

• OUTRAS LETRAS

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: A FORMAÇÃO EM FOCO

Alexandre do Amaral Ribeiro*
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro**

Resumo: Este artigo trata das competências necessárias à formação docente e tem como foco o desenvolvimento profissional do professor de português para estrangeiros. Caracteriza-se como um estudo teórico baseado, especialmente, nas contribuições de Estrela e Freire (2009) e de Dolz (2009). Destaca as relações entre marcas históricas, políticas linguísticas e de ensino nos atuais cursos de Letras. Como resultado, indicam-se algumas das competências a serem contempladas pelos currículos de formação.

Palavras-chave: Português para estrangeiros. Formação de professores. Competências.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

■ **T**orna-se cada vez mais urgente, para a atual realidade educacional brasileira, identificar as competências necessárias a professores que, inevitavelmente, recebem em suas salas de aula alunos não falantes de português como língua materna e, portanto, com bases socioculturais e linguísticas sensivelmente destoantes daquela da maioria da comunidade em que se pretende inseri-los. Dar-se conta dessa realidade decorre da possibilidade de analisar as relações entre os contextos de educação formal e as políticas linguísticas e educacionais que, em perspectiva inclusiva, legitimam a possível presença de alunos surdos, indígenas e estrangeiros, estes últimos, por exemplo, em situação de acolhimento ou outras razões, nas salas de aula do sistema educacional brasileiro. Além de identificar as competências necessárias aos

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: alexandreriibeiro@nipples.pro.br

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: febf.gelcs@gmail.com

professores, especialmente, mas não somente, de língua portuguesa, cabe pensar se e como essas estão contempladas em seu processo de formação, apontando caminhos para o seu desenvolvimento.

Este artigo ocupa-se de pensar as competências necessárias aos professores de português para estrangeiros, em sua complexidade e em suas relações com o currículo e a formação de professores de português, na área de Letras. Como forma de organizar a reflexão aqui proposta, estabelece três eixos norteadores: a concepção de currículo como construção social e as diretrizes que operacionalizam a formação de professores de português nos cursos de Letras, na contemporaneidade; marcas historiográficas da implantação/imposição da língua portuguesa no Brasil e do seu ensino e difusão; e as especificidades e demandas do ensino de português para estrangeiros em suas relações com as competências necessárias ao profissional dessa área.

Acredita-se que esses eixos não possam ser tomados de forma desvinculada e que, por isso, orientam a presente reflexão, possibilitando dar-lhe uma dimensão adequada, frente às atuais formas de relação com o saber, construídas e dinamizadas pela sociedade contemporânea. É com base nessas formas de relação que se torna cada vez mais imperativo ampliar estudos sobre propostas curriculares para a formação docente. No contexto deste artigo, tal necessidade de ampliação de estudos assenta-se em uma concepção de currículo como complexa construção e transformação social do conhecimento (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 2001; MOREIRA, CANDAU, 2007; YOUNG, 2014), e na formação de professores e suas práticas docentes na área de ensino de português como língua não materna, em especial, para estrangeiros.

O artigo, ao assumir uma perspectiva historiográfica da formação de professores, não pretende analisar “fatos” do passado com base nos mesmos critérios e contextos da atualidade, o que seria inadequado. Trata-se de conferir um caráter mais produtivo à reflexão, fundamentando-a em conhecimentos sobre fundamentos epistemológicos e metodológicos que ajudam a compreender o próprio campo de estudo, construído social e historicamente (LUNA, 2016). Se o currículo pressupõe, entre outros processos, a transmissão, a produção e a transformação de conhecimentos historicamente construídos e as formas de assimilá-los, cabe revisitar questões que possam estar na base da implantação/imposição do português no Brasil e das práticas de ensino a ela associadas, buscando pistas para pensar a formação do professor de português para estrangeiros.

Assim, tem-se aqui como objeto a formação profissional do professor de português para estrangeiros e, dada a situação-problema em que se detecta uma nova realidade para a prática docente, resultante principalmente das políticas linguísticas e inclusivas da contemporaneidade, estabelece como questão quais são as competências docentes necessárias para a atuação do professor de português para estrangeiros nesse contexto. Em busca de respostas plausíveis, propõe-se a estudar e relacionar propostas curriculares com a formação de professores de português; revisitar aspectos historiográficos do ensino e da formação de professores de português e associá-los às crenças e práticas de professores em formação para, enfim, em associação com as especificidades deste tipo de ensino, identificar e discutir as competências necessárias ao professor de português para estrangeiros.

ALGUMAS MARCAS DA IMPLANTAÇÃO/IMPOSIÇÃO E O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Dentre as questões que envolvem o processo de colonização do Brasil e o das formas de implantação/imposição da língua portuguesa neste território, emergem com regularidade, em estudos de diferentes áreas do saber, discussões que tratam de aspectos pedagógicos, políticos, socioculturais, entre outros, e que problematizam os impactos das ações engendradas nesse contexto. Uma breve revisitação historiográfica a essas ações, contudo, pode permitir identificar lacunas que revelam o apagamento, no discurso acadêmico-científico, de certas nuances que caracterizam o cenário em questão.

Em especial, chama-se a atenção para como a história da língua portuguesa, da forma como é tradicionalmente apresentada nos cursos de Letras, apaga o fato de que os primeiros aprendizes dessa língua eram falantes de outras línguas (autóctones e estrangeiras). Admita-se aqui o apagamento da condição de “aprendiz de segunda língua”, relativa a africanos de diferentes nacionalidades, culturas e línguas que eram, antes de tudo, estrangeiros em uma terra que, por motivos políticos, os considerava e tratava como escravos.

