

**Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades / *The education of teachers of Portuguese for Foreigners in the contemporaneity: scenarios, challenges and possibilities***

*Lucas Araujo Chagas\**

Recebido em 17 jun. 2019. Aprovado em 25 ago. 2019.

Como citar este artigo:

CHAGAS, Lucas Araujo. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 87-111 / Eng. 85-109, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1445>.

**RESUMO**

A formação de professores de Português para Estrangeiros (PE) faz parte de uma agenda acadêmica recente desencadeada pelos efeitos da chegada da internacionalização no contexto brasileiro. Tanto no Brasil quanto no exterior, a demanda por professores de PE tem sido crescente, seja para atuar em cursos de idioma, seja para atuar em ambientes formais de educação como escolas e universidades. É importante ressaltar que essa é uma área de atuação docente que emergiu na contemporaneidade e que tem poucos professores formados e/ou preparados para exercê-la, fator que faz com que a atuação docente professores de PE seja, ainda, um trabalho enigmático. Neste artigo, pretendemos trazer à tona algumas reflexões a respeito da prática docente professor de PE bem como avaliar contextos históricos contemporâneos que deram origem a essa modalidade de professor de línguas. Não obstante, pretendemos apontar alguns saberes que têm se tornado fundamentais para a prática docente do professor de PE e problematizar a necessidade de criar cursos no Ensino Superior que formalizem a profissionalização do docente de PE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português para Estrangeiros; Formação de Professores; Ensino-aprendizagem de PE; Internacionalização.

**ABSTRACT**

*The education of teachers of Portuguese for Foreigners (PE) is part of a recent academic agenda triggered by the effects of the arrival of the Internationalization in Brazil. The demand for PE teachers has been increasing, both in Brazil and abroad, either to work in language courses or to work in formal education environments such as schools and universities. It is important to emphasize that this is an area of teaching activity that has emerged in the contemporary world and that it has a few teachers trained and/or prepared to practice it, a factor that still makes the teaching of PE an enigmatic work. In this article we intend to expose some reflections about the teaching and practice of PE teacher as well as to evaluate contemporary historical contexts that gave rise to this new modality of language teacher in the Brazilian context. Nevertheless, we intend to point out some knowledge that became fundamental for the teaching practice of PE teachers and to problematize the necessity to create courses in Higher Education that regulates the professionalization of PE teachers.*

**KEYWORDS:** Portuguese for Foreigners; Teacher education; PE Teaching; Internationalization.

## **1 Introdução**

---

\* Mestre e Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, [chagas.luca@gmail.com](mailto:chagas.luca@gmail.com)

A formação de professores de Português para Estrangeiros (PE) faz parte de uma agenda acadêmica contemporânea desencadeada pelos efeitos da internacionalização no contexto brasileiro. Ter professores de PE capacitados e/ou preparados academicamente também tem sido uma questão estratégica, haja vista que os professores de PE podem colaborar com a construção de Políticas Linguísticas que consigam agregar valor à Língua Portuguesa do Brasil, bem como colaborarem com a agenda de internacionalização do país.

O fato de a maioria dos professores de PE na contemporaneidade advirem de áreas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como inglês, francês, espanhol, alemão, dentre outras, nos deixa o desafio de (re)pensar o que chamamos de formação inicial e formação continuada de professores. Como o professor de PE, muitas vezes já é professor de outra língua - estrangeira ou materna -, parece que não teríamos, então, uma questão de formação inicial. Semelhantemente, se ele atuará como professor de uma outra língua da que habitualmente ele foi formado para ensinar, não teríamos também uma questão de formação continuada.

Diante disso, talvez nosso labor fosse pensar na formação de professores de PE como uma *re*formação<sup>1</sup> de professores ou ainda em uma forma-ação<sup>2</sup> de professores. Enfim, por estarmos em um tempo contemporâneo, qualquer tentativa de atribuir certeza ao que deve fazer parte da formação de um professor de PE é arriscado, entretanto, é necessário construirmos um olhar reflexivo e dinâmico sobre as práticas docentes que os professores de PE têm vivido. Como nos sugere Caldeira e Souza (2003, p.167), “o estudo do professor como sujeito histórico é de fundamental importância para melhor entendimento da prática pedagógica desenvolvida no ensino superior”, seja dos professores formadores, seja dos professores em formação.

Falar sobre a formação de professores no contexto de ensino-aprendizagem de PE por uma perspectiva acadêmica é desafiador, pois ainda não temos políticas nacionais que demarquem quem é esse professor e o que dele é requerido enquanto docente. De todo modo, neste artigo nos propomos a extrapolar o *já dito* (DUCROT,

---

<sup>1</sup> Faço uso do prefixo *re* com o intuito de dizer que o professor que atuará como professor de PE necessita de novos conhecimentos, práticas docentes e habilidades linguísticas que muitas vezes não são trabalhados nos cursos de formação de professores. É como se ele precisasse se “formar novamente”.

<sup>2</sup> Forma-ação dá vazão para pensarmos em uma “nova forma de agir” que é diferente da “forma de agir” desenvolvida ao longo da formação inicial que o professor obteve para tornar-se professor de línguas.

1987) sobre formação de professores de modo que possamos caminhar rumo a solidificação de políticas sobre formação de professores de PE.

Pensar a formação de professores de PE na contemporaneidade é essencial para que pesquisas neste campo avancem, principalmente no que tange à criação de métodos, abordagens e práticas pedagógicas que aprimorem o ensino-aprendizagem de PE. Nesse sentido, é preciso ter olhares de pesquisa que extrapolem a “teorização elegantemente abstrata que ignora a prática” (MOITA-LOPES, 2006, p. 101). Como sugere Moita-Lopes (2006, p. 101), fazer pesquisa na contemporaneidade requer uma teorização em que “teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolagem*”, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e históricos daqueles que vivem o conhecimento na prática.

Por ser uma área docente ainda em construção, a formação de professores de PE requer olhares amplos. Isso se deve ao fato de essa ser uma área docente que teve suas primeiras reflexões teóricas motivadas pela atuação de professores de línguas que, por demanda, começaram a ser professores de PE. Sendo assim, o olhar para a teorização da formação de professores de PE como um trabalho de “*bricolagem*”, como sugere Moita-Lopes (2006, p. 101) é uma perspectiva que norteará a construção deste texto.

Neste artigo, pretendemos, ainda, trazer à tona algumas reflexões a respeito da prática docente do professor de PE bem como avaliar contextos históricos contemporâneos que deram origem a essa nova modalidade de professor de línguas no contexto brasileiro. Não obstante pretendemos apontar alguns saberes que têm se tornado fundamentais para a prática docente do professor de PE e problematizarmos a necessidade de criar cursos de Licenciatura-Graduação para formar esses professores.

