios recorrentes, ainda não superados no contexto brasileiro, o distanciamento entre o ensino e o cotidiano da profissão, a falta de articulação entre teoria e prática, especialmente entre os componentes específicos e pedagógicos, a ausência de letramento em relação a conhecimentos, saberes e habilidades relacionados às diversidades.

Em relação à formação de professores no contexto das políticas educacionais atuais, impulsionadas por questões provocadas por modelos econômicos, político-ideológicos, sociais e culturais contemporâneos, Lino (2020) critica o impacto destas na educação e na formação de professores. Aponta para a descaracterização curricular que acaba por, sob diferentes formas, desqualificar a formação de professores, aligeirando-a. Reivindica a ampliação da autonomia da Universidade e dos seus diferentes atores como estratégia de resistência.

Com base nas considerações feitas até aqui, fica evidente a relevância de se levar em conta que a discussão sobre formação de professores em nível macro é indissociável da discussão sobre formação de professores em uma área específica. A formação de professores de línguas estrangeiras como objeto de estudo precisa se valer de um olhar mais abrangente sobre o campo.

3 Ensino de línguas (estrangeiras) e os desafios para a formação de professores

Sobre a formação de professores de línguas, suas tendências e desafios, ao analisar, especificamente no contexto espanhol, os programas oficiais de formação de professores de língua, Monroig (1992) identifica uma tendência para um ensino predominantemente teórico, centrado em uma perspectiva gramatical, desvinculado das demandas sociais por um

conhecimento de línguas mais prático, voltado para o uso. Essa tendência começa a ser redimensionada, a partir da década de 1980, quando o ensino de línguas assume um caráter formativo, social, cultural e prático, além de se ocupar com o ensino de conteúdos linguísticos específicos.

Acredita-se tornar possível esse ensino por meio de uma sólida formação linguística, cultural e metodológica do professor, garantida desde a formação inicial. Desse modo, se exige do professor que, ao final de sua formação inicial, tenha domínio da língua que vai ensinar e domínio sobre como ensiná-la. Isso implica, sem sobrepor um conhecimento ao outro, um domínio teórico e comunicativo da língua, acompanhado das habilidades de leitura e escrita na língua a ser ensinada e do conhecimento dos métodos que podem ser utilizados. A perspectiva didático-pedagógica, então, assume um caráter essencial para a formação do professor de línguas.

Acerca das concepções e princípios sobre a formação de professores, Madrid (2004) enfatiza que a formação do professor tem como eixo principal as ideias de profissionalização, de especificidade e de autonomia e se desenvolve com base em alguns princípios: o caráter processual e integrador de conteúdos acadêmicos e pedagógicos; a integração entre teoria e prática; a relação com as demandas da sociedade; o caráter social e dinâmico do conhecimento e da própria formação; o questionamento, reflexão e pesquisa; a diversidade educativa, linguística e cultural e as novas tecnologias como ferramenta.

No que concerne às mudanças de paradigma e sua influência na formação de professores, o autor identifica a substituição do paradigma positivista pelo pós-positivista, o que implica, para a formação de professores de línguas estrangeiras, a adoção de enfoques linguísticos mais contextualizados e mais voltados para o processo de ensino e de aprendizagem. Em decorrência disso, além de o aluno passar a ser entendido como o centro do processo de aprendizagem, a aprendizagem passa a ser entendida em sua natureza social. Nesse sentido, toma o contexto social como o cenário em que se dá a construção social do conhecimento pelos alunos. Outro fator também destacado é o da diversidade dos alunos, sua variedade de níveis de estilos cognitivos e sua procedência cultural, social e linguística que precisam ser considerados para que a aprendizagem possa ser efetiva e significativa. Cabe aqui lembrar a importância de se desenvolver em conjunto as competências linguística e intercultural, o que exige do professor o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas.

Em consequência, em termos dos objetivos do currículo da formação de professores, a formação inicial de professores deve estar comprometida com conhecimentos gerais, metodológicos e didático-pedagógicos sobre a condução da sala de aula, e conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem e do trabalho docente. A formação precisa contemplar e articular aspectos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal.

Na formação de professores de português é também essencial a formação do leitor. O trabalho com a leitura e escrita é fundamental. Nessa perspectiva, ressalta-se a diferença entre ensinar a língua e ensinar sobre a língua. Portanto, à formação inicial cabe o desenvolvimento e oferecimento de experiências com a leitura, tornando-a um dos eixos estruturadores dessa formação (MUNIZ, VILLAS BOAS, 2017).