Nesse sentido, há que se reconhecer que a “ausência de registros históricos sobre a realidade linguística de negros e escravos no Brasil é um fato notável” (ALKMIM, 2008, p. 251), o que aponta para esse alijamento em que não se reconhece de forma adequada o papel do negro africano para a difusão da língua portuguesa no Brasil. Paralelamente ao reconhecimento de tal papel dos negros africanos e dos seus descendentes para a difusão do português brasileiro, cabe entender as formas de interação e o status sociolinguístico do português para esse grupo. Sobre isso, Lucchesi (2008, p. 160) explica que:

[...] os filhos desses escravos e escravas que nasciam nessa situação de contato acabavam por adotar como língua materna a língua do grupo dominante, por ser esta mais viável socialmente. A socialização e, sobretudo, a nativização do código de comunicação emergencial no segmento dos dominados ampliam o leque de funções de uso desse jargão, o que cria uma pressão para a ampliação de sua estrutura gramatical. Portanto, após a erosão da gramática da língua-alvo, no processo inicial de sua aquisição como segunda língua pelos grupos dominados, ocorre a sua reestruturação gramatical com a socialização e a nativização.

O reconhecimento da fase em que a língua portuguesa pode ser considerada “segunda língua em processo de aquisição” no Brasil importa para a presente discussão porque, em geral, nos cursos de formação, fala-se das contribuições das línguas indígenas e africanas para constituição do português do Brasil sem referência efetiva aos seus falantes e suas formas de interação e aprendizagem. Ainda são pouco abordadas as condições de interação linguística, os critérios para pressupor essa ou aquela palavra como “brasileirismo”, com base em sua gênese e evolução sociocultural (CARMO, 2016, p. 70), as condições socioculturais e políticas que apagam o lugar de estrangeiro de falantes de outra língua materna, quando é o caso, entre outras questões.

Os índios, pelo menos os adultos, trilharam caminhos linguisticamente semelhantes, tendo que aprender a língua do colonizador. “Eles eram monolíngues, numa língua vernácula, e foram chamados de *selvagens* pelos portu-
gue-

ses, entre outras palavras, porque só podiam se comunicar com o pequeno grupo social do qual faziam parte” (BESSA-FREIRA, 2008, p. 128). Até o século XVIII, o português era a língua oficial de comunicação e a língua geral era a falada dentro das comunidades. Mesmo alguns portugueses, chegados ao Brasil ainda criança, tinham certa dificuldade em falar português (cf. BESSA-FREIRE, 2008, p. 139), diferentemente dos jesuítas que, a partir de certa época, chegavam ao Brasil já sabendo a língua geral que aprendiam nos Seminários. É interessante lembrar que as crianças órfãs, enviadas ao Brasil para aprender língua geral e ensinar português às crianças indígenas, dada a situação de contato, interação e imersão, acabaram por usar mais a língua geral do que por conseguir fazer as crianças indígenas falarem português.

Cabe nessa revisitação perguntar-se como agiam os principais “professores de língua portuguesa” da época, os jesuítas, para ensinar português no Brasil. Ressalvadas a deliberada intenção de catequizar e de aculturar aqueles aprendizes, parece interessante perguntar-se que estratégias e conteúdos eram privilegiados e o quanto desses elementos ainda se encontram na formação dos professores de língua portuguesa na atualidade. Guerra (2016) explica que os padres jesuítas se utilizavam, quando os índios ainda não sabiam escrever e não podiam seguir cartilhas, da própria prática cultural dos índios. Colocavam, então, nos ritmos indígenas os cantos e as orações que desejavam ensinar. Assim, aproveitando-se de suas características, introduziam de forma quase imperceptível a cultura portuguesa, provocando mudanças em suas formas de ver e de narrar o mundo, uma vez que se utilizavam de “estratégias e atividades apelativas” (GUERRA, 2016, p. 98), paralelamente ao ensino rigoroso das Primeiras Letras, por meio de catecismos e cartilhas.

Esse contexto ajuda a delinear a situação de intenso contato linguístico e a nativização da língua portuguesa com traços de “ensino-aprendizagem” de segunda língua. A visão sobre os falantes não nativos e suas potencialidades, as estratégias escolhidas para imposição legal, por meio da proibição de que se falasse outra língua que não fosse o português, a preferência por falantes nativos para transmitir essa língua e os descaminhos de operacionalização dessa crença, a situação interação linguístico-cultural, tudo isso reverbera sobre as formas de organização curricular e formação de professores de língua portuguesa no Brasil.

Afinal, não é raro encontrar, mesmo entre profissionais de ensino de línguas, aqueles que acreditam que para ensinar português é imprescindível falar outras línguas estrangeiras e que, em sala de aula, será necessário utilizar, pelo menos, o inglês para a comunicação inicial. Além disso, visitar esse contexto histórico ajuda a rever a forma como a história da língua portuguesa é contada em termos de sua implantação e conquista de sua unidade e da necessidade ou não de agregar à formação de professores tal discussão. Em geral, os currículos tratam do ensino de português língua materna e pouco discutem estratégias de ensino de português como segunda língua, uma vez que não parece ocorrer ou, pelo menos, não parece ser relevante tal perspectiva no imaginário sobre a situação linguística brasileira. É minimamente curioso saber-se em um país de formação linguística calcada na diversidade e no contato entre tantas línguas, mas que tem dificuldades de atentar-se para a necessidade de uma formação específica mais intensa e efetiva na área de ensino de português como segunda língua (PL2).

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

À medida que a sociedade se complexifica, especialmente na virada do século XX para o XXI, as discussões sobre o papel do professor e, por consequência, sua formação se avolumam. O reconhecimento da importância do professor enquanto articulador das interações de aprendizagem permite reconfigurar os modos de ensinar (DUTRA, 2009). O trabalho docente passa a ser considerado uma ação que não se reduz ao domínio dos objetos do conhecimento a serem ensinados, acrescentando-se a esses os domínios do fazer e, sobretudo, do ser. Esse conjunto de domínios são intercomplementares e passam a ser reivindicados pelos programas de formação docente (GATTI, 2010, 2014; GATTI *et al.*, 2008; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ; BARRETTO; GATTI, 2011).

