

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Mariana de Camargo Bessa Demarchi**

**“Foi na raça”**: histórias de professores de português para estrangeiros

Juiz de Fora

2022

**Mariana de Camargo Bessa Demarchi**

**“Foi na raça”**: histórias de professores de português para estrangeiros

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Barros Weiss

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bessa, Mariana de Camargo.

"Foi na raça": histórias de professores de português para estrangeiros / Mariana de Camargo Bessa. -- 2022.

161 f.

Orientadora: Denise Barros Weiss

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2022.

1. Formação docente. 2. Português para estrangeiros. 3. Crenças. 4. Saberes docentes. 5. Narrativa. I. Weiss, Denise Barros, orient. II. Título.

## **Mariana de Camargo Bessa**

**“Foi na raça”**: histórias de professores de português para estrangeiros

Tese apresentada ao  
Programa de Pós-  
Graduação em  
Linguística  
da Universidade  
Federal de Juiz de  
Fora como requisito  
parcial à obtenção do  
título de Doutor em  
linguística. Área de  
concentração:  
linguística.

Aprovada em 01 de dezembro de 2022.

### BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Denise Barros Weiss- Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Henrique Rodrigues Leroy  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a) Dr(a). Viviane Aparecida Bagio Furtoso  
Universidade Estadual de Londrina

Prof(a) Dr(a) Andreia Rezende Garcia-Reis  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Marta Cristina da Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 07/10/2022.

---



Documento assinado eletronicamente por **Denise Barros Weiss, Professor(a)**, em 06/12/2022, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Aparecida Bagio Furtoso, Usuário Externo**, em 06/12/2022, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 13/01/2023, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 18/01/2023, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Usuário Externo**, em 06/02/2023, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0986277** e o código CRC **33CF0931**.

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Nº PROPP: 569.1122022.26-D

Nº PPG: 019/2022

Ata da sessão pública referente à defesa da tese intitulada "*Foi na raça*": histórias de professores de português, para fins de obtenção do título de doutor(a) em linguística, área de concentração linguística, pelo(a) discente Mariana de Camargo Bessa (matrícula 103060084 - início do curso em 12/03/2018), sob orientação do(a) Prof.(a)Dr.(a) Denise Barros Weiss.

Aos 01 do mês de dezembro do ano de 2022, às 14:00 horas, de forma remota, conforme conforme Resolução nº 10/2022-CSPP e Portaria 882/2022 -UFJF, reuniu-se a Banca examinadora da tese em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação, conforme a seguinte composição:

Titulação Prof(a) Dr(a) / Dr(a)	Nome	Na qualidade de:
Prof(a) Dr(a)	Denise Barros Weiss	Orientador(a) e Presidente da Banca
Prof(a) Dr(a)	Henrique Rodrigues Leroy	Membro titular externo
Prof(a) Dr(a)	Viviane Aparecida Bagio Furtoso	Membro titular externo
Prof(a) Dr(a)	Andreia Rezende Garcia-Reis	Membro titular interno
Prof(a) Dr(a)	Marta Cristina da Silva	Membro titular interno
Prof(a) Dr(a)	Tânia Guedes Magalhães	Suplente interno
Prof(a) Dr(a)	Thais Fernandes Sampaio	Suplente interno
Prof(a) Dr(a)	Jerônimo Coura Sobrinho	Suplente externo
Prof(a) Dr(a)	Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista	Suplente externo



Documento assinado eletronicamente por **Camila Fonseca de Oliveira Calderano, Servidor(a)**, em 29/11/2022, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1056915** e o código CRC **3F89459D**.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, “porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente” (Rm 11:36).

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Barros Weiss, por ser minha grande amiga. Há cerca de oito anos, durante o mestrado, ouvi o seguinte conselho: “o que te incomoda? Escreva sobre isso”. Continuo escrevendo sobre meus incômodos. Obrigada pela confiança, paciência, carinho e parceria. Meu amor pelo Português para estrangeiros surgiu por causa de você. Sigo o seu exemplo.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelo empenho, dedicação e apoio. Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, por todos os diálogos e aprendizados construídos juntos.

Ao meu esposo, Diego Santiago Demarchi, por ser o meu melhor amigo, o meu companheiro e o meu grande incentivador. Obrigada por ser o meu lugar de descanso.

A meus pais, Heloísa Helena de Camargo Bessa e José Márcio Gomes Bessa, por serem uma grande inspiração em minha vida. Obrigada por nunca medirem esforços e por sempre terem acreditado nessa conquista.

A meus familiares e amigos, pelas orações, pela comunhão, pelo amor, pela entrega de vocês. Obrigada por estarmos sempre juntos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Muriaé, por oportunizar a minha atuação em ações de ensino, pesquisa e extensão, como o Programa de Português como Língua Adicional (PLA) em Rede.

À coordenação e direção de ensino do IF Sudeste MG – Campus Muriaé, pela paciência, pela compreensão e por toda a prontidão em me auxiliar durante esse período. Aos docentes e demais servidores do IF Sudeste MG – Campus Muriaé, pelo incentivo e pela consideração durante esse período.

Aos colegas Elayne Silva de Souza, Elisângela Helena de Souza Peçanha Costa, Natalino da Silva de Oliveira, Simone Aparecida de Campos Portela Oliveira e Valquíria Areal Carrizo, docentes do Núcleo de Linguagens do IF Sudeste MG – Campus Muriaé, pela gentileza, pelo carinho, pelos conselhos, conversas e substituições em momentos necessários. O apoio de vocês foi fundamental.

Ao grupo de pesquisa de Português como Língua Estrangeira da UFJF, pelas trocas e pela colaboração.

Às amigas e colegas de pesquisa Maíra e Ágata, por terem caminhado junto comigo. Obrigada pelas conversas, pelos trabalhos que realizamos juntas, pelo auxílio, pela parceria.

Ao Daniel, pelo apoio constante nos trabalhos que envolvem a área do português para estrangeiros. Obrigada pela amizade e gentileza.

Aos docentes que construíram essa pesquisa junto conosco. Obrigada por compartilharem suas vivências, experiências, histórias e por confiarem nesse trabalho.