Observe-se que as questões-chave até aqui apresentadas encontram-se, implícita ou explicitamente, nas discussões sobre a necessidade de formação específica de professores de português para estrangeiros. Um professor, sem formação adequada, poderia se sentir tentado a desconsiderar a diversidade linguística, as diferenças culturais, os aspectos comunicativos para o ensino de conteúdos em sala de aula; um professor de português para estrangeiros não

consegue fugir dessa realidade gritante. Daí ser imprescindível em sua formação a capacidade de relacionar teoria e prática.

É nesse sentido que se sustenta que os componentes da formação profissional devem incluir conhecimentos básicos que compreendem os linguísticos, as teorias de aprendizagem de línguas e a didática e práticas docentes no contexto do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. O conjunto desses conhecimentos abrangeria a habilidade comunicativa do professor, o conhecimento específico da língua e a prática pedagógica. Todos respaldados por uma visão intercultural que implica compreensão das relações entre língua e cultura e um domínio das relações entre língua, cultura, cognição e interculturalidade.

O que se espera para o futuro professor, para o professor de português para estrangeiros, em especial, é uma formação voltada para a interculturalidade que lhe permita compreender a complexidade das sociedades multiculturais e desenvolver uma atitude positiva diante desses aspectos de modo a considerá-los quando das escolhas metodológicas e didáticas. O professor de línguas realiza um trabalho sobre a língua, com a língua e por meio da língua. A formação que o professor recebe, contudo, nem sempre contempla a dimensão do “trabalho através da língua”, como apontado por Matêncio (1999).

4 Formação do professor de português do Brasil para estrangeiros

Antes de tratar especificamente da formação do professor de português do Brasil para estrangeiros, considera-se importante esclarecer brevemente sobre a nomenclatura. Este artigo assume o termo Português para Estrangeiros (PLE) como uma especificação do termo Português Língua Não Materna (PLNM), considerado aqui tão abrangente quanto PLA (Português Língua Adicional). Trata-se de uma opção terminológica que caracteriza a visão e as práticas acadêmicas da instituição em que a pesquisa aqui apresentada ocorre.

Um dos diferenciais que marca o perfil de um bom professor de português para estrangeiros, seja na perspectiva de língua estrangeira ou de segunda língua, diz respeito à forma como se relaciona com a língua que ensina. Em outras palavras, se o professor é nativo da língua, sua forma de se relacionar com a língua exige “sensibilidade e reflexão” que lhe permitam observar a língua também de “fora para dentro”. Trata-se de uma sensibilidade e de uma capacidade de reflexão singulares em que o professor, de forma não somente técnica, mas também empática, se faz estrangeiro em relação à sua própria língua.

Essa empatia torna-se mais enfática na construção do perfil do professor de PLE, uma vez que exige flexibilidade para rever o conteúdo a ser ensinado em uma dimensão necessariamente intercultural. Encontra-se aí também a base para que consiga organizar as suas aulas com maior adequação teórico-prática, respeitando e articulando, ao mesmo tempo, princípios didático-pedagógicos, diferenças linguísticas e culturais dos alunos e conteúdos específicos com seus respectivos níveis de complexidade pretendidos.

Isso implica, necessariamente, que o professor seja capaz de adotar uma metodologia que permita ao aluno aprender a expressar-se em “uma língua viva”, sem artificializar ou simplificar os processos de aprendizagem. A sala de aula de PLE, em todas as suas vertentes, representa para alunos e professores um “elemento de autoconhecimento e de conhecimento do outro, o estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o aperfeiçoamento das relações pessoais e sociais” (BUENO; LEAL, 2003, p. 55). Não é sem motivos que, para o aprendiz não falante de português como língua materna, o professor e a sua forma de usar a língua, de se comunicar e de se comportar compõem o próprio objeto de estudo. De fato, há uma imbricação entre língua e cultura que chama a atenção para a diversidade que marca a

sociedade atual (BIZARRO, 2012) e, conseqüentemente, as salas de aula de português (língua estrangeira). Promover a interação entre culturas no contexto da sala de aula pressupõe a adoção de uma pedagogia intercultural (MARANDON, 2001).