Do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, é possível declarar que o público-alvo é um dos fatores determinantes para orientar o ensino (BRASIL, 2001, p. 26). Nesse documento, reconhece-se a diversidade entre alunos brasileiros para além das variações linguísticas do português e das diferenças regionais e de classes socioeconômicas. Ainda que todos passem pelas mesmas fases escolares, encontram-se em estágios de vida ou de formação cultural e intelectual diferentes. Para cada especificidade de público, portanto, cabe um perfil de professor, com práticas didático-pedagógicas mais adequadas.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras enfatizam, do ponto de vista dos espaços formativos, que:

[...] a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional [...] (BRASIL, 2001, p. 29).

As mesmas Diretrizes assinalam, em termos do perfil do egresso do curso de Letras, que:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens [...] e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua [...] em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001, p. 29).

É importante pontuar que tanto a Universidade quanto os cursos de Letras precisam, diante desse novo cenário de demandas e concepções, rever suas políticas de formação e realinhar as estruturas curriculares para poderem fazer frente à essa nova configuração social, cultural e relacional que contemple, de forma multirreferenciada, as necessidades e expectativas de diversos tipos de falantes.

Especialmente em termos da formação oferecida pelos cursos de Letras, se consideradas as novas demandas de atuação, há que se levar em conta a necessidade de um professor com múltiplas habilidades. A integração entre teoria e prática profissional torna-se mais presente, assim como a capacidade de criação para intervir na sociedade e modificá-la quanto às suas convicções.

Também sobre a formação, é importante assinalar que a polarização entre formação “geral” e formação “específica” ainda é um desafio. Do mesmo modo, não há consenso quando se trata de pensar na possibilidade de uma formação específica para professores de português para estrangeiros ou na inclusão de disciplinas específicas nas grades curriculares dos cursos de Letras.

Considera-se relevante destacar que, em pesquisa sobre formação de professores, estudantes de Letras, quando questionados sobre a necessidade ou não de uma formação específica, voltada para o ensino de português para estrangeiros, afirmam não ser suficiente uma formação específica dissociada da formação “geral”. Sugerem uma formação multirreferenciada e reflexiva para os professores. Ao mesmo tempo que se ressentem da ausência, sublinham a importância das competências relacionadas aos saberes didáticos necessários ao ensino de português para estrangeiros (GUERRA, 2016).

Cabe acrescentar que o campo específico da formação de professores de português para estrangeiros, em se tratando da produção acadêmica, ainda se mostra tímido. Nesse sentido, Ribeiro, Ribeiro e Baptista (2016, p. 201) chamam a atenção para o fato de que:

[...] a questão da formação de professores de PFOL como questão emergente; e o reconhecimento da necessidade de uma formação específica em PFOL para os alunos, que articule, já na formação inicial a relação teoria e prática e a pesquisa nessa área. [...] Embora os estudos indiquem, indiretamente, elementos relacionados ao professor e sua atuação, a centralidade das discussões gira em torno das abordagens dos conteúdos de ensino com ênfase nos “materiais e recursos didáticos”. Parece que, ao professor, basta ter domínio de determinada abordagem e dispor de materiais didáticos estruturados a partir dela, para que a aprendizagem seja efetiva.

A pouca produção sobre a formação oferecida pelos cursos de Letras, inclusive quanto ao professor formador, foi identificada, em pesquisa de 2015, que ao concluir, destaca que “estudos com foco no trabalho do formador de Letras ainda são incipientes” (CORRÊA, 2015, p. 533).

Este cenário de reconfigurações de contextos e demandas recoloca a centralidade da questão da formação, especialmente, em termos dos saberes necessários para uma preparação profissional mais sólida. Cabe assinalar que essa preparação profissional mais sólida reivindicada para os cursos de Letras não se reduz ao domínio dos conhecimentos e saberes disciplinares, embora se reconheça a essencialidade desses. Essa busca por um olhar mais abrangente sobre formação representa, inequivocamente, um convite a revisitar algumas inquietações sobre formação docente que tem permeado discursos, práticas e políticas.

REVISITANDO INQUIETAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Tomam-se como ponto de partida principal, das reflexões aqui apresentadas, as inquietações em torno do campo da formação e desenvolvimento profissional

docente, apontadas por Estrela e Freire (2009) e por Dolz (2009). Essa opção deve-se à atualidade e à pertinência das questões apontadas por esses autores em relação à formação docente como questão sempre presente, quando se trata da melhoria da qualidade do ensino oferecido, e também por trazerem à reflexão pontos relevantes a respeito da formação do professor de línguas que ampliam a discussão sobre a formação de professores de português para estrangeiros (GUIMARÃES; SCHNACK; BICALHO, 2014). Acredita-se que as inquietações apontadas, especialmente por esses autores, alinham-se a esse texto em termos da busca por indícios a partir dos quais se possa pensar sobre as competências necessárias ao professor de português para estrangeiros a serem desenvolvidas desde a formação inicial. Sobre a formação do professor de línguas cabe assinalar:

O primeiro elemento que diferencia o trabalho do professor de língua portuguesa (língua primeira) do trabalho de outras disciplinas é o objeto geral de ensino. Esse objeto é a própria língua em seus diferentes aspectos ou dimensões. Isso envolve, de um lado, conteúdos ligados às habilidades e às capacidades práticas: falar, ouvir, escrever, ler, interagir com o outro, compreender; e, de outro lado, implica questões relativas aos saberes e às normas. Do professor de língua espera-se que ele conheça a língua e seus componentes, como, por exemplo, a gramática, o léxico, a ortografia, o vocabulário, bem como a comunicação oral e escrita, a literatura e aspectos culturais inerentes à dimensão dos textos. É, portanto, um trabalho que tem a mesma estrutura de todo trabalho docente, entretanto, ele age sobre a linguagem (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 49).