Aos estudantes, por sempre me ensinarem. Amo ser professora e amo estar perto de vocês.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa trata de experiências narradas e crenças compartilhadas por docentes a respeito de seus processos de formação na área de português para estudantes de outros países. Partiu-se da informação de que a formação específica para se atuar como professor de português para não-nativos não é, ainda hoje, frequente entre os profissionais que atuam na área. O objetivo geral do presente estudo é analisar as experiências e crenças de nove docentes, a fim de compreender como eles aprenderam (e aprendem) a educar linguisticamente os discentes e investigar o modo como quem já atua na docência se insere e se apresenta no mundo do português para estudantes não brasileiros. Com base na perspectiva socioconstrucionista de narrativa (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997; LINDE, 1993); nos conceitos de identidade (HALL, 2006; ALVES, 2019) e de crença (BARCELOS, 2006); em construtos da Sociolinguística Interacional - como o conceito de Face de Goffman (1967) - e no conceito de Dêixis (LEVINSON, 1983) como ferramentas analíticas, analisaremos como essas crenças a respeito da formação docente são construídas ao longo de entrevistas. Esse trabalho está inserido na tradição de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (MASON, 1996). A geração de dados ocorreu a partir de dois movimentos. Inicialmente, enviamos um questionário para um grupo de professores e professoras de português para não brasileiros que atuam na coordenação da aplicação do exame CELPE-Bras em instituições do Brasil e de outros países. Em uma segunda etapa, realizamos entrevistas não estruturadas (FONTANA; FREY, 1994) com esses mesmos professores da área de português para estrangeiros. Pudemos notar, a partir das histórias narradas: a força do acaso nas trilhas de formação e a superação das adversidades, já que grande parte dos entrevistados teve uma formação em serviço, na prática; a defesa por uma educação linguística intercultural (MENDES, 2022). Sob o ponto de vista da construção das narrativas, observamos a recorrência de avaliações a respeito das formações dos professores e as tentativas de preservação de face durante as conversas. As falas dos docentes apontam a necessidade de uma maior institucionalização da área e sugerem princípios para percursos formativos de professoras e professores de português para não brasileiros.

**Palavras-chave:** Formação docente. Português para estrangeiros. Crenças. Saberes docentes. Narrativa.

## ABSTRACT

The theme of this research refers to the beliefs and experiences of teachers of Portuguese as a Foreign Language regarding their role in the process of teaching. Assuming that most teachers of Portuguese for non-Brazilians did not have specific formal instruction in the area, we aim to analyse the experiences and beliefs of ten teachers, in order to understand how these teachers learned (and are learning) to educate students linguistically and to investigate the way in which those who already work in teaching insert themselves and present themselves in the world of Portuguese as a Foreign Language. Based on the socio-constructionist perspective of narrative (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997; LINDE, 1993); in the concepts of identity (HALL, 2006; ALVES, 2019) and belief (BARCELOS, 2006); in Interactional Sociolinguistics constructs - such as Goffman's concept of Face (1967) - and in the concept of Deixis (LEVINSON, 1983) as analytical tools, we will analyze how these beliefs about teacher education are constructed through interviews. This work is part of the qualitative research tradition of an interpretive nature (MASON, 1996). The data generation occurred from two movements. At first, we sent a questionnaire to a group of professors of Portuguese for non-Brazilians who work in the coordination of the application of the CELPE-Bras exam in institutions in Brazil and in other countries. Secondly, we carried out unstructured interviews (FONTANA; FREY, 1994) with these teachers in the area of Portuguese for foreigners. From the stories narrated, we could notice: the force of chance in the training paths and the overcoming of adversities, since most of the teachers interviewed had in-service training, in practice; the defense of an intercultural linguistic education (MENDES, 2022). From the point of view of the construction of the narratives, we observed the recurrence of evaluations regarding their formations and the attempts to preserve the face during the conversations. The speeches of professors point out the need for greater institutionalization of the area and suggest ways to develop a training of professionals in the area of Portuguese as a Foreign Language.

**Key-words:** Teacher formation. Portuguese as a Foreign Language. Beliefs. Teacher knowledges. Narrative.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Argumentos favoráveis e contrários ao uso de questionários.....	63
Quadro 2 - Perguntas feitas no questionário .....	68
Quadro 3 - Respostas das questões 5, 6 e 7 .....	69
Quadro 4 - Respostas da questão 8 .....	71
Quadro 5 - Perguntas da entrevista .....	73
Figura 1 - Trecho 1 dos registros de áudio .....	75
Figura 2 - Trecho 2 dos registros de áudio .....	76
Figura 3 - Trecho 3 dos registros de áudio .....	78
Figura 4 - Trecho 4 dos registros de áudio .....	79
Figura 5 - Trecho 5 dos registros de áudio .....	81
Figura 6 - Trecho 6 dos registros de áudio .....	82
Figura 7- Trecho 07 dos registros de áudio .....	84
Figura 8 - Trecho 8 dos registros de áudio .....	84
Figura 9 - Trecho 09 dos registros de áudio .....	85
Figura 10 - Trecho 10 dos registros de áudio .....	86
Figura 11 - Trecho 11 dos registros de áudio .....	87
Figura 12 - Trecho 12 dos registros de áudio .....	88
Figura 13 - Trecho 13 dos registros de áudio .....	88
Figura 14 - Trecho 14 dos registros de áudio .....	90
Figura 15 - Trecho 15 dos registros de áudio .....	91
Figura 16 - Trecho 16 dos registros de áudio .....	92
Figura 17 - Trecho 17 dos registros de áudio .....	94
Figura 18 - Trecho 18 dos registros de áudio .....	95
Figura 19 - Trecho 19 dos registros de áudio .....	96
Figura 20 - Trecho 20 dos registros de áudio .....	98
Figura 21 - Trecho 21 dos registros de áudio .....	99
Figura 22 - Trecho 22 dos registros de áudio .....	100
Figura 23 - Trecho 23 dos registros de áudio .....	102
Figura 24 - Trecho 24 dos registros de áudio .....	103
Figura 25 - Trecho 25 dos registros de áudio .....	104