Desse modo, o ensino e a aprendizagem de línguas implicam colocar-se em relação com outros comportamentos, com outras crenças e com outras memórias (BEACCO, 2000). Esta necessidade – e vontade – de ‘ouvir o Outro’ e de ‘dar-se a ouvir’ pode ser, precisamente, o eixo estruturante da ação pedagógica interessada em trabalhar conteúdos (e processos) culturais” (BIZARRO, 2012). Uma ação pedagógica, interessada em considerar a interculturalidade como eixo estruturador das ações de ensino e de aprendizagem, se justifica na dinâmica da sociedade contemporânea que se assenta na necessidade de pensar a diversidade e não a diferença.

A mundialização favorece e multiplica contatos, leituras e uma maior abertura das identidades. A estrangeiridade torna-se cada vez mais cotidiana e próxima. As complexidades aí implicadas modificam as práticas sociais e as formas pelas quais se define cultura (MEYER, 2015). Os indivíduos estão no cerne dessa teia de relações e ressignificações das identidades – individuais e coletivas. A formação de professores (de língua) não pode ser alijada desses olhares e induzir a pensar que basta um conhecimento prático e técnico da língua para uma prática docente favorável ao ensino de línguas. Mesmo em relação ao conhecimento sobre cultura, há que se pensar as tensões entre singularidade e universalidade, sem cair na dimensão instrumental da cultura e, assim, compreender a experiência humana em suas singularidades e universalidade (PRETCEILLE, 2011).

No Brasil, embora o ensino de português para estrangeiros, no sentido do ensino a falantes de outras línguas, esteja presente desde as experiências dos jesuítas no século XVI, é no século XX que se inicia a produção de livros didáticos brasileiros para uso no ensino de português para estrangeiros, estudando no Brasil. A partir de então, paulatinamente, os cursos de português para estrangeiros vão se institucionalizando nas universidades brasileiras e requerendo uma visão pedagógica específica para este tipo de ensino. No contexto da sociedade contemporânea, pensar pedagogicamente sobre o que se ensina e como se ensina inclui, necessariamente, admitir a interculturalidade e a intersubjetividade como eixos estruturadores das aulas de português para estrangeiros, e a associação entre ensino de português e da cultura brasileira como parte de cursos para atualização didática para professores (ALMEIDA FILHO, 1992).

Em relação às perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira, Cunha e Santos (2002) pontuam uma série de questões que compõem o cenário do ensino de português para estrangeiros no Brasil. Dentre elas, identificam que ainda é possível encontrar leigos realizando essa tarefa. Os estudos de Gimenez e Furtoso (2002) argumentam que a necessária formação específica de professores de língua estrangeira deve se organizar em torno de eixos como: relação teoria e prática; teorias e crenças; autodesenvolvimento por meio da pesquisa-ação; identidade do professor e propostas de programas. Esse conjunto de itens traz subjacente, quando se trata do ensino de português para estrangeiros, a ideia da importância da inclusão da perspectiva do ensino de português para estrangeiros nos currículos dos Cursos de Letras, em especial, como componente curricular.

Sobre a formação específica de professores de português como língua estrangeira, Consolo (2021) identifica no contexto brasileiro que, embora esse campo como área de pesquisa possa ser considerado relativamente novo, observam-se várias ações de ensino e pesquisa nas últimas décadas. Menciona a necessidade de uma formação específica e relata uma série de experiências de formação, oferecidas por diferentes universidades, tendo em vista que os

currículos, em sua maioria, restringem essa formação ao oferecimento de disciplinas obrigatórias com carga horária reduzida ou ao oferecimento de disciplinas optativas/eletivas. Dentre as experiências apontadas, estão as atividades de extensão universitária. O envolvimento dos estudantes em projetos de extensão, voltados para o ensino de português para estrangeiros, apresenta-se, no curto prazo, como uma possibilidade de formação complementar oferecida para os estudantes que desejam atuar nessa área (CONSOLO, 2021; ÁVILA, 2020).

5 A formação de professores de Português para Estrangeiros como objeto de estudo: o que indica a produção acadêmica

O presente artigo tem como objetivo atualizar dados de uma pesquisa sobre as tendências dos estudos sobre a formação de professores de português para estrangeiros, realizada em 2016 (Cf. RIBEIRO; RIBEIRO; BAPTISTA, 2016), a partir da identificação e do mapeamento de como a formação de professor tem sido contemplada. Tendo como referência a citada pesquisa realizada em 2016, toma-se aqui, como fonte de produção dos dados, o catálogo de teses e dissertações disponível no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acesso em agosto de 2022. Os dados foram produzidos levando em conta o período entre agosto de 2016 e agosto de 2022. A opção pelo Portal da CAPES se deve ao fato de esse portal ser um dos repositórios da produção acadêmica brasileira, cujo banco de dados está disponível e facilmente acessível a pesquisadores, sendo alimentado pelas universidades brasileiras.