Baseado no exposto, pode-se reafirmar que a formação de professores ainda é um campo promissor para a investigação em virtude da necessidade de novos perfis e competências docentes para fazer frente às sucessivas mudanças sociais, legislativas, culturais e outras. O que se observa a esse respeito é que a maioria das investigações ainda é, predominantemente, inspirada nas “grandes temáticas que se desenvolvem a partir dos anos 1980” (ESTRELA; FREIRE, 2009, p. 3).

A década de 1980 assiste, concomitantemente, a uma profusão de estudos sobre a formação e a constituição da profissionalização docente e a uma avalanche de críticas aos modelos de formação praticados até então. Igualmente, criticam-se a efetividade e a qualidade dos resultados das diferentes modalidades de ensino oferecidas (MESA, 1999).

A respeito das interrogações levantadas sobre a formação docente, estão para além “dos lugares comuns e dos grandes chavões da formação” (ESTRELA; FREIRE, 2009, p. 3); implica pensar, especialmente, sobre o que se entende por “[...] competência e competências, pela diferente natureza das competências requeridas [...] com especial relevo para competências menos abordadas [...] como as relacionais, éticas e estéticas” (ESTRELA; FREIRE, 2009, p. 3).

Especialmente em relação à questão do entendimento que se tem de competência, há que pontuar a “[...] necessidade da construção de uma acepção específica de competência em educação e formação de professores” (ESTRELA; FREIRE, 2009, p. 3). Essa necessidade justifica-se pelos múltiplos usos que se faz do termo, em diferentes áreas do conhecimento, podendo ser interpretado, inclusive, como um termo inadequado por estar vinculado à ideia de produtividade.

Quando se trata de responder sobre como se constroem as competências profissionais, e do que se fala, quando se fala em competências, destaca-se a

necessidade do uso do conceito no plural. Desse modo, “[...] o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor” (ESTEVES, 2009, p. 39).

É interessante marcar as relações entre qualificação, conhecimento e competência. De uma perspectiva histórica, observam-se três momentos. O primeiro, entre os anos 1950 e 1980, a qualificação era entendida numa perspectiva instrumentalista e prescritiva da profissional, representando o conjunto de qualidades a serem evidenciadas antes do sujeito desenvolver uma ação profissional. O segundo, anos 1980, a “qualificação passou a ser definida como a capacidade individual para dominar uma dada situação de trabalho, mobilizando cada profissional, o seu próprio potencial”. No terceiro momento, a partir dos anos 1990, “a qualificação é definida como aquilo que acompanha a estruturação da ação. O fim e o espaço da ação do profissional, bem como a autonomia que este tem, passam a fazer parte integrante da noção de qualificação” (ESTEVES, 2009, p. 42). Assim, competência diz respeito à capacidade que os sujeitos desenvolvem para, ao organizarem determinada ação ou resolverem dada situação, mobilizarem recursos das diferentes ordens, como os cognitivos e sociais, por exemplo.

Em termos das relações que se estabelecem entre conhecimento e competência, implica reconhecer que a complexidade dos conhecimentos necessários a uma ação profissional efetiva ultrapassa a ideia de relação, ou mesmo de aproximação, entre “teoria” e “prática”. Para a formação atual há que:

- *Assumir que não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte seja tácito ou implícito;*
- *Assumir que o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar;*
- *Assumir que o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício* (ESTEVES, 2009, p. 43).

Na perspectiva do entendimento de competências a partir de traços genéricos, Le Boterf (1997 *apud* ESTEVES, 2009, p. 44) aponta seis competências relacionadas à gestão da complexidade: saber agir com pertinência, saber mobilizar em dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; e saber empenhar-se. Nesse conjunto de competências, o saber empenhar-se merece destaque por estar relacionado com questões de natureza socioafetiva como motivação, interesse e vontade.

Acrescenta-se ainda, em relação às competências, que:

- *A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa;*
- *A competência está subsumida numa ação contextualizada – não é uma disposição do sujeito anterior à ação (o que a distingue do saber-fazer genérico);*
- *Entre os recursos que o sujeito mobiliza na ação poderão estar disposições inatas;*
- *A mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear;*
- *A competência não se confunde, portanto, com a performance* (ESTEVES, 2009, p. 44).

Em síntese, as competências se exercem somente quando se tem problemas de ação contextualizada para resolver.

Dados de pesquisa realizada em 2003, sobre representações de professores de ensino secundário de línguas estrangeiras e sobre os saberes profissionais de que eram portadores, evidenciaram a importância que esses professores atribuíam à experiência e à ação contextualizada como fonte de saber. A experiência foi considerada essencial para a consolidação das competências. Também, os professores, quando descrevem o domínio/apropriação de determinadas competências, descrevem as situações vividas em que essas competências foram manifestadas. Daí o destaque para as situações e contexto de trabalho docente como os espaços privilegiados da ação docente (FRYXELL *apud* ESTEVES, 2009).

Ainda sobre as pesquisas, acrescentam-se os resultados obtidos, em 2005, por Bernardes (*apud* ESTEVES, 2009). Ao investigar professores dos anos iniciais, observou que esses professores valorizavam especialmente a aquisição dos saberes em contexto pedagógico e na interação com os pares. Consideraram o estágio pedagógico a experiência mais valorizada para a construção/formação das competências.

Na mesma linha de investigação, Mesquita (*apud* ESTEVES, 2009) pesquisou alunos/futuros professores, que consideraram a profissão docente como tendo um saber específico e multidimensional. Foram acrescentadas questões relacionadas ao gerenciamento da própria formação, à busca de dispositivos de diferenciação pedagógica e a organização de situações de aprendizagem. Esse grupo também destacou a prática pedagógica supervisionada como a mais relevante para a construção das competências.