## **2 Internacionalização e Ensino Superior no Brasil: cenários e reflexões**

A internacionalização do Ensino Superior tem se intensificado nas últimas décadas. No contexto brasileiro, não é possível constatar, com precisão, precedentes que culminaram na criação de políticas públicas e educacionais que fomentem a internacionalização no Ensino Superior já que esse movimento tem acontecido isoladamente nas diferentes instituições de Ensino Superior no Brasil. Diante disso, tem-se em vista que os avanços econômicos e sociais que o país obteve entre os anos

1995 e 2012 foram, talvez, o principal gatilho para que se começasse a pensar em uma formação universitária conectada com as políticas da globalização (CHAGAS, 2016; DIAS, 2004/2; MOROSINI, 2006).

De acordo com Qiang (2003), o Ensino Superior tornou-se parte das políticas mundiais de globalização, sendo assim, não se pode mais conceber o Ensino Superior estritamente em contextos nacionais de educação e formação profissional. Ainda segundo o autor, há dois pontos fortes que sustentam essa tese: o primeiro é que a formação acadêmica e profissional ofertada pelas instituições de Ensino Superior têm refletido, cada vez mais, as demandas profissionais das sociedades globalizadas, em especial no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada e multilíngue para atuar no contexto global; segundo, que o nível de competitividade atual, gerado pelos impactos do neoliberalismo, requer um alto investimento, tanto em conhecimento, quanto em capital para desenvolver pesquisas, formação de mão de obra qualificada e novas tecnologias e isso requer trabalho colaborativo e cooperação internacional, especialmente no âmbito das instituições de educação e pesquisa.

O conceito de Internacionalização do Ensino Superior, embora pareça recente não é tão contemporâneo quanto parece. Pode-se dizer que ele é tão antigo quanto à consolidação das Universidades no Mundo Ocidental, entretanto, naquele tempo via-se a Internacionalização do Ensino Superior mais em termos de intercâmbios entre professores e estudantes universitários do que em amplitudes de colaboração educacional. Dias (2004, p. 2) destaca que,

Na Idade Média, como no período da Renascença, a mobilidade de estudantes, de professores, de pesquisadores na Europa era muito comum. Durante o Século XIX e grande parte do Século XX, dizia respeito principalmente aos membros das elites locais dos países em desenvolvimento que iam buscar sua formação nos países colonizadores. Era o caso de brasileiros deslocando-se para Coimbra, latino-americanos em geral para Salamanca, e alguns para Sorbonne, em Paris.

Dias (2004, p. 2) ressalva também que as alegações de “buscar formação” ou “preparar-se para as demandas do mercado”, sempre estiveram, de alguma forma, atreladas aos pressupostos do Ensino Superior. Tanto para Dias (2004, p. 2), quanto para Qiang (2003), falar de Internacionalização do Ensino Superior demanda falar sobre

a preparação de profissionais para atuarem nas sociedades globalizadas. Sendo assim, cabe-nos a tarefa de pensar a Educação Superior como um espaço múltiplo que se ocupa tanto da construção de saberes, quanto da formação profissional de indivíduos.

Ao analisar a internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro, é preciso atentar para alguns fatores históricos importantes que envolvem a consolidação das universidades no Brasil. De acordo com o Relatório Final para a Promoção da Internacionalização da Educação Superior no Brasil, do *Instituto Internacional para la Educación Superior em América latina y el Caribe* (IESALC), instituição filiada a Unesco, “desde a década de oitenta, o sistema de Ensino Superior Brasileiro enfrenta uma crise estrutural” e isso acontece por falta de uma consolidação da universidade como instrumento da promoção social e de formação de pessoas que possam atuar na sociedade com este fim (MARTIN; BRASIL, 2004, p. 10).

O mesmo relatório sugere ainda que Educação Superior no Brasil é fruto de uma “lógica perversa” que se decompõe em duas faces: de um lado, a alta competitividade pelo “acesso às universidades públicas e gratuitas, que apresentam níveis elevados de qualidade de ensino, é extremamente competitivo e seleciona os alunos de renda mais alta, em geral, provenientes de escolas privadas”; de outro, temos a formação de um mercado de serviços educacionais organizado pelos setores privados que fica à mercê do poder aquisitivo da “classe média baixa, que constitui sua principal clientela,” que faz da Educação Superior um comércio e não um fim e, portanto, produz um Ensino Superior de qualidade questionável (MARTIN; BRASIL, 2004, p. 10).

As questões apontadas pelo “Relatório Final para a Promoção da Internacionalização da Educação Superior no Brasil” (MARTIN; BRASIL, 2004) se tornam mais simbólicas quando a pauta é formação de professores. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016<sup>3</sup> realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em Parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das matrículas realizadas nos cursos de licenciatura registradas no quadriênio de 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em instituições de Ensino Superior privadas.

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)> Acesso: 16 jun. 2019.

O contrassenso que se forma entre a Educação Superior pública e privada no Brasil acaba colocando em pauta o reflexo das desigualdades socioeconômicas que o país ainda enfrenta. Isso é mais visível quando observamos a disparidade de oportunidades que alunos oriundos de universidades privadas ainda enfrentam em relação aos oriundos da universidade pública.

Nos diferentes setores econômicos e educacionais, quando falarmos em formação profissional, é recorrente acrescentar a ela o rótulo de pública ou privada na tentativa de justificar a “mão de obra” qualificada, ou não, que possa vir a ser o licenciado ou bacharel no Brasil. Um exemplo dessa discriminação acontece, ainda, em muitos cursos de mestrado e doutorado de universidades públicas brasileiras que, durante os processos seletivos, descartam candidatos oriundos de universidades privadas do interior do país subentendendo que esses candidatos sejam desqualificados. Temos, também, anúncios de trabalho que deixam demarcado que só aceitarão candidatos oriundos da universidade X.

Martin e Brasil (2004, p. 11) apontam que a desigualdade percebida entre Educação Superior pública e privada no Brasil põe em jogo uma problemática perigosa. Segundo as autoras, falar de Educação Superior de qualidade no Brasil, parece trazer à tona que apenas as instituições públicas, em especial as federais, têm o seu valor, e portanto, podem gozar dos benefícios oferecidos pelo Governo para o desenvolvimento de pesquisas, ensino, extensão e internacionalização. Para Martin e Brasil (2004, p. 11),

Este debate é recorrente e nele estão se alicerçando as questões sobre a democratização das oportunidades educacionais, o desenvolvimento da pesquisa, ensino, extensão, produção cultural, a qualidade do ensino e sobre as relações entre a sociedade e os institutos de estudo superior. A pluralidade de visões não consegue negar que as universidades federais, como também outras instituições públicas, constituem referência importante e ocupam um espaço significativo no campo técnico-científico acadêmico.