Do ponto de vista metodológico, elege-se a abordagem qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986), inspirando-se nos princípios que orientam e justificam “as pesquisas denominadas estado da arte (FERREIRA, 2002). A opção pelos princípios das pesquisas denominadas estado da arte, justifica-se na medida em que estes permitem

[...] apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. [...]. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas [...] inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

E ainda:

[...] estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Quanto aos dados inventariados e sistematizados em 2016, cabe destacar que apenas um trabalho específico na área de formação de professores de Português para Estrangeiros apareceu como resultado disponível no Portal da CAPES, à época. Podem existir outras Teses e Dissertações sobre o tema efetivamente defendidas. Cabe reafirmar, contudo, e a título de desafios da pesquisa, que ambas as pesquisas assumiram exclusivamente como fonte os dados disponíveis no Portal em questão.

Assim, conscientes da abrangência do termo “formação de professores”, optou-se inicialmente por proceder a pesquisa no Portal da CAPES, utilizando como palavra-chave “português para estrangeiros”. Isso permitiu um levantamento inicial de trabalhos exclusivos da área de Português para Estrangeiros. Com base nesse primeiro filtro é que se procedeu, via leitura de cada título encontrado (SEVERINO, 2016), o rastreamento de Teses e Dissertações que apresentassem a “formação de professores de Português para Estrangeiros” como objeto de estudo.

Com base no filtro “português para estrangeiros”, encontraram-se 39 trabalhos. A partir de seus títulos, verificou-se que trinta e cinco se inseriam diretamente na área de português para estrangeiros e quatro se relacionavam a ensino e produção de materiais de outros idiomas para estrangeiros. Verificou-se que apenas dois trabalhos tratavam da formação de professores de português para estrangeiros, um direta e explicitamente e outro por aproximação constatado pelo uso do termo “professores”.

Diante desta constatação, decidiu-se ampliar o foco da análise, incluindo os conteúdos dos resumos disponíveis no mesmo corpus. Nesses resumos, buscou as tendências da produção acadêmica e o quanto se aproximam ou não da formação de professores de Português para Estrangeiros. O corpus da análise passou a contar, portanto, com 35 resumos. Dentre esses, um foi descartado por não trazer informações completas como objeto, objetivos, metodologias e outras que constituem por tradição o gênero.

Assim, considerando o redesenho do foco, os trabalhos foram agrupados por afinidade temática a fim de facilitar a identificação das tendências da produção acadêmica, pelo menos, no que diz respeito à aproximação com o tema. Foram identificados os seguintes grupos: materiais didáticos e uso de recursos pedagógicos, contando com 18 trabalhos, mas apenas 17 resumos à disposição; estudos linguísticos, culturais e/ou estudos sobre ensino-aprendizagem, com 9 trabalhos; trabalhos sobre políticas educacionais e ações afirmativas, e de viés historiográfico, com 6 trabalhos; formação de professores de português para estrangeiros, com apenas 2 trabalhos.

Cada grupo temático será considerado, aqui, como categoria para a organização da apresentação dos dados. Utiliza-se como critério de apresentação a ordem decrescente em relação ao número de trabalhos encontrados em cada categoria. E, para maior clareza, se coloca entre parênteses, ao lado da categoria, o número correspondente a quantidade de trabalhos encontrados, mantendo a ordem decrescente. As categorias são inicialmente apresentadas de forma descritiva e, em seguida, comentadas em seu conjunto. O panorama constituído pelas categorias é como indício das tendências da produção acadêmica na área de português para estrangeiros, especificamente, em relação à formação de professores.

5.1 Materiais didáticos e uso de recursos pedagógicos (17)

A categoria “Materiais didáticos e uso de recursos pedagógicos” concentra o maior número de trabalhos encontrados e, por conseguinte, uma maior diversidade nas propostas, que podem ser agrupadas em estudos que focam: em articulações entre os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECR) e a produção de livros didáticos (LDs) de português do Brasil para estrangeiros; em experiências didáticas locais; no uso de materiais autênticos e de redes sociais como recursos pedagógicos; na representação de grupos sociais e categorias profissionais; nas atividades e tarefas no ensino; em conteúdos gramaticais, seus usos e a forma como são explorados; em conteúdos semântico-pragmáticos como atenuação; na identidade transnacional brasileira nos LDs.