Figura 26 - Trecho 26 dos registros de áudio .....	105
Figura 27 - Trecho 27 dos registros de áudio .....	106
Figura 28 - Trecho 28 dos registros de áudio .....	109
Figura 29 - Trecho 29 dos registros de áudio .....	110
Figura 30 - Trecho 30 dos registros de áudio .....	111
Figura 31 - Trecho 31 dos registros de áudio .....	113
Figura 32 - Trecho 32 dos registros de áudio .....	115
Figura 33 - Trecho 33 dos registros de áudio .....	116
Figura 34 - Trecho 34 dos registros de áudio .....	116
Figura 35 - Trecho 35 dos registros de áudio .....	117
Figura 36 - Trecho 36 dos registros de áudio .....	118
Figura 37- Trecho 37 dos registros de áudio.....	119
Figura 38 - Trecho 38 dos registros de áudio .....	120
Figura 39 - Trecho 39 dos registros de áudio .....	121
Figura 40 - Trecho 40 dos registros de áudio .....	122
Figura 41 - Trecho 41 dos registros de áudio .....	122
Figura 42 - Trecho 42 dos registros de áudio .....	124
Figura 43 - Trecho 43 dos registros de áudio .....	125
Figura 44 - Trecho 44 dos registros de áudio .....	127
Figura 45 - Trecho 45 dos registros de áudio .....	128
Figura 46 - Trecho 46 dos registros de áudio .....	129
Figura 47- Trecho 47 dos registros de áudio.....	130
Figura 48 - Trecho 48 dos registros de áudio .....	131
Figura 49 - Trecho 49 dos registros de áudio .....	132
Figura 50 - Trecho 50 dos registros de áudio .....	133
Figura 51- Trecho 51 dos registros de áudio.....	134
Figura 52 - Trecho 52 dos registros de áudio .....	135
Figura 53 - Trecho 53 dos registros de áudio .....	136
Figura 54 - Trecho 54 dos registros de áudio .....	139
Figura 55 - Trecho 55 dos registros de áudio .....	139
Figura 56 - Trecho 56 dos registros de áudio .....	141
Figura 57- Trecho 57 dos registros de áudio.....	142
Figura 58 – Síntese das falas dos docentes .....	146
Figura 59 – Rascunho de um curso possível .....	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
NEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEPPFOL	Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas
PFE	Português para Falantes de Espanhol
PFOL	Português para falantes de Outras Línguas
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLA	Português como Língua Adicional
PROEMPLE	Programa de Português como Língua Estrangeira
PROFICI	Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 “A TEORIA A GENTE CORRE ATRÁS”:</b> <b>CONCEITOS MOBILIZADOS</b> .....	<b>19</b>
2.1 IDENTIDADE, NARRATIVA, AVALIAÇÃO .....	19
2.2 FACE .....	25
2.3 DÊIXIS PESSOAL .....	28
2.4 LÍNGUA-CULTURA ( <i>LANGUACULTURE</i> ) E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ...	31
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA</b> <b>ESTRANGEIRA</b> .....	<b>36</b>
3.1 OS DESAFIOS DO PASSADO .....	39
3.2 OS DESAFIOS DO PRESENTE .....	43
3.3 OS DESAFIOS DO FUTURO .....	47
<b>4 PROFESSORES: CRENÇAS E SABERES</b> .....	<b>50</b>
4.1 CRENÇAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE .....	50
4.2 UM OLHAR SOBRE OS SABERES DOCENTES .....	55
<b>4.2.1 A construção dos saberes glocais na formação docente</b> .....	<b>58</b>
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
5.1 CONVERSAS COM OS DOCENTES: OS QUESTIONÁRIOS .....	62
5.2 CONVERSAS COM OS DOCENTES: AS ENTREVISTAS .....	64
<b>6. O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES?</b> .....	<b>68</b>
6.1 O QUE OS QUESTIONÁRIOS DIZEM? .....	68
6.2 O QUE AS ENTREVISTAS DIZEM: O QUE O DOCENTE FALA SOBRE A SUA FORMAÇÃO? .....	73
6.2.1 Docente A .....	75
6.2.2 Docente B .....	81
6.2.3 Docente C .....	86
6.2.4 Docente D .....	89
6.2.5 Docente E .....	93

6.2.6 Docente F .....	97
6.2.7 Docente G .....	100
6.2.8 Docente H .....	103
6.2.9 Docente I .....	105
6.3 O QUE AS ENTREVISTAS DIZEM: COMO O DOCENTE FALA SOBRE A SUA FORMAÇÃO? .....	108
6.3.1 Docente A:.....	108
6.3.2 Docente B .....	113
6.3.3 Docente C .....	117
6.3.4 Docente D .....	120
6.3.5 Docente E .....	123
6.3.6 Docente F .....	126
6.3.7 Docente G .....	130
6.3.8 Docente H .....	134
6.3.9 Docente I .....	138
<b>7 PARA NÃO SER MAIS NA RAÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

A formação docente não é assunto atual (NÓVOA, 2017). Empenhados em contribuir com essa temática, estudiosos de diversas áreas do conhecimento dedicam-se na árdua tarefa de procurar respostas e equacionar lacunas referentes a esse processo formativo. No texto “E se Obama fosse africano?”, Mia Couto diz que “entre a escola e a vida resta-nos sermos verdadeiros e confessar aos mais jovens que nós também não sabemos e que, nós, professores e pais, também estamos à procura de respostas” (2011, p. 56). Aproximamo-nos de Mia Couto no que diz respeito à busca por respostas: enquanto docentes, não frequentamos um curso de graduação na área de português para estrangeiros, conhecemos esse campo de atuação em serviço e, assim, no papel de pesquisadoras, questionamos o modo como professores e professoras como nós aprendem e aprenderam a educar linguisticamente os discentes e defendemos uma maior institucionalização da área do português para estudantes não brasileiros.

Com base na perspectiva socioconstrucionista de narrativa (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997; LINDE, 1993); nos conceitos de identidade (HALL, 2006; ALVES, 2019) e de crença (BARCELOS, 2006); em construtos da Sociolinguística Interacional - como o conceito de Face de Goffman (1967) – e no conceito de Dêixis (LEVINSON, 1983) como ferramentas analíticas, o objetivo da presente pesquisa é analisar as crenças que esses docentes compartilham ao narrarem suas vivências no que diz respeito à formação.

Perguntamos a esses educadores sobre os saberes necessários para lidar com os desafios atuais e futuros na atuação profissional dentro e fora do Brasil. A partir desses olhares dos docentes da área, refletimos sobre as lacunas que precisam ser preenchidas durante a formação docente. Entretanto, nossos achados nos mostraram muito mais elementos que formam identidades de professores: a força dos que venceram dificuldades, a procura por formação mesmo quando ela não estava disponível institucionalmente, o crescimento profissional fundado no cotidiano da sala de aula. Se continuamos a sentir muita falta da institucionalização desse trabalho, não podemos deixar de lado essa experiência conseguida, segundo um dos nossos participantes, “na raça”.

Para alcançarmos o objetivo geral de analisar experiências e crenças narradas por docentes a respeito de suas trilhas formativas na área de português para estrangeiros, formulamos um questionário a fim de delimitarmos o público-alvo de nossa pesquisa; analisamos as respostas dos professores com o intuito de refletirmos sobre quais movimentos de formação estão presentes em suas falas; conversamos com os docentes, com base em um modelo de entrevista não-estruturada (FONTANA; FREY, 1994) para entendermos quais são as perspectivas dos participantes com relação à formação docente. Transcrevemos essas conversas e analisamos essas transcrições observando as informações prestadas pelos participantes e o modo como eles se colocaram durante essa conversa.

O motivo primeiro do interesse pela elaboração de uma pesquisa sobre a formação de professores de Português para estrangeiros está na escassez de estudos específicos nessa área. Embora cresça a procura pelo aprendizado de Língua Portuguesa, as instituições de ensino ainda oferecem poucas oportunidades para a formação e capacitação desses profissionais nesse campo de atuação. Isso talvez se dê pela pouca visibilidade da área se comparada a outras presentes nos cursos e o conseqüente efeito no número de docentes e de alunos envolvidos com ela.