Não obstante, há que se dizer que as universidades federais exercem uma multiplicidade de funções essenciais para a sociedade brasileira, já que não se restringem à oferta de ensino e pesquisa. Elas também oferecem cursos de treinamento e aperfeiçoamento; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com empresas para a produção de tecnologia; ofertam serviços de assessoria a órgãos

públicos e privados; através de suas escolas de aplicação, criam mecanismos de aprimoramento da educação básica brasileira; prestam serviços em saúde, especialmente através de clínicas e hospitais universitários; fomentam o desenvolvimento cultural através de museus, orquestras, jornais, canais de TV e apresentações artísticas que oferece à comunidade, enfim, como instituições de Educação Superior as universidades federais brasileiras têm uma relevância muito grande para a geração de capital humano do Brasil (DURHAM, 1993, p. 6).

Em certa medida, podemos atestar que as universidades federais, conseguem, através de seu complexo estrutural, estimular a consolidação da universidade brasileira como instrumento de promoção social e formação de profissionais que agregam à sociedade com os conhecimentos empreendidos ao longo dos estudos, como sugere Martin e Brasil (2004). Em contrapartida, a universidade privada brasileira, pouco empreende em relação às universidades federais e isso, coopera, ainda mais para que aqueles que se capacitam na rede privada de Educação Superior não tenham dimensão do conhecimento como instrumento de aprimoramento da sociedade em que vivem.

A realidade de Educação Superior brasileira, por consequência de sua heterogeneidade parece criar duas frentes de formação profissional: aquela que forma profissionais acompanhando os paradigmas e obstáculos que a sociedade vive e é preparada para construir soluções para problemas cotidianos – universidades federais –; e aquela que forma profissionais à custa do que podem pagar, com o intuito de ter capacitação para servir àquele que melhor sustera sua subsistência e com a ambição de aprimorarem sua realidade econômica, que, muitas vezes, o priva de ter espaço na sociedade em que vive – universidade privada.

Quando falamos em internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro, é preciso atentar-se, então, que se deve levar em consideração as heterogeneidades presentes entre a Educação Superior pública e privada ofertada no país. Semelhantemente, é necessário debater pressupostos que possam vir a utilizar-se da internacionalização para fomentar a equidade entre os setores públicos e privados de Educação Superior do país, haja vista que este é fundamental para que o Brasil caminhe economicamente e socialmente rumo à políticas mundiais de desenvolvimento socioeconômico (DURHAM, 1993).

Ressaltam Martin e Brasil (2004, p. 11) que “a modernização da sociedade brasileira está associada à qualificação dos recursos humanos e que o Ensino Superior é importante para a melhoria do Ensino Médio e Fundamental”. Não obstante, quando há um movimento de reordenação educacional no país, há, também, a geração de novas políticas sociais e econômicas, pois, em nível global a educação serve ao desenvolvimento do capital humano e econômico. Na atualidade, entretanto, não se pode mais falar de educação brasileira e formar profissionais no Brasil sem pensar nessa questão.

De acordo com Hudzik (2015), a internacionalização do Ensino Superior é um mal necessário, pois traz à tona um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular e de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico com a finalidade de buscar a excelência nas atividades que são parte da função das universidades no contexto social. Para o autor, a Internacionalização do Ensino Superior é um mecanismo que faz uso da universidade para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa e de suas serventias para o aprimoramento e empreendimento de uma sociedade (HUDZIK, 2015).

Os processos de internacionalização da Educação Superior, alinhados ao desenvolvimento econômico que o Brasil tem atingido nas últimas décadas, parecem permitir ao país vislumbrá-los como possíveis alternativas para reduzir desigualdades, até porque a internacionalização do Ensino Superior aparece como uma espécie de reforço para a organização curricular nos cursos de graduação que viabilizem a produção de atividades, por parte dos alunos, que gerem impactos sociais. Sendo assim, a internacionalização é, em certa medida, um cursor para estimular instituições públicas e privadas de Ensino Superior a aprimorarem seus currículos, na medida em que essas podem, também, promoverem a equidade entre os licenciados e bacharéis brasileiros.

Aliar educação às demandas da internacionalização, em especial da Educação Superior, parece ser uma estratégia, de longa data, de formar profissionais que interajam com as lógicas globais de produção de capital, bem como inseri-los nas redes de produção de conhecimento e cidadania para darem conta das lógicas neoliberais que atualmente regem o Mundo Ocidental (LIMA; FREITAS, 2013).

Como sugerem Martin e Brasil (2004, p. 13), nas primeiras décadas do Século XXI, “novas questões entraram em debate sobre as tendências do Ensino Superior no



Brasil, entre elas os processos de internacionalização”, sendo assim, a internacionalização do Ensino Superior já não parece mais algo idealizado, mas contemporâneo e, portanto, requer estudos, principalmente em relação ao papel do Ensino Superior na formação de “mão de obra” qualificada para lidar com as contingências do mundo neoliberal. Sendo assim, essas questões trazem reflexões diretas para pensarmos a formação de professores de línguas, em especial no que dizem respeito à formação de professores de Português para Estrangeiros.

### **3 A internacionalização e seus reflexos na formação de professores de Português para Estrangeiros no Brasil: em busca de um histórico**

A formação de professores de Português para Estrangeiros faz parte de uma agenda acadêmica recente, que, de certa maneira, surge com pressupostos de internacionalização da Educação Superior. Apesar de a formação de professores de Português para Estrangeiros ser uma questão contemporânea sabemos que ela traz consigo questões históricas reforçadas pela chegada de estrangeiros no Brasil para povoarem, servirem à escravidão, substituírem a mão de obra escrava, trabalharem e se refugiarem durante a Primeira e Segunda Guerra mundial. A questão é: quem atendia a demanda desses estrangeiros quanto ao aprendizado de português do Brasil quando estes chegavam ao país? Por que em nenhum outro momento histórico, há relatos da preocupação em formar professores de Português para Estrangeiros, ou mesmo com a existência desse profissional?