Ao comparar professores principiantes e professores experientes, o estudo de Lousada (*apud* ESTEVES, 2009) indicou que, tanto para uns quanto para outros, foram assinaladas a importância dos valores éticos no exercício da profissão e o instruir e o educar como finalidades da ação docente. Apontaram, ainda, para a importância de competências de ordem científica e técnica, e as ordem pessoal e relacional. Esse grupo destacou também o papel da experiência para a construção das competências.

Em 2006, Reis e Teixeira (*apud* ESTEVES, 2009) investigaram professores orientadores da prática pedagógica de candidatos à docência. O foco da pesquisa incidiu especificamente sobre a concepção de competência reflexiva. Os professores consideraram-na uma construção gradual, que se estende ao longo da vida profissional. Julgaram as competências no plano do saber científico e das qualidades pessoais, e no plano da experiência e da autoformação.

A partir do exposto, seguindo ainda as indicações de Esteves (2009), é possível notar que a formação de professores é marcada pela multiplicidade de possibilidades. Para que seja efetiva, vários fatores contribuem positiva ou negativamente.

Tomando-se como referência que as competências se desenvolvem e são construídas a partir de uma ação profissional contextualizada, alguns pontos em relação à orientação dos programas de formação inicial precisam ser revistos e reavaliados. Para que sejam reorganizadas as experiências de formação inicial, há que se considerar como pontos de reflexão questões relacionadas: aos conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados quando do exercício profissional; ao conhecimento pedagógico do conteúdo; à articulação entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o tratamento pedagógico necessário para

que os alunos aprendam; e ao conhecimento sobre os processos de aprendizagem do público-alvo do ensino.

Torna-se evidente a necessidade de superar as deficiências no desenvolvimento de competências de ordem didática, que marcam as formações atuais. Questões de ordem social e ética tornam-se igualmente essenciais à construção das competências para ensinar. Além destas, especialmente do ponto de vista da formação de professores para áreas específicas, observam-se alguns pontos essenciais. Dentre eles, o entendimento da formação específica “[...] referindo-se não só a razões didáticas, [...] a aspectos de natureza teórica e meta-teórica relativas à especificidade da natureza das disciplinas [...] bem como às dificuldades na implementação dos seus conteúdos concretos” (BAHIA, 2009, p. 101). Sem dúvida, essa discussão sobre a necessidade ou não de uma formação específica remete aos paradigmas de formação que tomam ora as competências do professor, ora o próprio professor como indivíduo, ora a reflexão e o questionamento (HUIZEN *apud* BAHIA, 2009).

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Para tratar da questão das competências necessárias ao professor de língua, tomou-se como ponto de partida as considerações de Dolz (2009), criando-se uma aproximação com construção da profissionalidade docente do professor de português para estrangeiros. Parte-se, concordando com o autor, da ideia de que o professor é um agente do sistema didático. Ele representa o saber e os conteúdos a serem ensinados, o que implica uma atualização permanente sobre os saberes que precisa ensinar e sobre os processos atinentes à transposição didática desses conhecimentos nas aulas.

Nessa perspectiva, uma formação clássica em Letras não atende completamente às necessidades profissionais dos professores de português para estrangeiros. Isso porque em uma sala de aula de português para estrangeiros o professor é chamado a pensar os fenômenos e acontecimentos de sua própria língua em uma perspectiva da qual, em geral, não tomou consciência. É preciso ver a língua “de fora para dentro”, pois não raramente seus alunos lhe farão perguntas que dizem respeito a uma reflexão pouco recorrente em sua formação, tanto em termos gramaticais quanto em termos dos usos da língua em contextos específicos.

Assim, é importante que em sua formação aprenda a selecionar e refletir sobre os conteúdos didáticos e pedagógicos associados à atividade docente específica. A atividade docente implica, necessariamente, planejar os conteúdos a serem ensinados, criar e adaptar dispositivos didáticos, inovar, assegurar a gestão da sala de aula, regular as interações com os alunos para assegurar a aprendizagem e avaliar as aquisições e os resultados de seu trabalho. Cada uma dessas atividades exige uma adequação à realidade do contexto e das necessidades dos alunos.

No caso de alunos estrangeiros, é preciso considerar a escassez de materiais didáticos e livros didáticos adequados para a área. Há livros didáticos elaborados por autores sem formação específica e que, por acreditarem que basta conhecer outras línguas e a didática de ensino delas, repetem em seus livros pa-

drões linguísticos que nada têm a ver com os usos do português do Brasil. Perceber isso e fazer os ajustes necessários deve fazer parte das competências de um professor de português para estrangeiros.

Sobre a formação docente, oferecida em nível superior, reafirma-se a busca por novas formas de diálogo entre a teoria e a prática, e de articulações entre a Universidade e os contextos, em que os docentes em formação vivem suas primeiras experiências docentes. A formação profissional universitária precisa romper com um paradigma aplicacionista e buscar novas formas de estabelecer uma relação dialética entre os modelos teóricos, os resultados das investigações e a análise das práticas com vistas à melhoria das formas de intervenção dos professores.

Para tratar da formação didática do professor de línguas, Dolz (2009) formula algumas questões de base. Uma delas diz respeito às competências necessárias e aos critérios a partir dos quais a formação se organiza. Desse ponto de vista, propõe cinco desafios considerados centrais para a formação dos professores de línguas. São eles: a preparação linguística necessária para poder exercer a profissão docente; uma formação que permite avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos e, a partir desses dados, encaminhar as intervenções; a elaboração conjunta, envolvendo professores e situações de comunicação que permitam as aprendizagens linguísticas (o que implica a necessidade de estudar as condições sob as quais se possa propor interações mais eficazes e construir e adaptar sequências didáticas); a operacionalização do ensino, adotando formas de pensar e acompanhar a formação de modo a assegurar o exercício reflexivo das próprias práticas; e a articulação entre formação e investigação como forma de garantir uma formação mais rigorosa.