Apenas quatro resumos apresentam questões norteadoras da pesquisa. Dentre elas, pelo critério da recorrência, destacam-se: 1) como a história da implantação do português no Brasil e as diferentes metodologias de ensino se relacionam com as tendências e os desafios atuais na produção de materiais didáticos no Brasil; 2) se e como os LDs de português do Brasil para estrangeiros se associam a padrões internacionais de ensino de línguas e contemplam as orientações do QECR em suas atividades; 3) que práticas pedagógicas são mais adequadas para propor, na aprendizagem móvel; 4) as facilidades e os desafios para sistematizar um curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc) pelo *WhatsApp*.

Quanto aos objetivos, nota-se que a maioria dos resumos os explicita. Referem-se, de modo geral, às representações do estrangeiro em textos verbais e não verbais em LDs; à utilização de descritores do QECR em livros didáticos de PBE; à elaboração de cadernos de atividades; às relações entre os objetivos indicados em livros didáticos e as atividades propostas; à possibilidade de utilização do gênero textual em atividades específicas para o ensino de PLE; à aplicação e à eficácia do ensino baseado em tarefas em aulas de PLE; à utilização do léxico no processo de ensino de PLE em Unidades Didáticas (UDs) para iniciantes; às habilidades e aspectos do ensino de língua sugeridos pelos elaboradores no planejamento das UD; ao uso pedagógico de histórias em quadrinhos no ensino de PLE; aos conhecimentos da pragmática sociocultural no processo de ensino-aprendizagem; à atenuação pragmática como um elemento para a compreensão do uso da língua estrangeira; a propostas didáticas específicas.

Há uma pluralidade de matrizes teóricas às quais os trabalhos se vinculam. Destacam-se, dentre essas matrizes, as seguintes: a Teoria das Representações Sociais, a Taxonomia de Corpas Pastor, a Psicolinguística, a Competência Simbólica, a Interculturalidade, a Pedagogia dos Multiletramentos, o Interacionismo Sociodiscursivo, a Didática das Línguas, a Teoria dos Atos de Fala e a Pragmática Linguística. Essa pluralidade de matrizes teóricas se faz representar nos eixos de reflexão apontados nas conclusões, o que indica um afastamento das matrizes teóricas que caracterizavam os estudos da área na década de 90 e indica o redirecionamento.

Ainda sobre os eixos de reflexão apontados nas conclusões dos trabalhos, conforme constam nos resumos, encontram-se o intercultural, o dos recursos didáticos, o da reflexão linguística, o das representações sociais e política em materiais didáticos e o pedagógico. O eixo de reflexão intercultural, por exemplo, defendem o uso da literatura como estratégia didática para trabalhar a interculturalidade. O eixo dos recursos didáticos privilegia o uso das tecnologias digitais e da aprendizagem em ambiente virtual ou móvel, ressentindo-se de modernização dos livros didáticos.

Os livros didáticos reaparecem sistematicamente nos demais eixos de reflexão. O eixo de reflexão linguística revela, por exemplo, preocupação com as representações inadequadas das construções discursivas e da fala. Critica também a ênfase dada ao lugar da gramática nos livros didáticos. O eixo das representações sociais e políticas materiais didáticos, por sua vez, deflagra o tratamento inadequado tanto da representação dos brasileiros e da imagem do Brasil como da posição do estrangeiro na dinâmica das sociais de cada época. Já o eixo da reflexão pedagógica foca majoritariamente na adequabilidade das tarefas, atividades e/ou exercícios à abordagem teórica do material em questão e discute a necessidade de elaboração de materiais didáticos pertinentes pelos próprios professores

5.2 Estudos linguísticos, culturais e/ou estudos sobre ensino-aprendizagem (09)

No que se refere ao objeto investigado, dos nove trabalhos que abordam questões relacionadas a “Estudos linguísticos, culturais e/ou estudos sobre ensino-aprendizagem de língua”, somente um não explicita seu objeto de estudo. Percebe-se a predominância de estudos linguísticos e de estudos sobre ensino-aprendizagem. Estes somam três trabalhos, ao passo que aqueles somam quatro. Os estudos culturais ficam em segundo plano, contando com apenas um trabalho.