Não é nosso objetivo responder a essas questões, entretanto, levá-las nos ajuda a refletir sobre a formação de professor de Português para Estrangeiros como uma demanda contemporânea dos movimentos de internacionalização, cada vez mais fortes no país. Na medida em que a internacionalização adentra aos propósitos comerciais dos brasileiros, percebe-se um movimento de demanda por mão de obra qualificada para atender aos propósitos da economia transfronteiriça. Isso traz impactos diretos no Ensino Superior, pois é neste espaço educacional que profissionais são preparados para as novas demandas de mercado.

O Brasil tem recebido estrangeiros ou mesmo enviado brasileiros para se capacitarem no exterior desde sua fundação enquanto país. Reforça Amado (2011, sp.) que:

Embora o Brasil seja um país de imigrantes, tendo recebido durante os últimos 500 anos, estrangeiros vindos das mais diversas partes do globo, há muito pouco tempo pesquisadores e professores de português como segunda língua (PL2) perceberam ser esta uma área específica a que devem voltar seus olhares.

A formação de professores de Português para Estrangeiros, ainda que tenha sido pensada apenas nos últimos cinquenta anos, é resultado de uma série de fatos históricos que envolvem o aprimoramento da Educação Superior no Brasil e que culminam na proposta da internacionalização universitária brasileira. Segundo Almeida Filho e Lombello (1992), foi apenas a partir da década de 60 que se começou a pensar a formação de professores de Português para Estrangeiros (PE) e isso foi motivado, em certa medida, pela criação do Programa de Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G) por parte do Governo Brasileiro que atraiu para as universidades brasileiras centenas de estudantes estrangeiros que não sabiam falar o Português.

Outro fator que contribuiu para a concepção do Professor de PE foi quando, em 1966, o reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) decidiu contratar vários professores estrangeiros para trabalharem na instituição. Por sua vez, os professores estrangeiros que chegariam deveriam aprender português para atuarem no Brasil. Para tanto, a convite do reitor da instituição a professora Linda El-Dash em colaboração com a professora Maria do Amparo B. De Azevedo e Daniele Rodrigues organizaram o primeiro curso de português para estrangeiros oficialmente ministrado em uma universidade brasileira, a partir do qual produziram materiais didáticos e uma série de trabalhos acadêmicos que, em certa medida, abordavam a formação do professor de PE. Esse acontecimento tornou a Unicamp referência neste quesito (ROTTA, 2016, p. 122).

Paralelo ao curso de PE oferecido na Unicamp, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criado pela professora Rosa Marina de Brito Meyer, pesquisadora da universidade, um curso de Português como Segunda Língua para estudantes estrangeiros diversos que se instalavam na cidade do Rio de Janeiro –

RJ. Os trabalhos desenvolvidos na Unicamp e na PUC-RJ contribuíram academicamente para que, no ano de 1979, fosse realizado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, o primeiro Seminário de Ensino de Português para Estrangeiros no Brasil (EBPEB), evento que marcou a estreia na academia brasileira no que diz respeito à estruturação de cursos de PE, à elaboração de materiais didáticos, dentre outras temáticas ligadas à formação de professores de PE.

Ainda que essas ações iniciais tenham sido importantes para o primeiro pensar sobre as bases identitárias do professor de PE, e, de certa maneira, tenham contribuído para que pesquisas nesse sentido caminhassem, Almeida Filho (1997), ao fazer um balanço do ensino de PE no Brasil na década de 90, apresenta uma série de deficiências e desafios que impedem o caminhar da implementação de cursos para estrangeiros no Brasil. Entre os aspectos apontados, Almeida Filho (1997) relata que a falta de padronização para uma avaliação da proficiência em língua, a falta de docentes suficientes com a formação apropriada para atuarem como professores de PE, e a falta de interesse dos departamentos universitários que se ocupam dos estudos da linguagem pensarem em cursos específicos para formarem professores de PE, talvez fossem o maior impasse para consolidar o ensino de PE no Brasil, bem como a formação de professores para atuarem neste campo.

Percebe-se que pensar a formação de professores de PE pouco havia evoluído até então, contudo, Almeida Filho (1997), ao propor essas constatações, desperta desafios e, de certo modo, direcionamentos para que o ensino de PE e a formação de Professores de PE desse alguns passos adiante, no que tange à sua consolidação. Diante das falhas colocadas, a pesquisa, poderia caminhar frente à resolução dessas questões. Além dos apontamentos de Almeida Filho (1997), a ascensão econômica e global do Brasil, a partir dos anos 2000, faz com que a visibilidade do país pelo mundo aumente, fator que atrai um alto número de estrangeiros para o Brasil. Esse acontecimento foi de grande importância, já que agora teríamos uma espécie de laboratório para avaliar o que Almeida Filho (1997) havia proposto como barreiras para o aprimoramento do ensino de PE. Vasconcelos (2017, p. 116) aponta que:

Nas décadas seguintes, as pesquisas acerca do ensino de PLE se intensificaram, alavancadas pelo acelerado processo de globalização que intensificou a circulação de pessoas, processos, mercadorias,

especialmente impulsionado pelas relações econômicas do novo modelo capitalista internacionalizado e pelas tecnologias digitais.

Este fato se deu, porque, com a desenvoltura econômica do Brasil, aliada à implantação do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), e à formação dos BRICS, oportunidades foram criadas para que estrangeiros começassem a querer aprender português do Brasil para visitarem, estudarem ou mesmo trabalharem no país. Vasconcelos (2017) aponta que a internacionalização, motivada pelos processos de abertura comercial advindos da globalização, gerou oportunidades e crises para o país, mas, em certa medida, foi como um pano de fundo para as os movimentos imigratórios de vários povos e, especialmente de brasileiros pelo mundo, a partir da década de 1990, fenômeno este bem mais sentido nas décadas posteriores.

A ida de brasileiros para o exterior, por sua vez, também contribuiu para a emergência da formação de professores de PE, pois, com o surgimento de comunidades de Brasileiros em outros países como na cidade de Tóquio (Japão), Luxemburgo (Luxemburgo), Paris (França), Nova York (Estados Unidos), dentre outras, os brasileiros que viviam no exterior começam, também, a demandar pelo ensino-aprendizagem de português do Brasil para seus filhos. Após essa constatação, a consolidação do PE e o papel do professor de PE começam a ser debatidas com mais intensidade, até porque ela gera interesses maiores no âmbito da propagação da cultura e língua portuguesa do Brasil no exterior, bem como a manutenção de laço cultural entre descendentes de brasileiros e o Brasil.