Se a dimensão social da didática das línguas for levada em conta, alguns aspectos serão considerados relevantes, por exemplo, a perspectiva plurilíngue e integrada em termos do ensino das línguas. Nessa perspectiva, a didática das línguas (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009) se ocupa dos fenômenos de ensino e de aprendizagem das línguas com vistas a uma racionalização maior em termos da organização dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos a partir dos objetivos pretendidos.

Nesse contexto, a didática das línguas é social por definição. Tem como pano de fundo as interações entre diferentes línguas e culturas assim como as múltiplas variações linguísticas entendidas na perspectiva das dimensões sociolinguísticas. Cabe assinalar que contribui para encontrar alternativas para o ensino de línguas. No Brasil, especialmente, utilizam-se os gêneros textuais e as sequências didáticas como eixos organizadores das experiências de ensino.

Em qualquer dimensão adotada no ensino de línguas, a formação do professor é essencial. Nessa perspectiva, os desafios para a formação de professores, segundo Dolz (2009), são descritos a seguir. Para cada um dos desafios, apresentam-se as aproximações com a formação de português para estrangeiros.

Conhecimento das línguas para poder ensiná-las

Embora óbvia, a necessidade de que o professor domine as línguas que ensina precisa ser considerada nos processos formativos. Nesse sentido, não se pode ensinar um objeto sem conhecê-lo assim como não se pode ensinar uma língua que não se domina. Desse modo, a formação precisa considerar a língua e seus

usos e não apenas o conteúdo a ser ensinado. No caso do ensino de português para estrangeiros, esse domínio não pode se limitar às descrições e normas encontradas nas gramáticas e outros manuais publicados. O professor precisa fazer-se pesquisador da própria língua e desenvolver competências que partem da observação, investigação e estudos de reflexões teóricas que o permitam ultrapassar uma visão predeterminada da língua. Para ensinar português brasileiro, por exemplo, é preciso que o professor saiba ensinar que para perguntas diretas o usual é a repetição do verbo que constitui a pergunta e não o uso de advérbios de afirmação e negação (cf. RIBEIRO, 2013; MEYER, 2016).

Considerados os objetivos do ensino de línguas no que diz respeito à comunicação, à construção de referências culturais e à reflexão sobre a própria língua, cabe assinalar que a língua não se reduz a um objeto de ensino; constitui-se em uma importante ferramenta para todas as aprendizagens linguísticas. Assim, a formação precisa ir além do domínio dos usos linguísticos; é indispensável a reflexão sobre a língua e a comunicação. Para isso, tornam-se necessários conhecimentos sobre os campos de estudos sobre a linguagem (DOLZ; MEYER, 1998). Isso não implica ampliar disciplinas/cursos de língua ou de linguística, mas, sim, de estudar como se transformam os conhecimentos linguísticos em objetos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, esses conhecimentos referem-se, dentre outros temas a serem considerados na formação, à transformação e organização dos conteúdos linguísticos em planos de estudos, à organização da progressão desses conteúdos em níveis de complexidade crescente e a adaptação das atividades propostas nos manuais/livros didáticos.

A adaptação dos aspectos normativos das línguas a situações concretas de uso e o tratamento das variantes/variações na perspectiva de uma didática plurinormativa é um aspecto fundamental para a formação de professores. Uma didática plurinormativa não deixa de considerar a norma gramatical nem as regras, mas, ao mesmo tempo, reconhece as diversas convenções implícitas nos usos em função das situações de comunicação. Assim, o professor de português para estrangeiros não deve ser excessivamente preso à norma gramatical, mas saber apresentá-la de modo equilibrado com os usos relativos à oralidade. Para que um falante estrangeiro fale o mais “naturalmente” possível, será necessário que o professor o ensine que, na língua oral, podemos começar uma frase com o pronome proclítico. Assim, não correrá o risco de, em uma cantina, bar ou restaurante, dizer “Dê-me um café” (MEYER, 2016).

Dessa forma, considerando as tendências atuais, os modelos de ensino da produção oral e escrita e da leitura, devem constituir as discussões durante os processos formativos de modo a permitir que o professor em formação reveja suas relações com o saber e a cultura. As referências culturais são indispensáveis no ensino de uma língua. Ressalta-se que não se trata de desenvolver um saber sobre o patrimônio literário e cultural. Trata-se de questionar o lugar das referências culturais e literárias na aprendizagem de línguas, selecionando e analisando os textos do patrimônio que permitam um trabalho nesse sentido. Para isso, o estudo sobre as dimensões didáticas do ensino torna-se fundamental.

Analisar as capacidades e dificuldades dos alunos

Tendo em vista que o desenvolvimento da linguagem implica capacidades e dificuldades relativas à aprendizagem da expressão oral, da leitura e da escrita,

cabe ao professor desenvolver a capacidade de propor formas de intervenção adequadas às características e necessidades dos alunos. Essa capacidade refere-se, de um lado, ao domínio dos conteúdos a serem ensinados e, de outro, ao conhecimento didático de como contemplar componentes psicológicos, sociais e culturais na organização das sequências didáticas. Planejá-las tendo em vista os princípios de contextualização e adaptação às situações de interação permite uma ação educativa que, sem deixar de contemplar os conteúdos a serem ensinados, respeita as características dos alunos.