Dentre os temas/objetos investigados nos estudos linguísticos, destacam-se os relativos a estruturas verbais perifrásticas modais e aspectuais da língua portuguesa, interferências linguísticas no português escrito, gêneros textuais privilegiados no exame CELPE-BRAS. Quanto aos estudos sobre ensino-aprendizagem de língua, encontram-se os seguintes objetos: ensino-aprendizagem de português para estrangeiros em contexto de imersão no Brasil, práticas comunicativas, especificidades do ensino de língua de acolhimento de acordo com o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas. Em relação aos estudos culturais, o objeto encontrado foi: aspectos atribuídos à cultura nacional em programas de rádios brasileiras.

A maioria dos resumos não explicita a questão norteadora da investigação. Somente um o faz. Indaga se as identificações dos estudantes estrangeiros à e na língua portuguesa são evidenciadas em suas falas e se interferem na aprendizagem. Em relação aos objetivos propostos, os resumos analisados referem-se fundamentalmente à descrição e/ou análise dos objetos, com os quais se encontram alinhados em sua maioria. Dentre estes, predominam os relacionados a conteúdos linguísticos, oriundos de dificuldades de grupos de alunos, ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, considerando público-alvo em situação de acolhimento, a práticas de ensino mediadas pela tecnologia, a práticas comunicativas de aprendizes cujas línguas apresentam similaridades.

Cinco dos nove resumos explicitam as teorias nas quais se baseiam para o desenvolvimento de suas pesquisas. Nota-se um predomínio de estudos Discursivos, seguidos de estudos interculturalistas, funcionalistas e da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Estrangeira, especificamente, de Língua de Acolhimento.

As conclusões apontam para: prováveis relações entre interculturalidade e o uso das tecnologias digitais nas aulas de PLE; o coletivismo como uma dimensão da cultura nacional brasileira; a imersão de estudantes estrangeiros no Brasil como fator facilitador da aprendizagem de língua portuguesa; aspectos gramaticais que sofrem mais interferências em função das interações com migrantes e refugiados; o predomínio dos gêneros textuais como conteúdo estruturador do exame CELPE-BRAS.

5.3 Trabalhos sobre políticas educacionais, ações afirmativas, e de perspectiva historiográfica (06)

Os trabalhos que compõem esta categoria apresentam objetos de investigação diversificados, como a gramaticografia do PLE, a institucionalização do saber sobre a área de PLE, o acolhimento institucional dos estudantes do pré-PEC-G, a cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais no exame CELPE-BRAS e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes. Quanto aos objetivos dos trabalhos, estes estão estreitamente alinhados aos objetos propostos. A filiação teórica apontada nos resumos inclui: gramaticografia; historiografia; estudos discursivos e foucaultianos; estudos em Política Linguística. Em termos da metodologia, todos os resumos que incluem informações sobre a metodologia privilegiam a perspectiva qualitativa da pesquisa.

A respeito das conclusões, os resumos apontam que, ainda no século XVII, algumas gramáticas de português destinadas ao público não falante desta língua já utilizavam a comparação entre línguas e costumavam dar certa importância ao léxico, algo que nem sempre era frequente nas gramáticas de PLM. Nos anos 90, a área de PLE ganha visibilidade a partir de várias iniciativas como a da criação de cursos de licenciatura em PLE, entendidos como políticas linguísticas de promoção do português do Brasil como língua transnacional. As conclusões discutem também pontos que precisam ser fortalecidos quando se avalia o ensino de PLE e a formação docente.

5.4 Formação de professores (02)

No que diz respeito aos trabalhos que abordam a formação de professores, pode-se dizer que são escassos quando comparados às demais categorias. Apenas dois foram identificados. Um trata da dificuldade de professores nativos e não nativos ao ensinar língua para falantes não nativos; outro trata da crença sobre a formação de professores de português para estrangeiros. Em relação às questões norteadoras e seu foco, um indaga se professores nativos e não nativos enfrentam as mesmas dificuldades; outro trata das crenças sobre o professor de português para estrangeiros em formação e sobre como a área é contemplada nos currículos dos Cursos de Letras.

Os resumos analisados não são claros quanto à filiação teórica das pesquisas. As conclusões sugerem convergências e divergências entre quatro categorias de dificuldade: dificuldades relacionadas à língua, dificuldades relacionadas ao ensino da língua, dificuldades relacionadas ao planejamento de aula; e dificuldades relacionadas à profissão e à jornada profissional. Também constata-se o despreparo de profissionais de Letras para atuar em contextos múltiplos, de ensino de PLE, e sugerem a necessidade de uma formação “específica”.