A demanda por professores e pelo ensino-aprendizagem de PE no exterior fez com que o Governo do Brasil, aliado ao Itamarati e Ministério da Educação, criasse programas de leitorado para levar professores de português do Brasil para o exterior, além de ter dado incentivo para a criação de centros de ensino de Língua Portuguesa do Brasil no Exterior a partir da década de 1990. Infelizmente os programas de leitorado criados naquele tempo foram cortados recentemente por sansão do Presidente Michel Temer e, portanto, não existem mais.

Forte (1998) contabilizou que até o final da década de 1990 existiam 21 Centros Culturais Brasileiros (CCBs), também conhecidos como Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEBs) distribuídos pelo Continente Americano (12), Europeu (3) e Africano (6). Hoje, de acordo com o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores

(MRE) este número subiu para 24, estando essas instituições distribuídas entre África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2).

Paralelo a essa ação, surge, também o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), um exame que veio colaborar com a formulação das primeiras políticas linguísticas para o ensino de PE para estrangeiros. Em virtude de sua importância como instrumento político e educacional para a consolidação do PE pelo mundo, em 1993 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) consagram o Celpe-Bras como o exame oficial brasileiro que valida a proficiência de estrangeiros em PE. Paralelo a isso, o Governo Brasileiro, em parceria com os CEBs abrem postos aplicadores do Celpe-Bras em vários países, o que intensifica a propagação do PE.

Com a disseminação do PE pelo mundo, surgem diversas terminologias para designá-lo, que, de algum modo, começam a criar debates políticos e acadêmicos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa em vários países. Os debates, aos poucos, vão construindo especificidades e contextos que começam a trazer para a academia subsídios para pensar a Formação de Professores de PE em sua complexidade. Com o intuito de abrir espaço para entendermos o quanto o debate acadêmico sobre o ensino de PE gerou e tem gerado especificidades, elencamos em uma tabela uma série de termos que têm sido usados para tratar do ensino de PE.

Tabela 1: Terminologias empregadas para designar contextos de aprendizagem de Português para Estrangeiros

<b>TERMO</b>	<b>ACRÔNIMO</b>
Português Língua de Herança	PLH
Português Como Segunda Língua	PSL/P2L
Português Língua Segunda	PL2
Português Como Segunda Língua Para Estrangeiros	PSLS
Português Brasileiro como Segunda Língua	PBSL
Português Como Terceira Língua	PTL
Português Língua Não Materna	PLNM
Português Para Falantes de Outras Línguas	PFOL

Português Língua Adicional	PLA
Português para Imigrantes	PI
Português Brasileiro como Língua Adicional	PBLA
Português para as Profissões	PPP
Português como Língua de Acolhimento	PLAc
Português Língua Viva	PLV
Português para Fins Específicos	PFE
Português Instrumental	PI
Português Brasileiro para Estrangeiros	PBE
Português Língua Estrangeira	PLE
Português para Estrangeiros	PE
Português para Refugiados	PR
Português para Refugiados no Brasil	PRB

Fonte: elaborado a partir de Chagas (2016) e Vasconcelos (2017).

A gama de termos que se abre para designar o ensino de Português para Estrangeiros nos últimos anos é grande. Essa aglomeração e dispersão de terminologias para tratarem do ensino-aprendizagem de PE são fundamentais para a consolidação de um debate acadêmico sério, que traga consigo o firmamento de estudos que proponham a fortificação de políticas para o ensino de PE (SHOFFEN; MARTINS, 2016).

É certo que existem diferentes terminologias para designarem o ensino de Português para Estrangeiros e que, cada uma delas trata do ensino da língua portuguesa em um determinado contexto com especificidades. De todo modo, é difícil ter certeza se uma língua será primeira, segunda, adicional, dentre outras denominações, para aquele que se dispõe a aprendê-la. Sendo assim, Chagas (2016), propõe a padronização do termo “Português para Estrangeiros (PE)” como um tronco para a corrente acadêmica que se dedica à temática e, sugere que, quando a área estiver mais bem consolidada, sejam criadas ramificações, como uma estratégia para unir as diferentes especificidades em torno da fortificação dos estudos acerca do ensino-aprendizagem de PE. Sendo assim, falar em PE é uma forma de reunir terminologias diferentes em torno de um mesmo pilar, de modo que o ensino-aprendizagem de PE ganhe mais visibilidade e

sustentação, e que este pilar nos possibilite pensar, na contemporaneidade, a formação do professor de PE.

Ter ciência dos diferentes contextos e variações do tronco que envolve o ensino de PE é fundamental para se pensar a formação do professor de PE. Não se pode desprezar que tanto no Brasil, quanto no exterior, os cenários de atuação do professor de PE ainda estão em ascensão. No Brasil, a demanda por professores de PE tem começado a deixar de ser uma questão apenas do Ensino Superior e passado a ser uma realidade em regiões de fronteira, em escolas bilíngues e em centros de apoio a refugiados.

Um exemplo disso acontece no estado de Roraima onde centenas de Venezuelanos adentram ao Brasil em busca de melhores oportunidades de vida e veem no aprendizado da Língua Portuguesa do Brasil uma oportunidade para integrarem-se em um novo país e em uma nova cultura. Já no exterior, governos têm criado programas para atraírem professores de PE para lecionarem em universidades e escolas de Ensino Médio, como é o caso do programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA) da Fulbright – Estados Unidos – e do *Programme D'échange D'assistants de Langue Vivante* (PEALV) do Governo Francês – França. Sendo assim, por estar sobre os efeitos da internacionalização, o ensino de PE, está também sobre uma eminência que transcende o caráter educacional do ensino linguístico e às políticas do Governo Brasileiro sobre a língua oficial do Brasil.

O ensino de PE ainda é um campo de estudos em forma-ação e, pelo menos, por enquanto, tende a ser um campo aberto. Fazemos uso do termo “forma-ação” para dizer que o PE é uma área de estudos que ainda tem sido consolidada enquanto campo de estudo na medida em que novas oportunidades e contextos de ensino de PE vem sendo propostos. Nesse cenário, é mediante a ação de professores que atuam no ensino-aprendizagem de PE, é que vamos sendo capazes de perceber quais abordagens e metodologias de línguas são característicos do ensino de PE. Semelhantemente, é na medida em que vamos descobrindo os diferentes campos de atuação dos professores de PE é que vamos elencando os diferentes saberes, habilidades e práticas que podem compor a formação e a prática docente de um professor de PE.

Perceber e levantar questões diversas que começam a compor um histórico para o ensino-aprendizagem de PE é fundamental para que possamos lidar com a crescente demanda de professores de Português para Estrangeiros. Não obstante, este histórico

será, fundamental, também, para que, agora e no futuro, possamos formular cursos de formação de professores de PE a nível superior, de modo que o Brasil, enquanto país, tenha mão de obra qualificada para exercer um papel altamente relevante que é a difusão do Brasil, da língua portuguesa e da cultura brasileira pelo Mundo.