Um segundo motivo da escolha por esse tema está em nosso envolvimento pessoal, enquanto pesquisadoras e docentes, com o ensino do português para estudantes não brasileiros, pelo interesse por questões que aliam estudos de língua-cultura e ensino e pela pesquisa desenvolvida no Mestrado, que trouxe uma reflexão sobre esses conceitos. No estudo em questão, analisamos os olhares de estudantes de uma sala de Português como Língua Estrangeira a respeito das representações culturais. Investigamos as representações que alunos de PLE fazem das culturas de seus colegas de sala, provenientes dos mais diversos países. Observamos, por meio dessas representações, que a ideia de “ser estrangeiro” é construída ao longo dos diálogos interculturais desenvolvidos por esses estudantes.

Consideramos que há diferentes terminologias associadas aos diversos contextos de ensino de português para estudantes cuja língua materna não é o português, e entendemos que essas nomenclaturas apontam para diferentes olhares sobre as línguas-culturas e os falantes. Isso justifica a nossa escolha por não empregar uma terminologia específica no título do presente estudo. Apesar disso, quando falamos sobre a formação docente na área de modo geral, optamos, em

certos momentos, pelo uso da expressão Português para estrangeiros por ser uma terminologia empregada no contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No capítulo 1 em questão, apresentamos, de forma breve, o tema, o arcabouço teórico, os objetivos e as justificativas para a realização desse estudo.

No capítulo 2, mostramos os pressupostos teóricos e conceitos mobilizados durante a pesquisa e as ferramentas analíticas empregadas durante a análise das conversas com os docentes. Na seção 2.1, falamos sobre a perspectiva socioconstrucionista de narrativa e sobre os conceitos de identidade e avaliação. Nas seções 2.2 e 2.3, apresentamos as definições dos conceitos de Face e de Dêixis, os quais serão empregados como ferramentas analíticas na análise das narrativas. Na seção 2.4, discutimos sobre o conceito de língua-cultura e sobre a perspectiva de educação linguística intercultural.

No capítulo 3, mostramos, de forma resumida, o histórico da formação de professores na área de português para estrangeiros, e discutimos sobre os desafios do passado, do presente e do futuro concernentes a essa formação.

No capítulo 4, discutimos sobre os conceitos de crença e de saberes docentes com base na temática de formação docente. Na seção 4.1, apresentamos diferentes definições acerca do conceito de crença e refletimos sobre algumas de nossas próprias crenças enquanto docentes da área de português para estudantes não brasileiros. Já a seção 4.2 está dividida entre o que são os saberes docentes e quais as relações entre os saberes locais e globais em um contexto de sala de aula de línguas-culturas.

No capítulo 5, falamos sobre a metodologia empregada nesse trabalho. Traçamos as escolhas metodológicas que fizemos e falamos sobre como os dados foram gerados: a partir de questionários e de entrevistas não estruturadas. Além disso, descrevemos o modo como as conversas foram transcritas e os procedimentos e recursos utilizados no registro de gravação dos áudios.

No capítulo 6, analisamos, em um primeiro momento, o que os docentes dizem nos questionários, os quais foram aplicados com o intuito de selecionar o público-alvo desse trabalho. Em seguida, passamos para o foco de nossa análise: as narrativas que os docentes constroem durante as entrevistas a respeito de seus processos de formação docente. Assim, analisamos o que e como esses educadores avaliam suas trilhas formativas.

Por fim, o capítulo 7 sintetiza o que aprendemos com as experiências e crenças narradas pelos professores e professoras ao longo das conversas realizadas. Com base em todas as contribuições dos docentes que colaboraram com a presente pesquisa, compartilhamos as nossas impressões do que deveria fazer parte dos processos de formação docente. Partindo da constatação sobre a falta de uma institucionalização mais robusta na área, revemos certezas que temos nas formações e refletimos sobre percursos formativos na área de português para estudantes não brasileiros que busquem contemplar o que foi apontado pelos docentes durante as conversas.

## 2 “A TEORIA A GENTE CORRE ATRÁS”: CONCEITOS MOBILIZADOS

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica do presente estudo, elaborado a partir de conceitos fundadores que serão mobilizados na análise dos dados.

Narrativa, identidade e avaliação. Na seção 2.1, apresentamos a narrativa como elemento central na nossa pesquisa, considerando a metodologia por nós empregada. Notamos que, à medida que os docentes narram suas experiências, identidades são construídas, conceito base da nossa análise. A narração, observada sob o ponto de vista laboviano, contém uma avaliação, que se constituiu um foco da nossa observação. Além disso, falamos sobre os conceitos de Face e Dêixis pessoal, os quais são empregados como ferramentas analíticas para a análise das conversas. Por fim, discutimos sobre os conceitos de língua-cultura e de educação linguística intercultural, que fundamentam essa pesquisa.

### 2.1 IDENTIDADE, NARRATIVA, AVALIAÇÃO

No conto "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa (1962), o rio pode ser lido enquanto símbolo do constante *devenir*, do vir-a-ser das coisas (ALVES, 2019). Assim como o rio pode ser visto como um fluxo perpétuo, como um "Rio-vida", pensamos que a identidade do professor é um frequente vir-a-ser, que não leva em conta somente as conquistas em sua trajetória, mas também as impossibilidades, as discórdias, os conflitos.

Sociólogos como Denys Cuche (1999), Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006) se empenharam na tarefa de definir o conceito de identidade. De acordo com Hall (2006), identidade pode ser vista como uma "celebração móvel", a qual é "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2006, p.13). Segundo o estudioso (2003, p.16), a identidade é "um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada". Deste modo, entende-se que as identidades não são definidas biologicamente, mas sim sócio-historicamente, através do(s) embate(s) existentes entre as diversas identidades que carregamos em nosso interior, as quais são deslocadas e transformadas de forma contínua durante as interações sociais

(BESSA, 2017). Partindo dessa perspectiva, o sociólogo alega não ser possível declarar que as identidades nacionais estão impressas em nosso material genético, isto é, essas "não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (HALL, 2006, p.48).

A identidade possui um valor dinâmico e variável. Para Hall (2003, p.16), essa pode ser vista como "um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, não como uma essência ou substância a ser examinada". Nelson (2015, p. 375) também defende que as identidades não são definidas como fatos, mas como atos. Em outras palavras, há a visão de uma "identidade no fazer" (HARISSI; OTSUJI; PENNYCOOK, 2012, p. 539). As identidades não são "coisas com as quais nascemos" (HALL, 2006, p. 48): elas são moldadas e construídas / reconstruídas / reforçadas / reconfiguradas nas interações. De acordo com Gordon (2011, p. 113, tradução nossa<sup>1</sup>), "interação não é só sequência e colaboração, mas é também construção e negociação das relações sociais e redefinição da natureza da vida social". Com base no argumento de Cameron (1995) de que os sujeitos são "seres performativos", Pinto (2007) afirma que,

do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos [...] identidades são construções exigidas pelos ritos convencionais que postulam o sujeito de maneira a garantir a possibilidade do 'nós' a partir da significação da existência prévia do 'eu.