5.5 Para pensar as categorias e o que indicam

A partir do mapeamento da produção acadêmica sobre formação de professores de Português para Estrangeiros, disponível no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e ampliado para o período de 2016 a 2022, verificou-se que a questão da formação de professores de Português para estrangeiros não avançou e ainda se mostra incipiente. Se considerado o período analisado, verificou-se o aumento de apenas um trabalho, disponibilizado no Portal, em relação ao período investigado na pesquisa anterior, tomada como referência. Nesse contexto, a presente pesquisa oferece subsídios para, além da constatação do não avanço do número de pesquisas específicas sobre formação de professores de Português para Estrangeiros, identificar tendências que organizam as discussões na área em questão. Contribui ainda para pensar como a ideia de formação de professores de Português para Estrangeiros vem sendo construída.

Cabe assinar que, embora se tenha identificado apenas dois trabalhos explicitamente relacionados à formação de professores, houve aumento significativo na produção como um todo. Essa produção, contudo, expressa uma pulverização dos interesses de pesquisa, das teorias de base e das concepções e temas abordados. Constatar essa pulverização não implica aqui argumentar a favor de uma homogeneização. Reconhece-se a essencialidade da busca por novas interlocuções, o que se pode verificar pelo panorama das afinidades temáticas.

Não se pode, porém, deixar de constar que há uma recorrência temática que caracteriza as tendências da produção acadêmica atual, a saber, o predomínio de estudos sobre materiais didáticos, sobre descrição e ensino de aspectos linguístico-culturais específicos e sobre políticas

educacionais. Esses estudos, embora dialoguem com a formação de professores, não respondem isoladamente por ela.

Certamente, face às novas realidades sociais e aos novos perfis e demandas do público-alvo, a busca por materiais e recursos pedagógicos mais efetivos para a aprendizagem torna-se um desafio permanente para o professor. Na verdade, como a formação se mostra frágil, o que se torna emergente no dia a dia é, antes, o que e como fazer e não os embasamentos epistemológicos para a ação pedagógica, apesar da enfática recomendação das abordagens comunicativa e intercultural. Ainda que haja Há que se considerar, também, a presença de estudos linguísticos, culturais e/ou estudos sobre ensino-aprendizagem pautados nos fundamentos da Linguística Aplicada, estes se ocupam predominantemente do ensino de língua e menos do processo de formação do professor de Português para Estrangeiros em si.. As categorias, quando articuladas entre si, indicam caminhos que ajudam a (re)pensar a formação de professores de Português para Estrangeiros, por vezes, tão reivindicada, mas tão pouco tratada, senão pelo viés das aplicações práticas implicadas no cotidiano docente. Acrescentam-se os trabalhos sobre políticas educacionais e ações afirmativas, e de viés historiográfico, como uma das tendências da produção acadêmica, motivada, possivelmente, pelos estudos sobre diversidade e diferença, e sobre questões políticas relacionadas a esses temas. Por fim, como já assinalado anteriormente, a formação de professores de português para estrangeiros.

6 Sintetizando ... para não finalizar

Os títulos e os resumos dos trabalhos analisados deixam evidente a ampliação das pesquisas e a diversidade de perspectivas teóricas utilizadas como referência em cada uma delas. Retomando os achados, percebe-se que tal diversidade prescinde de uma articulação das temáticas de interesse e de como cada uma contribui para o processo de formação de professores de Português para Estrangeiros. Essa articulação permitiria a construção de parâmetros para pensar a formação inicial e continuada na área. de Professores de Português para Estrangeiros.

Não se trata de acreditar que seria a função de cada uma das pesquisas desenvolvidas dar conta isoladamente de propor por si tal articulação. O que se argumenta aqui é pela proposição de pesquisas que tomem essencialmente a Formação de Professores de Português para Estrangeiros como objeto e articulem os saberes até aqui proproduzidos em outras pesquisas com o processo de formação e sua organização em nível institucional.

Especificamente em relação à formação de professores, esta se mantém fora do interesse da produção acadêmica na área. Este dado convida à reflexão uma vez que, a julgar pelas tendências da produção mapeadas neste artigo, sobretudo o predomínio de trabalhos sobre materiais e recursos didáticos, e a importância do planejamento de atividades significativas, pode-se inferir a essencialidade do professor.