No que tange ao ensino para estrangeiros essa competência de fazer “diagnósticos das situações de aprendizagem” (RIBEIRO, 2013) é fundamental, pois alunos estrangeiros vivem, não raramente, situações de conflito cultural e linguístico. É preciso que os professores sejam capazes de identificá-las, contextualizá-las e, ainda, de lidar com elas de modo não estereotipados. É possível, por exemplo, que os alunos estrangeiros relatem seus estranhamentos em relação à cultura brasileira em diferentes áreas, como achar estranho uma alimentação recorrente baseada em “feijão com arroz”, sentir-se incomodado pelo hábito brasileiro de conversar tocando-se mutuamente ou encostar-se/apinhar-se em elevadores etc. Em termos de interação linguística, é preciso saber trabalhar com as peculiaridades brasileira que revelam indiretividade discursiva (MEYER, 2016), o que pode soar como falsidade para estrangeiros: brasileiros não negam convites diretamente nem consideram educado emitir opiniões diretas ao interlocutor, se tais opiniões expressam discordância. Como ensinar esses padrões deve fazer parte das competências linguísticas e didáticos dos professores, uma discussão que não pode faltar em sua formação.

Criar e adaptar dispositivos de ensino/didáticos

Tomando como referência Schneuwly (2000), Dolz (2009) destaca que os dispositivos didáticos são as ferramentas de trabalho do professor e constituem parte essencial da formação. Para o ensino de línguas há uma multiplicidade deles que inclui, por exemplo, textos escritos, dicionários, livros didáticos, exercícios, sequências didáticas, as TICs, e outros. Cabe assinalar que os dispositivos funcionam como ferramentas para ensinar as línguas e não podem ser considerados como um fim em si mesmos. É necessário que o professor desenvolva a capacidade de conceber e criar situações de aprendizagem.

Essas situações objetivam facilitar as interações verbais, o uso de língua e a aprendizagem linguística. Incluem desde atividades internas quanto externas ao espaço institucional. O cuidado, aqui, é para que esses projetos tenham claro quais conteúdos e aprendizagens pretendem desenvolver de modo a não se tornarem puramente “animações socioculturais”. O papel do professor nesse contexto é o de ator que regula as aprendizagens. Cabe à formação, portanto, ultrapassar a apresentação e aplicação de meios e ferramentas já existentes; precisa estimular a capacidade inovadora dos professores. Há que superar o simples exercício de “pôr em prática” os materiais didáticos existentes e desenvolver competências do domínio da criação e da adaptação de dispositivos didáticos.

Em função das inconsistências que, por vezes, aparecem em livros didáticos que não correspondem aos padrões reais de interação em língua portuguesa, torna-se imprescindível que os professores não sejam dependentes dos livros didáticos, mas os entendam como recursos úteis para o planejamento de aula.

Cabe saber aproveitar, inclusive, os supostos “erros” dos livros a favor da aprendizagem, colocando-os em discussão e levantando questões importantes para o desenvolvimento de competências comunicativo-interculturais. É importante para isso ser capaz de fazer autocrítica, aprendendo a perceber prós e contras de sua própria cultura e preparando-se para tratar de questões da cultura subjetiva e da cultura objetiva (MEYER, 2016) sem reforçar estereótipos.

Desenvolver os gestos profissionais na ação

Uma das questões fundamentais da formação de professores diz respeito à organização das práticas profissionais, tendo em vista que a formação implica saberes “para ensinar” e “sobre o ensino”. A construção e apropriação desses saberes estão diretamente relacionadas à experiência e à própria ação do professor e dependem, fundamentalmente, das instituições formativas. Essa construção, normalmente, é progressiva, iniciando pela observação do campo de atuação, passando pela realização de experiências e análises das práticas, e culminando com o planejamento de intervenção direta. Nesse processo o papel do supervisor/orientador é fundamental.

A etapa da análise das práticas é fundamental para o professor de línguas em formação. Essa etapa inclui a identificação dos conteúdos trabalhados na aula e a forma como foram transformados em função das interações didáticas; a identificação dos gestos didáticos postos em evidência pelos professores.

A respeito dos gestos didáticos, cabe assinalar que:

Em contexto escolar, mais especificamente no que se refere ao métier docente, teremos os gestos profissionais dos professores [...] são realizados em contextos que são a cada vez únicos, pois os atores e seu engajamento, sua identidade, seus conhecimentos, suas experiências, a natureza do contexto didático, a cultura da classe, o tempo, os efeitos, os eventos e retroações que os gestos geram ou não são sempre diferentes. Além de ser únicos, a finalidade dos gestos profissionais dos professores é contribuir para criar o espaço da palavra e do trabalho para que os currículos sejam transmitidos e apropriados pelos alunos (BUCHETON, 2008). Os gestos profissionais dos professores são, sobretudo, gestos linguageiros aos quais se acoplam gestos não linguageiros. A concepção do papel da linguagem no desenvolvimento da pessoa, nas interações entre elas, é a base dessa concepção de gestos. [...] a escolha da palavra “gestos” está relacionada às possibilidades semânticas e metafóricas que esse termo oferece, podendo referir-se à palavra ou aos movimentos corporais (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 51).

A experiência pela experiência não representa uma boa formação em didática das línguas. Por isso, o planejamento da prática, o acompanhamento, a orientação e a avaliação realizada pelos formadores são fundamentais. Portanto, apesar de ser, por vezes, objeto de rejeição para alguns professores, sob a alegação de que não se operacionaliza *ipsis litteris* na sala de aula, o planejamento é um gesto didático fundamental que permite reflexão sobre o objeto de ensino que permite o desenvolvimento da competência de transpor didaticamente conceitos teóricos em atividades de aprendizagem. Graças a ele, os professores podem ter mais segurança para lidar com imprevistos e tomar decisões coerentes em relação

aos objetivos de suas aulas e necessidades de seus alunos. Através do planejamento, os professores aprendem a administrar suas aulas, transformando-se em “gestores” do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2013) e dos conflitos interculturais que eventualmente podem surgir em uma sala, formada por alunos de diferentes nacionalidades, culturas e línguas.

PARA UM RECOMEÇO...