#### **4 Forma-ção de professores de Português para Estrangeiros: desafios e possibilidades**

Até agora propusemos reflexões a respeito da internacionalização e como este movimento oriundo dos processos de globalização culminou na emergência do ensino-aprendizagem de português do Brasil para estrangeiros. É importante ressaltar que, embora este percurso histórico seja fundamental para a caracterização do PE como campo de estudo, há outras questões que requerem atenção para que prossigamos na tentativa de formar professores de PE para atuarem nos diferentes contextos.

Ser professor de PE na contemporaneidade tem exigido noções multidisciplinares do saber na medida em que um professor de PE deve estar pronto para atuar em diferentes contextos. Lecionar PE em outros países, em outros contextos culturais, para refugiados, ou mesmo em presídios para presos internacionais, como tem acontecido nos presídios federais, requer do professor de PE saberes diversos que impactarão diretamente em sua prática profissional. Sendo assim, conhecer a Língua Portuguesa do Brasil, sua gramática e sua literatura não bastam para ser professor de PE. É preciso ir além.

Com o intuito de provocar reflexões, nos mais variados fazeres da prática docente de um professor de PE, enumeramos a seguir, alguns saberes que podem ser demandados nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de PE. Não obstante, o contato do professor de PE com esses saberes pode auxiliar na aprendizagem linguística dos alunos, na medida em que trabalhar esses saberes em sala de aula de PE pode estimular os alunos estrangeiros a se emanciparem linguisticamente e culturalmente no Português do Brasil e nos diferentes discursos que compõem as práticas sociais brasileiras (FREIRE, 2016). Dentre esses saberes estão:

##### **a) Conhecimento a respeito da língua enquanto elemento de constituição identitária;**



Conceber a língua enquanto elemento de constituição identitária ajuda ao professor de PE a pensar os diferentes desdobramentos que o aprendizado linguístico poderá trazer para o estrangeiro. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de PE no contexto de imersão linguística, ver a língua fundamental, já que, nesse contexto, aprender PE é ocupar um lugar no mundo, é ser capaz de fazer uso da língua portuguesa para se expressar, interagir e construir diferentes práticas discursivas na medida em que o estrangeiro se vê diante de uma nova forma de se dizer e se ver no mundo, perspectiva esta que pode ensejar a ele ocupar um lugar nessa língua e querer aprender a mesma (CHAGAS, 2016).

**b) Conhecimentos em Linguística e em Linguística aplicada;**

Conhecer os diferentes estudos em Linguística e Linguística Aplicada permitirá ao professor de PE optar por diferentes escolhas teóricas e metodológicas para construir sua prática docente. Por ser uma área ainda em construção e composta por diferentes contextos, o conhecimento em Linguística e em Linguística Aplicada permitirá ao professor de PE escapar de “visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido” ou o que escapa das metodologias e abordagens de ensino de língua já traçados (MOITA-LOPES, 2006, p. 19). O que temos observado é que muitos querem ensinar PE a partir dos mesmos métodos que ensinam Português Língua Materna, ou mesmo outras línguas estrangeiras como o Inglês, Francês e Espanhol. Devemos lembrar que o nosso objeto de estudo, de análise e de ensino é diferente de outras línguas estrangeiras ou maternas ensinadas no Brasil, portanto, ensinar PE, requer um olhar diferente do olhar já traçado sobre ensinar outras línguas.

**c) Conhecimento das diferentes metodologias e abordagens de ensino de línguas;**

A maneira como as escolas, universidades ou cursos profissionalizantes funcionam no Brasil é diferente da maneira como eles funcionam em outras culturas e países. O que é ser um bom aluno no Brasil, não é ser um bom aluno em outro país. Sendo assim, é imprescindível estudar diferentes maneiras didáticas e metodológicas de ensino de línguas, pois, no contexto de ensino-aprendizagem de PE, o professor terá em uma só sala de aula, estrangeiros oriundos de diferentes culturas e que aprendem,

também, diferentemente uns dos outros. Além disso, estando o professor brasileiro de PE em outro país, a ele será demandado ensinar PE à maneira como se convém neste país.

**d) Conhecimentos em empreendedorismo aplicados à resolução de contingências e criação de oportunidades;**

Infelizmente os cursos de ensino-aprendizagem de PE passam por várias contingências. A primeira delas é que todo semestre o professor pode lidar com um público-alvo, já que nunca se sabe, ao certo, quem são os estrangeiros que assistirão o curso. Além do mais, o ensino aprendizagem de PE, em contexto de imersão linguística sempre requer a construção de oportunidades para que os estrangeiros experienciem a língua portuguesa do Brasil fora da sala de aula. Ter noções de empreendedorismo ajudará ao professor de PE desenvolver inventividade para criar espaços apropriados para ensinar PE em diferentes contextos em face a diferentes realidades (CHAGAS, 2016).

**e) Noções gerais de direito internacional aplicadas à imigração;**

Há muitos professores de PE trabalhando em organizações não governamentais e em igrejas ensinando português voluntariamente para refugiados. Muitos desses estrangeiros não têm documentos, não têm residência própria e vivem em um universo paralelo à realidade do país em que estão. Em virtude disso, depositam muita confiança no professor de PE, pois esta passa a ser uma espécie de mediador entre o mundo em que o estrangeiro está, e a realidade do país em que vive na condição de refugiado (AMADO, 2011). Ter noções de Direito Internacional aplicados à imigração acaba se tornando uma peça chave para que o professor de PE tenha condições de orientar refugiados, bem como orientar sua prática docente no contexto em que está.

**f) Noções de psicologia;**

Ter noções em psicologia já é um pré-requisito para os cursos de formação de professores no Brasil. Nas faculdades de Letras, a disciplina de Psicologia da Educação já é parte integrante do currículo universitário. Mesmo assim, nos diferentes contextos de ensino de PE, muitos estrangeiros desenvolvem dificuldades de aprendizado

motivados por tensões outras que acabam impactando no contexto de sala de aula. Além disso, a dificuldade para falar, a dificuldade para se expressar por meio da língua portuguesa acabam criando traumas em alunos estrangeiros e esses podem desistir do curso. Não obstante essas dificuldades linguísticas podem ter relação direta com as contingências que os estrangeiros enfrentam para conseguirem trabalho, para terem atendimento médico, para satisfazerem suas necessidades pessoais, e para sobreviverem no país em que estão. A psicologia que deve ser estudada para entender esses fatores e não deixar com que eles sejam um impasse para a aprendizagem linguística de PE vão além da Psicologia da Educação. Para tanto, deve-se pensar em novas disciplinas da psicologia para compor os cursos de formação de professores de PE.