Nessa pesquisa, observamos uma construção de identidades a partir de um encontro social específico, entre uma entrevistadora pesquisadora na área de português para estrangeiros e entrevistados professores na mesma área. Essas entrevistas geraram narrativas.

A partir dos estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a narrativa tornou-se objeto de pesquisa na área da Sociolinguística. De acordo com Labov (1972, p. 359, tradução nossa<sup>2</sup>), ela pode ser vista como "um método de recapitular

---

<sup>1</sup> No original: "that is, interaction is not all about sequence and collaboration; it is also about building (or severing or negotiating) social ties and (re)defining the nature of social life" (GORDON, 2011, p. 113).

<sup>2</sup> No original: "we define narrative as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred" (LABOV, 1972, p. 359).

experiências passadas ao combinarmos uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato”.

Labov e Waletzky (1967, p. 13, tradução nossa<sup>3</sup>) consideram uma narrativa como uma “técnica verbal de recapitulação de experiências”, isto é, uma estratégia de “construir unidades narrativas que estejam ligadas à sequência temporal da experiência vivida no passado”, a qual está presente em contextos conversacionais de modo geral.

Conforme afirmam Bastos e Biar (2015), inicialmente, o foco dessa área de estudos estava na estrutura e nas características formais da narrativa, já que, segundo os precursores desse campo, para considerarmos um segmento enquanto tal, é necessário que haja uma ordenação temporal das ações contadas. Assim, a alteração da sequência de uma oração narrativa resulta em uma alteração da ordem dos eventos narrados e, conseqüentemente, da narrativa como um todo.

Após as pesquisas de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), houve o surgimento de novas perspectivas a respeito desse tema, como a visão socioconstrucionista de narrativa (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997; LINDE, 1993), a qual é adotada no presente estudo. Nas palavras de Nóbrega e Magalhães (2012, p. 69), “esta nova concepção não mais entende as narrativas como forma de recapitulação de eventos passados, mas sim como recontagens contextualizadas de lembrança de eventos”. Assim, os estudos mais recentes a respeito dessa temática passam a analisar elementos não-canônicos - isto é, segmentos não contemplados pelos estudos de Labov -, como o trabalho de Bamberg e Georgakopoulou (2008), e consideram a dinamicidade dos contextos interacionais no tocante à construção das narrativas. Dito de outro modo e com base nessa visão socioconstrucionista,

a narrativa pode ser entendida muito mais como uma reconstrução de experiências (BASTOS, 2005, 2008; BRUNER [1990]1997) do que uma mera representação de eventos passados, já que estamos sempre reconstruindo nossas histórias em função da situação na qual estamos envolvidos (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012, p. 69).

Bastos (2015, p. 99) afirma que uma narrativa pode ser vista como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou

---

<sup>3</sup> No original: “narrative will be considered as one verbal technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience” (LABOV; WALETZKY, 1967, p. 13).

institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”.

No presente trabalho, apresentamos um caminho de estudo de narrativas construídas ao longo de entrevistas que está alinhado à área da Análise de Narrativa (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021), linha de pesquisa que, de acordo com Bastos (2015, p. 99), “agrega tanto abordagens estruturais quanto interacionais da narrativa em perspectiva discursiva” e, além disso, “mostra-se bastante produtiva para examinar a fala gerada em diferentes contextos, tanto em interações cotidianas, institucionais, em entrevistas de pesquisa e em grupos focais” (BASTOS, 2015, p. 105). De acordo com Biar, Orton e Bastos (2021, p. 232), o campo surge a partir dos estudos da interação e enfatiza a prática de contar histórias, a qual, nas palavras das autoras, é o modo mais básico de “organizar discursivamente a experiência humana”. Segundo elas, os trabalhos em Análise de Narrativa focalizam situações em que narramos nossas experiências.

As pesquisadoras argumentam que é do interesse de um analista de narrativas observar o que os atores sociais fazem quando narram. Assim, seja em contextos institucionais, em entrevistas, em veículos de comunicação, em momentos da vida cotidiana, ao narrarem suas experiências, as pessoas:

i. (re)criam ou sustentam, naturalizam ou desafiam crenças, valores, identidades, rótulos, categorias sociais e as expectativas a elas atreladas, ordens econômicas e políticas; ii. organizam, conferindo sequência e coerência a suas experiências de vida; iii. cultivam relações e negociam suas “ficções identitárias” (FABRÍCIO; BASTOS, 2009), construindo sentido sobre si mesmas; iv. posicionam-se avaliativamente em relação a personagens, objetos, ações narradas; v. reivindicam pertencimento e exclusão em relação a grupos sociais; vi. condensam e tomam parte em embates discursivos (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021, p. 233).

Em relação às entrevistas, como é o caso de nosso estudo, destacamos os trabalhos de De Fina (2009), que contribui para a análise de narrativas geradas a partir desses contextos. De acordo com a pesquisadora, “as narrativas geradas em entrevistas tornaram-se uma ferramenta central na pesquisa qualitativa” (DE FINA, 2009, p. 233-234, tradução nossa<sup>4</sup>), e o fato de terem sido construídas nesses contextos não faz com que elas sejam vistas como histórias artificiais sem objetivos

---

<sup>4</sup> No original: “Narratives told in interview have become a central tool of qualitative research” (DE FINA, 2009, p. 233-234).

sociais, mas como resultados de um ambiente regido por regras interacionais diferentes. A pesquisadora argumenta que “se os contextos da entrevista são considerados mais ou menos interessantes e dignos de análise vai depender dos tipos de perguntas que fazemos sobre a linguagem e as pessoas e dos objetivos da pesquisa” (DE FINA, 2009, p. 237, tradução nossa<sup>5</sup>). Assim, é necessário reconhecer as especificidades de cada contexto em que as narrativas são geradas e compreender que isso acarretará em diferentes escolhas metodológicas no tratamento dessas.

De Fina considera que as narrativas produzidas em contextos de entrevistas são *accounts*, isto é, são recapitulações de eventos que já aconteceram, definidos em relação aos seus questionamentos argumentativos, os quais são iniciados por expressões como “por que” e “como” (expressas de forma implícita ou explícita). Scott e Lyman (1968, p. 140) definem um *account* como um

dispositivo linguístico empregado sempre que se sujeita uma ação a uma indagação valorativa [...] Entendemos por *account*, portanto, uma afirmação feita por um ator social para explicar um comportamento imprevisto ou impróprio – seja este comportamento seu ou de outra pessoa, quer o motivo imediato para a afirmação parta do próprio ator ou de alguém mais.