Uma formação efetiva articula formação, pesquisa e inovação. Para que se possa desenvolver a autonomia, o professor precisa construir a competência de buscar soluções criativas adaptadas aos contextos particulares em que atua. Uma formação reduzida à simples reprodução e uso de materiais/dispositivos/ferramentas não desenvolve a capacidade investigativa necessária para a (auto) formação docente. A investigação didática favorece não apenas a formação, mas fundamentalmente o desempenho do professor de línguas.

Nesse sentido, aprender a ser pesquisador da própria língua e cultura é fundamental. Como dito anteriormente, nas situações de sala de aula surgem dúvidas que um aluno nativo não teria tipicamente. Não é incomum que o professor precise explicar o porquê de não ser adequado dizer “fulano é morto” se a condição não é temporária, mas permanente. Nesse momento, de pouco servirá a explicação clássica em que se afirma que o verbo “ser” serve para designar qualidades permanentes e que o verbo estar serve para temporárias. O aluno estrangeiro deseja saber em que medida “estar morto” não deve ser considerado como uma situação temporária. A explicação mais adequada precisará conjugar a norma gramatical e os usos culturais, fazendo com que o aluno entenda o ponto de vista do falante brasileiro. Essa competência não se constrói memorizando as regras, publicadas em uma gramática, mas pesquisando fatores históricos e de usos e os adaptando para o entendimento do aluno.

Da mesma forma, estar aberto às novas tecnologias e a recursos mais criativos que admitam jogos, músicas, atividades em lócus etc. dependerá de pesquisa e capacidade de planejamento. Uma formação, centrada na repetição de modelos fechados em si mesmos, dificultará o trabalho do professor de português para estrangeiros. Ainda que se admita que nenhuma turma seja homogênea, a heterogeneidade de uma turma composta por estrangeiros ou, em contexto inclusivo, por estrangeiros e brasileiros, torna-se mais evidente, provocando a necessidade de gestos precisos e pautados em pesquisa e inovação.

Assim, é preciso aprender a recomeçar, a reinventar-se como professor, buscando desenvolver competências relativas não somente ao domínio do conteúdo, mas competências didáticas e interculturais. A atuação como professor de português para estrangeiros não somente exige um redimensionamento dos currículos de formação, mas provoca mudanças efetivas da prática docente e reflexões sobre ela, uma vez que os professores são convocados a repensar suas relações com o conteúdo e com as formas como os aprendizes lidam com esses conteúdos em suas dimensões linguísticas e culturais. Há que se abrir cada vez mais novos espaços para discussões mais aprofundadas que contribuam para a formação específica dos professores de português para estrangeiros.

COMPETENCIES FOR THE TEACHERS OF PORTUGUESE FOR FOREIGNERS: TRAINING IN FOCUS

Abstract: This article covers the key competencies, needed for the teachers' training, focusing on the professional development of the teachers of Portuguese for foreigners. It is a theoretical study specially based in the contributions of Estrela and Freire (2009) and Dolz (2009). It highlights the relations among historical signs and linguistic and teaching policies of Brazilian current Courses of Letters. As a result, it suggests some key competencies to be worked out by the training curricula.

Keywords: Portuguese for foreigners. Teachers' training. Competencies.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. Falas e cores: um estudo sobre o português de negros e escravos no Brasil do século XIX. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- ANDRÉ, M.; BARRETTO, E. S. S.; GATTI, B. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Unesco; MEC: Brasília, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.
- BAHIA, S. Especificidades da formação de professores de artes e humanidades. *Sisifo. Revista de ciências da educação*, n. 8, p. 101-112, jan./abr. 2009.
- BESSA-FREIRE, J. R. Colonização linguística. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.
- CARMO, L. Sobre brasileirismos em dicionários do século XIX. In: RIBEIRO, A. A. (org.). *Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalizações, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: WAK Editora; Epublik, 2016.
- CORRÊA, F. P. P. A formação inicial em Letras: cenário de pesquisas que consideram a perspectiva do professor formador. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 503-536, 2015.
- DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO, 6., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2009.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. *Uma disciplina emergente: a didática das línguas*. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luz, 2009.
- DOLZ, J.; MEYER, C. Activités métalangagières et enseignement du français. *Actes des Journées d'étude en didactique du français*. Berne: Peter Lang, 1998.
- DUTRA, A. A formação inicial do professor de língua. In: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). *Português-língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Editora Inter-texto, 2009.

- ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sisifo. Revista de ciências da educação*, n. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009.
- ESTRELA, M. T.; FREIRE, I. Formação de professores. *Sisifo. Revista de ciências da educação*, n. 8, p. 3-6, jan./abr. 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, B. A. *et al.* *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GUERRA, D. M. *Formação de professores de português para estrangeiros: das primeiras letras aos cursos de Letras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (org.). *Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCCHESI, D. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- LUNA, J. M. F. Internacionalização do português: perspectivas historiográficas e intercultural. In: RIBEIRO, A. A. (org.). *Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalizações, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: WAK Editora; Epublik, 2016.
- MESA, L. M. Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. XXI, *Revista de Educación*, Huelva, p. 15-31, 1999.
- MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015.
- MEYER, R. M. B. Estudos de PL2E no Brasil: trajetórias e tendências. In: RIBEIRO, A. A. (org.). *Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: WAK Editora; Epublik, 2016.
- MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB. 2007.
- RIBEIRO, A. A. Sobre a formação de professores de PLE no contexto da nova “geração lusofonia”. In: SIMÕES, D. M. P. (org.). *Semiótica, linguística e tecnologias de linguagem*. Homenagem a Umberto Eco. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

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

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHNEUWLY, B. Lês outils de l'enseignant – un essai didactique. *Repères*, Genève, n. 22, p. 18-38, 2000.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

Recebido em 5 de maio de 2018.

Aprovado em 21 de dezembro de 2018.