**g) Noções de Política Linguística e de construção de currículos de ensino de línguas.**

O português do Brasil é composto por inúmeras variantes. O professor de PE deve ter ciência disso em sala de aula, pois o não reconhecimento dessas variantes pode afetar a aprendizagem linguística. Reconhecer que na região sudeste usa-se o pronome pessoal *você* ao invés de *tu*, que é muito usado na região nordeste é apenas um exemplo a ser considerado dessas variações. Além disso, as diferentes práticas discursivas do cotidiano acabam criando particularidades de uso dessa língua que se convergem em Políticas Linguísticas. O estrangeiro que aprende português deve usar essa língua não apenas em contextos formais de uso. Ele precisará dela para sentar em um bar com os amigos, para se expressar com algum familiar ou amigo que é brasileiro, para fazer uma ligação telefônica, dentre outros. Ter diferentes noções de Políticas Linguísticas pode auxiliar os professores de PE a construírem currículos que se atentem para as diferentes práticas discursivas do português do Brasil (FAUSTICH, 1998)

**h) Noções de história e Geografia do Brasil;**

O Brasil é um país grande comparado a outros países. Em virtude disso, possui uma história e uma geografia muito vasta. A maneira como cada região brasileira concebe a história do Brasil é diferente e conhecer essa heterogeneidade é importante para falar de cultura brasileira dentro de sala de aula. Além do mais, ter noções dos diferentes biomas e comportamentos geopolíticos das diferentes regiões brasileiras é

imprescindível. Para muitos estrangeiros, viajar de um estado para o outro, no Brasil, é como viajar de um país para o outro. A mudança de hábitos alimentares, vestimentas, clima, temperatura e bioma acabam se tornando questões de linguagem, pois as variantes geográficas acabam criando alterações na relação signo-significante-significado (SAUSSURE, 1997). O professor de PE deve ter esses conhecimentos para, inclusive, orientar os estrangeiros quanto a essas variações. O pão de queijo que se come em Santa Catarina, não é o mesmo pão de queijo que se come no Maranhão, assim como “saltar do ônibus” em São Paulo, não é o mesmo que “Saltar do ônibus” em Minas Gerais. Enfim, estes são apenas um exemplo de que entender e estudar história e geografia do Brasil ajudará ao professor de PE a ter maior dimensão das variantes linguísticas e culturais que o país tem e, com isso, melhor conduzir os ensinamentos que serão mobilizados em sala de aula de PE.

**i) Noções de Arte e Cultura Brasileira;**

Dada a extensão territorial e geográfica do Brasil, o país é composto por diferentes expressões artísticas, culturais e históricas que infelizmente, muitas vezes, são reduzidas à cultura dos grandes centros urbanos da região Sudeste. Estudar arte e cultura brasileira pode ser fundamental para operacionalizar a criatividade do professor de PE de modo que este, ao ministrar suas aulas, possa criar espaços de aprendizagem que promovam experiências da língua e da cultura brasileira sem necessariamente estar em um museu, festa ou ponto turístico importante. Além disso, o professor de PE, ao conhecer arte e cultura brasileira mais de perto, pode contribuir com a desconstrução de estereótipos do Brasil, da cultura brasileira e do povo brasileiro. Afinal, boa parte da população brasileira ainda se concentra no interior do país e os modos de vida da população interiorana não podem ser desconsiderados quando falamos de arte e cultura brasileira.

**j) Noções de Literatura, Música e Cinema brasileiro aplicados ao ensino de PE;**

O espaço de sala de aula de PE é construído por diferentes narrativas que, por sua vez são permeadas por diferentes discursos e materialidades linguísticas. Textos, músicas e filmes podem ser excelentes recursos para ativar os conhecimentos de mundo

dos estrangeiros. Transcender atividades que usam textos, músicas e filmes apenas para analisar aplicação de conteúdos gramaticais é importante nesse cenário, já que a música pode fazer os alunos refletirem sobre suas vidas, o filme pode trazer à tona alguma reflexão sobre o Brasil assim como a literatura pode servir de amplitude linguística para que o estrangeiro acesse histórias e memórias retratadas em língua portuguesa. Enfim, não há uma receita para criar estes estímulos. Entretanto, quando o professor de PE tem noções da literatura, música e cinema brasileiro(s), ele pode dispor de uma infinidade de recursos e materiais didáticos para tornar a aula de PE mais real e, com isso, abrir portas para que vivências passadas em língua portuguesa passem a compor a história e memória dos estrangeiros, aproximando-os da língua estudada.

**k) Domínio Linguístico e Gramatical da Língua Portuguesa do Brasil;**

Durante a aula de PE é muito natural os estrangeiros quererem fazer análises contrastivas entre o funcionamento de suas línguas maternas e o funcionamento da língua portuguesa. Deve-se lembrar que o ensino tradicional de línguas ainda está presente em boa parte dos países do ocidente, seja por questões coloniais, seja por questões de tradição. Para muitos estrangeiros, conhecer a língua é conhecer a gramática da língua (SHOFFEN; MARTINS, 2016). Sendo assim, o professor de PE deve estar preparado para propor exercícios gramaticais e de análise contrastiva dentro de sala de aula. Não obstante, deve estar apto, também, para explicar determinadas regras gramaticais e porque elas se diferenciam em termos de uso de contexto para contexto. O professor PE deve estar atento, também, para mostrar aos estrangeiros outras possibilidades de sala de aula de ensino de línguas, deixando claro que o conhecimento linguístico transpõe a gramática.

**l) Domínio de outras línguas.**

Ter estudado outras línguas e ter domínio delas é relevante para o professor de PE. Não que este saber seja essencial, mas é relevante, já que a vivência ao aprender uma língua estrangeira, pode ajudar ao professor de PE no trabalho de ensinar uma língua que é estrangeira para o estrangeiro. Além disso, o domínio de outras línguas pode contribuir ao fazer análises contrastivas. Não obstante, é importante também que o professor de PE domine outras línguas para contribuir com a situacionalidade do aluno

nos primeiros momentos do curso. Dito de outro modo, fazer uso da língua materna do estrangeiro, nos primeiros momentos do curso pode gerar laços e estímulo para que o estrangeiro se sinta mais confiante em aprender português (CHAGAS, 2016). Por último, o domínio de outras línguas também será importante para ampliar horizontes de trabalho para o professor de PE, pois este poderá exercer sua profissão em outros países.