De acordo com a autora, os *accounts* podem ser vistos como narrativas que surgem das negociações entre os interagentes, já que esses interlocutores (entrevistado e entrevistador) contribuem para a construção de significados (DE FINA, 2015, p. 246). De Fina afirma que, assim como outros gêneros orais, o *account* é um “gênero emergente, um processo de construção de significado, realizado em diferentes formatos narrativos e pontuados por negociações entre o contador e a audiência” (DE FINA, 2015, p. 246, tradução nossa<sup>6</sup>). A pesquisadora ressalta que “accounts avaliados de maneira mais rica são comumente produzidos quando entrevistados estão mais relaxados e prontos para compartilhar suas

---

<sup>5</sup> No original: “Whether interview contexts are deemed more or less interesting and worth while of analysis will depend on the kinds of questions that we ask about language and people and on the objectives of the research” (DE FINA, 2009, p. 237).

<sup>6</sup> No original: “...narrative accounts are, as many oral genres, an emergent genre, a sense making process, realized in different narrative formats, punctuated by negotiations between teller and audience” (DE FINA, 2015, p. 246).

experiências” (2015, p. 246, tradução nossa<sup>7</sup>), algo que buscamos fazer durante as entrevistas realizadas no presente estudo.

De Fina acredita que “narrativas são vistas como o principal veículo para expressar a identidade, e analistas de narrativas chegam até mesmo a defender que as histórias que contamos nos moldam naquilo que somos” (DE FINA, 2015, p. 351, tradução nossa<sup>8</sup>).

Ao narrarem suas histórias, os sujeitos constroem identidades sociais. Assim, os estudos da área de Análise de Narrativa estão ligados aos estudos identitários. Linde (1993), por exemplo, analisa narrativas referentes às histórias e experiências de vida presentes em entrevistas e argumenta que, ao narrarem suas histórias, os sujeitos se inserem socialmente, marcam a sua existência e, nesse processo, as identidades são construídas. Segundo Bruner (1997), as narrativas não devem ser interpretadas somente como registros de acontecimentos passados, mas como construções contínuas das experiências. Nós “não temos outra maneira de descrever o tempo vivido a não ser na forma de uma narrativa” (BRUNER, 2004, p. 692, tradução nossa<sup>9</sup>), Ainda de acordo com o pesquisador, “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (BRUNER, 2004, p. 692, tradução nossa<sup>10</sup>).

De acordo com Labov (1972), as narrativas seguem uma estrutura formal, apresentando os seguintes elementos:

- 1) sumário, que seria o resumo do assunto;
- 2) orientação, uma contextualização da narrativa (personagens, local e tempo em que as atividades narradas aconteceram);
- 3) ação complicadora, o desenvolvimento da narrativa em si, isto é, o desenrolar do que, de fato, ocorreu;
- 4) avaliação, que seria, segundo Bastos e Biar (2015, p. 106), “a explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras”;
- 5) resultado, o desfecho da narrativa;

---

<sup>7</sup> No original: “More richly evaluated accounts are often produced when interviewees are more relaxed and ready to share their experiences” (DE FINA, 2015, p. 246).

<sup>8</sup> No original: “Narratives are seen as the prime vehicle for expressing identity and narrative analysts have gone so far as to argue that the stories we tell mold us into what we are” (DE FINA, 2015, p. 351).

<sup>9</sup> No original: “we seem to have no other way of describing “lived time” save in the form of a narrative” (BRUNER, 2004, p. 692).

<sup>10</sup> No original: “narrative imitates life, life imitates narrative” (BRUNER, 2004, p. 692).

6) coda, uma síntese avaliativa a respeito do que foi narrado.

Nesse estudo, analisaremos o item “avaliação”. De acordo com Labov (1972), a avaliação é o meio pelo qual o narrador indica a razão de ser da narrativa, isto é, o porquê de ela ter sido contada e qual a postura do narrador em relação a ela. Há as avaliações externas, em que o narrador “suspende o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 106), e as avaliações encaixadas, em que “o narrador, por meio de recursos expressivos, que não interrompem o fluxo de eventos narrados, insere dramaticidade ao relato, indiciando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 106).

Para os fins desse trabalho, partiremos das noções de avaliações externas e encaixadas propostas por Labov (1972) para observarmos como os docentes avaliam suas formações ao longo das narrativas que emergem das entrevistas.

Na seção 2.2 a seguir, apresentaremos o conceito de face proposto por Goffman (1967), o qual aparece nas narrativas nas estratégias de preservação de face por parte dos entrevistados e será utilizado como ferramenta analítica no presente estudo.

## 2.2 FACE

O sociólogo canadense Erving Goffman (1967, p. 5)<sup>11</sup> define o conceito de face como “o valor social positivo requisitado por cada indivíduo ao interagir socialmente”. Para o estudioso, (GOFFMAN, 1980, p.76), nas interações, os sujeitos adotam um “padrão de atos verbais e não verbais através dos quais uma pessoa expressa sua visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma”. O conceito de face diz respeito ao “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”.

Goffman (1967, p. 6, tradução nossa<sup>12</sup>) afirma que “toda pessoa tende a experimentar uma resposta emocional imediata à face que lhe é proporcionada num

---

<sup>11</sup> No original: “the term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (GOFFMAN, 1967, p.5).

<sup>12</sup> No original: “a person tends to experience an immediate emotional response to the face which a contact with others allows him; he cathects his face; his “feelings” become attached to it” (GOFFMAN, 1967, p.6).

contato com os outros”. A noção de face é dinâmica e dependente do interagente; esse valor social positivo está vinculado à percepção do outro com o qual interagimos e, no decorrer da interação, pode ser alterado, já que está sujeito à ameaça, preservação e proteção. Assim, esse construto sociointeracional pode ser visto como instável. Conforme afirma Goffman 1967, p.10, tradução nossa<sup>13</sup>),

[...] embora possa ser o que a pessoa possui de mais pessoal, o centro de sua segurança e prazer, trata-se apenas de um empréstimo que lhe foi feito pela sociedade: poderá ser retirada caso o sujeito não se comporte de modo a merecê-la.

Penelope Brown e Stephen Levinson (1987) partem da noção de face para discorrer a respeito do fenômeno linguístico chamado polidez. Esses autores expandem o conceito de face e argumentam que cada sujeito possui duas faces: uma positiva e outra negativa. A face positiva está ligada às imagens que o sujeito constrói de si mesmo e ao modo como os interagentes encaram essas imagens, e diz respeito ao desejo de ser aceito. Já a face negativa está relacionada ao que Goffman chama de "territórios do eu" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 78) e tem a ver com a livre manifestação do interagente, tanto em expor quanto em manter para si suas opiniões e perspectivas, sem que essas sofram imposições de outros sujeitos.