Possivelmente, os interesses pulverizados e as imprecisões, inclusive legislativas, quanto à proposição de currículos de formação contribuam para esse cenário de escassez. o. Como, no No entanto, o campo é promissor pois, que se no que se refere à atuação como pprofessor de Pportuguês para eEstrangeiros, a maioria das ações formativas estão incorporadas a projetos de extensão universitária e à cursos de pós-graduação, sendo ainda poucas as iniciativas em nível de graduação. e não às disciplinas regulares dos cursos, cabe

No que se refere ao direcionamento das pesquisas, nota-se uma inclinação a priorizar questões práticas e relacionada a acontecimentos sociais recentes. Como exemplo, percebe-se certa atenção à situações de ensino e de aprendizagem desencadeadas pelos novos fluxos

migratórios que motivam a consolidação de vertentes como a de Língua de Acolhimento (PLAc).

Assim, diante da quase ausência de investigação sobre a formação de professores de Português para Estrangeiros, especialmente aquelas que dialogam com os saberes pedagógicos e os saberes da prática fica o convite para que os dados e as discussões aqui apresentados sejam ampliados e sirvam de base para estudos que contemplem a perspectiva das competências que constituem o pensar pedagogicamente sobre o que se ensina, o que se aprende, como se ensina e como se aprende. Os dados produzidos pela presente pesquisa e a reflexão que emerge da sua análise ratificam a importância do professor como um dos atores essenciais do processo, desmistificando a ideia de ensinar uma língua depende exclusivamente do material didático, de indicação de atividades ou mesmo de abordagem teórica isoladamente.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de.; LOMBELLO, Leonor C. (Org.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas-SP: Pontes, 1992.

_____. Ensino de português para estrangeiros/EPLE: a emergência de uma área. In: **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

ÁVILA, Izabel Cristina Galião; SOUZA, Ana Cristina Marques de. Desafios da docência: enfrentamentos do fazer pedagógico na formação dos professores na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 16, 5 de maio de 2020.

BEACCO, Jean-Claude. **Les Dimensions culturelles des enseignements de langue**. Paris: Hachette, 2000.

BIZARRO, Rosa. Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. **L I N G V A R V M A R E N A**, vol. 3, p.117-131, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. PARECER CNE/CES nº 429/2001, de 3 de abril de 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. PARECER CNE/CP nº 02/2015, de 9 de junho de 2015.

BUENO, J.; LEAL, M. R. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v.2, n.6, p.45-56, set./dez.2003.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021153, dez. 2021.

CUNHA, Maria J. C.; SANTOS, Percília. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In.: CUNHA, M.J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade** [online], ano XXIII, nº 79, p. 257-272, agosto, 2002.

GATTI, Bernadette A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. / dez. 2010.

JUDICE, Norimar. A formação de professores de português do Brasil para estrangeiros com foco no Estado do Rio de Janeiro. In.: RIBEIRO, A. do A. (Org). **Português do Brasil para estrangeiros: políticas, formação e descrição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LEITE, Eliana Alves Pereira Leite; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

LINO, Lucia Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemática**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

LUNA, F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

MADRID, Daniel. La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, vol.8, nº1, 2004.

MARANDON, Gérard. Empathie et compétence interculturelle. In: KISS, Adam. (Org.), **L’Empathie et la rencontre interculturelle**. Paris: L’Harmattan, 2001. p.77–118.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

MEYER, Rosa Marina de Brito MEYER, ALBUQUERQUE Adriana (Org.). **Português: uma língua internacional** - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015. 208 p.

MONROIG, Juan B. La formación lingüística y metodológica del maestro especialista en lengua extranjera. In: **Didactica**, 4, 29-36. Editorial Complutense. Madrid, 1992.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-126. MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, jul./dez. 2017.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. p.93-114.

PRETCEILLE, Martine A. La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. In: **L I N G V A R V M A R E N A** - vol. 2, p. 91-101, ano 2011.

RIBEIRO, Amélia E. do A; RIBEIRO, Alexandre do A.; BAPTISTA, A. R. Formação de professores de português para estrangeiros: reflexões a partir da produção acadêmica brasileira. In.: RIBEIRO, Alexandre do A. (Org.) **Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas**. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006., p. 38-39.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: **Education Research**, vol. 15, nº2, p. 4-14, fev., 1986.