Sabemos que há uma infinidade de outros saberes que podem contribuir com a formação e a preparação de professores de PE. De um modo geral, acreditamos que este levantamento prévio possa nos ajudar a refletir sobre o ensino-aprendizagem de PE na contemporaneidade, de modo que essas colocações possibilitem aos pesquisadores do campo trilharem caminhos que permitam aos professores de PE atenderem, com cada vez mais habilidade, às demandas pelo ensino-aprendizagem de PE, seja no Brasil, seja no exterior.

### **Considerações finais**

Falar de formação de professores de PE na contemporaneidade exige lidar com o incerto, já que essa é uma área recente de pesquisas e de atuação profissional tanto no Brasil, quanto no exterior. Não há, ainda, parâmetros ou programas governamentais que normatizem a formação de professores de PE bem como iniciativas sólidas para que isso aconteça. Diante disso, é preciso desenvolver mais união e engajamento entre os docentes e pesquisadores desse campo para que iniciativas políticas sejam dadas para que o ensino-aprendizagem de PE, bem como os professores de PE tenham representatividade e valorização social.

Nota-se, em certa medida, que o ensino de PE pode trazer consigo questões que têm posto em debate, também, a revisão de práticas de ensino de Língua Materna nas escolas regulares brasileiras na contemporaneidade. Afinal, por estar em um ambiente de internacionalização, o Brasil já tem recebido estrangeiros em suas escolas de educação básica e estes precisam aprender português. Temos, aqui, mais uma vez a necessidade de refletir sobre a formação de professores, pois o ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade transpõe os muros da escola e precisamos nos atentar quanto a isso.

Além dos debates acadêmicos em torno da consolidação do ensino de PE na academia, percebe-se, também, uma mudança comportamental na consolidação da

identidade brasileira, até porque o estrangeiro, ao vir ao Brasil, começa a ver um país que talvez seja invisível aos olhos dos brasileiros e, com isso, traz à identidade brasileira novas questões. Dá-se um destaque, nesse processo, à movimentação de estrangeiros de países do Mercosul que têm feito com que o Brasil se aproxime de seus vizinhos, bem como abra suas regiões fronteiriças para a consolidação de intercâmbios econômicos e culturais com a América do Sul. Para Rotta (2016, p. 124):

É incontestável que as regiões de fronteiras com o Brasil se beneficiaram das ações políticas e econômicas resultantes desse mercado comum e, por meio delas, o ensino e a aprendizagem de PLE pode se formar naquelas regiões; é inegável que houve o aumento da procura por cursos de PLE dentro das universidades brasileiras, beneficiadas pelos programas de intercâmbio. Passou-se a investir na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos, em sistemas de avaliação e certificados de equivalência entre os países participantes do Tratado entre outras ações.

A partir dessas constatações, percebe-se que a internacionalização tem trazido efeitos diretos na identidade do Brasil enquanto país, o que tem demandado novas elaborações a respeito das práticas linguísticas, culturais e políticas que o país teve até agora. Reforçamos que pensar sobre a formação de professores de PE em tempos contemporâneos é muito importante, pois os professores de PE terão contribuições ímpares para o bom desempenho dos processos de internacionalização do Brasil.

É preciso reforçar que a demanda pelo aprendizado de PE exige atuação de professores capacitados em nível superior para ensinar PE, o que, nos dizeres de Qiang (2003, p. 1) é resultado de “uma correspondência transfronteiriça entre oferta e procura”. Nesse sentido, pensar a formação de professores de PE é uma tarefa importante neste momento, pois estamos diante da necessidade de formalizar a carreira de um profissional que emerge para suprir uma demanda contemporânea do mercado educacional.

Até o momento não há uma definição clara no que tange à prática docente do professor de PE, entretanto a ampla gama de debates acadêmicos a respeito do PE que tem acontecido parece ser fundamental para refletirmos sobre o que é “Ser professor de PE”. Além disso, elas nos levam a pensar a respeito dos saberes que devem ser elegidos para a construção do currículo de um curso Graduação-Licenciatura em Português para Estrangeiros.

Para falarmos em formação inicial ou continuada de professores de PE, é preciso antes falarmos em forma-ção de professores. Integrar amplitudes de saber multidisciplinares é fundamental para que tenhamos, de fato, uma identidade profissional para o docente de PE. Esperamos que as reflexões propostas neste artigo possam contribuir para novas perspectivas sobre a formação e a forma-ção de professores de PE.

## REFERÊNCIAS

AMADO, R. de S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. Brasília: *Revista SIPLE*, ano 2, nº 1. maio de 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L (orgs.) (1992) *Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes.

BAGNO, M.. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: edições Loyola, 1999.

CALDEIRA, M. N.; SOUZA, S. V. A construção da realidade docente: uma complexa rede de articulações. In *Revista Athos & Ethos*. vol. 3. Patrocínio – MG: FIP, 2003.

CHAGAS, L. A.. *Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística*. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

DIAS, M. A. R.. Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizante. In: *Anais do I Fórum Latino-Americano de Educação Superior*. Foz do Iguaçu, 17 e 18 de nov. 2004. Disponível em: < <https://flaes.unila.edu.br/sites/default/files/Painel%201%20-%20Marco%20Antonio.pdf> > . Acesso: 10 de fev. 2016.

DIAS, M. A. R.. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.25, n.88, p.893-913, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mar. 2013.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DURHAM, E.. *O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas*. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), v. 8, n. 3, p. 5-37, out. 1993.

HUDZIK, J. *Comprehensive Internationalization: Internationalization in higher education*. New York: Routledge, 2015.

FAULSTICH, E. *Planificação Linguística e problemas de Normalização*. São Paulo: Revista Alfa, 42ed. nº esp. p. 247-268. 1998.

LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. *Políticas Sociais e Educacionais: Cenários de Gestão*. Uberlândia: EDUFU, 2013.



MARTIN, R. E. A.; BRASIL, W. *Relatório Final: Internacionalização da Educação Superior no Brasil*. Belém: Associação de Universidades Amazonicas, 2004. 101 p.

MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006)

MOROSINI, M. C.. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*. Editora UFPR: Curitiba, n.28, p. 107-124, 2006.

QIANG, Z. *Internationalization of higher education: towards a conceptual framework*. In *Policy Future in Education*, vol. 1 n°2, 2003.

ROTTA, A. M. *Do intercultural ao desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira*. 2016, 319 f. Tese de Doutorado (Estudos Linguísticos, literários e tradutológicos em francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. *Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira*. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016