Goffman (1985) argumenta que, em uma interação, há sempre um "consenso operacional" (GOFFMAN, 1985, p.19), isto é, um acordo entre os interagentes no que diz respeito à situação social em que estão envolvidos. Quando esse acordo é rompido, há o que Brown e Levinson (1987) chamam de *Face Threatening Acts* (FTA), que são atitudes que ameaçam as faces, sejam essas do ouvinte ou do falante. Segundo a linguista Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), existem certos atos de ameaça às faces positivas e negativas: os atos de ameaça às faces do receptor e os atos que ameaçam a face negativa e positiva do emissor (intitulados "auto-ameaçadores"). Em relação aos atos que ameaçam a face negativa do receptor, a autora dá o exemplo das perguntas "indiscretas", das proibições, da invasão à privacidade do outro e das atitudes inoportunas, as quais são vistas como uma violação da intimidade do receptor (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 79). Já os

---

<sup>13</sup> No original: “[...] while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it” (GOFFMAN, 1967, p. 10).

atos que ameaçam a face positiva do receptor dizem respeito às atitudes que atingem a sua autoimagem, como a crítica, o insulto e o sarcasmo, por exemplo. Por outro lado, como exemplos de atos que ameaçam a face negativa do emissor, podemos citar as promessas e/ou ofertas que podem atingir o “território do eu” futuramente, e em relação aos atos que ameaçam a face positiva do emissor, temos a autocrítica, a confissão e a desculpa, por exemplo.

Os interagentes, por meio de suas atitudes, podem ameaçar o valor social positivo requerido por cada participante de uma interação. É necessário que, ao interagirem, os indivíduos tenham cuidado, pois “a perda da face é uma falha simbólica que tentamos evitar, na medida do possível, a nós mesmos e aos outros” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 80).

Partindo da noção de *Face Threatening Acts* (FTA), Brown e Levinson (1987) sustentam os conceitos de “*Face Want*” e “*Face Work*”. O *Face Want* pode ser visto como o desejo dos interagentes de preservar as suas faces (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 80). A fim de que essa preservação ocorra, é necessário que haja o *Face Work* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.80), visto como “o trabalho ou meio de conciliar o desejo de preservar a face com a imensidade de atos de fala ameaçadores que os interactantes produzem o tempo todo durante uma interação” (MARINHO; VAGO, 2018, p. 100).

Ampliando esse modelo teórico, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.82) introduz a noção de *Face Flattering Acts*, termo ligado aos atos relacionados ao “lado positivo dos FTAs”. Essa expressão diz respeito às ações que, de certo modo, valorizam, enaltecem a face. Segundo a autora, a proposta desse conceito permite uma discussão mais aprofundada acerca das ideias de polidez negativa e polidez positiva.

A polidez negativa equivale a “evitar produzir um FTA, ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.82). Um sujeito “negativamente” polido evita agir de modo ameaçador à face do interlocutor. A autora explica que, com o intuito de preservar as faces do destinatário, o falante utiliza procedimentos “suavizadores” (softeners), que podem ser tanto verbais - sejam eles substitutivos (como as construções indiretas) ou subsidiários (como os modalizadores discursivos) - quanto não verbais (como a entonação da voz, o sorriso ou prolongamento de som, por exemplo).

Já a polidez positiva refere-se às ações "anti ameaçadoras" por natureza. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 91), este tipo de polidez "consiste exatamente em produzir algum ato que tenha um caráter essencialmente 'anti ameaçador' para seu destinatário", como o agradecimento, o elogio ou até mesmo o convite.

A seguir, falaremos sobre o conceito de dêixis, mais especificamente sobre a categoria de dêixis pessoal, a qual será utilizada como ferramenta analítica na interpretação e análise do modo como os docentes se inserem nas narrativas sobre formações.

### 2.3 DÊIXIS PESSOAL

O fenômeno da dêixis está incluído no campo de estudos da Pragmática. Segundo Stephen Levinson (2007), a dêixis mostra:

as maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala e, portanto, também diz respeito a maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação (LEVINSON, 2007, p.65).

Esse fenômeno é um recurso discursivo, isto é, um mecanismo que opera dentro dos contextos de interação. Para reconhecermos e interpretarmos as expressões com valor dêitico é necessário que busquemos informações contextuais.

Levinson divide os dêiticos nas seguintes categorias:

- 1) dêixis de pessoa, que revela os papéis dos participantes de uma enunciação (e pode ser expressa, por exemplo, pelos pronomes pessoais, vistos como uma categoria prototípica da dêixis pessoal);
- 2) dêixis de lugar (ou de espaço), que revela as relações espaciais (pode ser expressa pelas expressões "aqui" e "ali", por exemplo) na interação;
- 3) dêixis de tempo, a qual diz respeito ao tempo em que ocorre a enunciação (pode ser expressa pelas expressões que denotam tempo, como "hoje", "amanhã", dentre outras);
- 4) dêixis de discurso, expressa pelos itens que precedem ou que sucedem o discurso; dêixis social, a qual revela os relacionamentos sociais entre os interagentes.

A dêixis de pessoa, objeto de análise no presente trabalho, diz respeito à “decodificação do papel dos participantes na cena comunicativa em que o enunciado é produzido” (FONTES, 2012, p. 56). O emprego da primeira pessoa remete à referência que o falante faz de si mesmo. A segunda pessoa “caracteriza a referência do falante a um ou mais indivíduos participantes do evento de fala (FONTES, 2012, p. 56)”. A terceira pessoa não está relacionada à referenciação do falante e do(a) ouvinte. Podemos dizer que a dêixis pessoal constitui “o ponto de partida para a manifestação subjetiva na linguagem” (FONTES, 2012, p. 56).

A dêixis de pessoa (ou pessoal) remete ao uso dos pronomes pessoais. Nessa pesquisa, trabalhamos especificamente com a distinção no uso das expressões “eu”, “você”, “nós / a gente”. Elas revelam os papéis dos interagentes em um contexto de enunciação, conforme discutiremos no capítulo de análise.

Santos e Morais (2017) argumentam que, apesar do número considerável de estudos que discutem sobre os valores dêíticos dos pronomes, há poucas pesquisas que enfatizam as dimensões discursivas e ideológicas do uso da dêixis de pessoa. Um exemplo de trabalho que discute sobre essas dimensões discursivas e ideológicas é o estudo de Maalej (2013) a respeito do emprego dos pronomes “eu”, “nós” e “vocês” nos discursos de Hosni Mubarak, ex-presidente egípcio em regime ditatorial. Segundo o autor, os pronomes com valor dêítico apresentam não somente dimensões discursivas, mas também ideológicas:

Enquanto o usuário do "eu" está ancorado no discurso como egocêntrico e autocentrado, "nós" constrói duas relações sociais diferentes. Pennycook (1994, p. 175) argumenta que "nós" é sempre simultaneamente inclusivo e exclusivo, um pronome de solidariedade e de rejeição, de inclusão e exclusão. Por um lado, define um "nós" e, por outro, define um "você" ou um "eles" (MAALEJ, 2013, p.639, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Assim, os pronomes pessoais podem tanto construir o enunciador quanto o outro com o qual interagimos. As expressões “eu” / “você”, “nós” / “eles” devem ser interpretadas, conforme afirmam Santos e Morais (2017, p. 47), em relação a “quem está sendo definido como o "nós" do qual o "você" e o "eles" diferem”.

---

<sup>14</sup> No original: “while the user of “I” is anchored in discourse as egocentric and self-centered, “We” constructs two different social relations. Pennycook (1994: 175) argues that “‘we’ is always simultaneously inclusive and exclusive, a pronoun of solidarity and of rejection, of inclusion and exclusion. On the one hand it defines a ‘we’, and on the other it defines a ‘you’ or a ‘they’” (MAALEJ, 2013, p.639).

Pennycook (1994, p. 175, tradução nossa<sup>15</sup>) defende que “os pronomes estão profundamente enraizados na nomeação de pessoas e grupos e são, portanto, sempre políticos no sentido de que sempre implicam relações de poder”. Em outras palavras, “os pronomes nunca podem ser extraídos do processo político de nomear um eu, eus e outros” (PENNYCOOK, 1994, p. 175, tradução nossa<sup>16</sup>). Assim, enquanto o “eu” revela um discurso relacionado à subjetividade, o “nós” reivindica autoridade e convergência, partilha, e constrói relações de “nós” / “vocês” e “nós / “eles” (PENNYCOOK, 1994). O “você”, por exemplo, também parece implicar, de acordo com Pennycook (1994), que existe um suposto Outro que está sendo abordado, endereçado ao invés de descrito. Assim, ao abordarmos os valores dêiticos dos pronomes, é necessário levar em conta quais relações estão sendo construídas, quais papéis esses pronomes assumem e quais grupos estão sendo definidos por essas expressões.

No tocante à relação entre o “nós” e os “outros”, Nóbrega e Magalhães (2012, p. 72) defendem que:

Os conceitos de nós e outros são desenvolvidos a partir de nossos valores, crenças, estilos de vida, nossas experiências e expectativas. Nossas afiliações e alinhamentos só podem ser construídos a partir da comparação entre nós e outros. Enquanto estamos interagindo com outras pessoas, nós procuramos por sinais de proximidade (solidariedade) e distância (DUSZAK, 2002). É através desse posicionamento em relação ao outro que, ao nos alinharmos com alguns, nós também nos separamos de outros.

O fenômeno linguístico da dêixis de pessoa posiciona tanto falante quanto ouvinte no discurso, isto é, marca os participantes da interação com base em informações contextuais, e será utilizado como ferramenta analítica durante a análise das entrevistas realizadas com os docentes.

Na seção 2.4 a seguir, apresentaremos os conceitos de língua-cultura e de educação linguística intercultural, os quais são citados pelos docentes entrevistados ao narrarem suas crenças e experiências e fazem parte da fundamentação teórica do presente trabalho.

---

<sup>15</sup> No original: “pronouns are deeply embedded in naming people and groups, and are thus always political in the sense that they always imply relations of power” (PENNYCOOK, 1994, p. 175).

<sup>16</sup> No original: “pronouns can never be extracted from the political process of naming a self, selves and others” (PENNYCOOK, 1994, p. 175).

## 2.4 LÍNGUA-CULTURA (*LANGUACULTURE*) E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Estudiosos como Stuart Hall (2003) defendem que não há uma definição única e isenta de tensões para o conceito de cultura. Esse conceito é complexo, multifacetado, dinâmico e suscetível às diversas mudanças sociais, linguísticas, históricas e políticas pelas quais passamos ao longo dos anos (BESSA, 2017).

Já afirmamos em pesquisa anterior (BESSA, 2017) que a dinamicidade característica desse conceito faz com que este seja o foco de estudos de diversas áreas do conhecimento. Pesquisadores do campo da sociologia, linguística, antropologia, por exemplo, têm buscado adotar e compreender esse conceito em seus estudos. Na antropologia, destacamos o trabalho de Brian Street (1993). Em “Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process”, o antropólogo sustenta a assertiva de que “cultura é um verbo” (1993, p. 25). Portanto, segundo o pesquisador, o termo cultura deve ser compreendido como “um processo de significação – a construção ativa de significados (STREET, 1993, p. 23, tradução nossa)<sup>17</sup>. Street alega que o conceito de cultura deve ser entendido não pelo que a cultura é, mas pelo que ela pode fazer (BESSA, 2017), isto é, por aquilo que ela cria. Stuart Hall (2003, p.44) também defende o ponto de vista de que a cultura é uma “construção”, um processo, pelo fato de fazer referência a um “processo de criação coletiva de significados”, e “não a um estado de coisas já alcançado” (HALL, 2003, p. 52). Para o sociólogo, há a necessidade de conhecermos as tradições e o “conjunto efetivo de genealogias” para que essa “produção” aconteça. Deste modo, na visão dele,

não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

A dinamicidade está presente tanto nas definições do conceito de identidade quanto nas definições do conceito de língua-cultura. Assim como não há um único ponto de vista a respeito do termo cultura, também “já é lugar comum falar da

---

<sup>17</sup> No original: “[...] the term ‘culture’ as signifying process – the active construction of meaning – rather than the somewhat static or nominalising senses in which culture used to be employed in the discipline of anthropology [...]” (STREET, 1993, p.25).

relatividade do conceito de língua" (GUISAN, 2009, p. 17). Deste modo, nota-se a pluralidade e ambiguidade desses conceitos. Há quem diga que as línguas são "sistemas condicionados por fatores inerentes à natureza e a universais da mente humana", enquanto outros afirmam que essas são "produtos culturais" (GUISAN, 2009, p.17). Por outro lado, existem aqueles que enfatizam a função identitária de uma língua. Deste modo, considerando a dinamicidade desses conceitos, nos aproximamos em nossa pesquisa da perspectiva intercultural defendida por Gimenez (2002, p. 3) de que "língua é cultura", sendo ambos vistos como um "modo de ver o mundo", e da visão de Benhabib (2006, p. 33, tradução nossa<sup>18</sup>), a qual afirma que "culturas são constantes criações, recriações e negociações de fronteiras imaginárias entre o 'nós' e o(s) 'outro(s)'. Céli Pinto (2006, p.383), com base em Benhabib, afirma que "a relação entre o 'nós' e o 'eles' é tensa, e é muito difícil que o 'nós' reconheça o direito de um 'eles' profundamente diferente".

Partindo do pressuposto de que língua é cultura (e vice-versa), adotamos nesse estudo o termo língua-cultura (AGAR, 1994), pois acreditamos que ambos os conceitos estão "intrinsecamente e dialogicamente relacionados" (LEROY, 2018, p. 43). Para Michael Agar (1994, p. 28, tradução nossa<sup>19</sup>),

a linguagem, em todas as suas variedades, em todos os modos, aparece em nosso cotidiano e cria um mundo de significados. Quando nos deparamos com significados diferentes, quando tomamos consciência de nossos próprios significados e trabalhamos para construir uma ponte entre esses e outros, "cultura" é o que estamos fazendo. A linguagem preenche os espaços entre nós; cultura forja a conexão humana através desses. A cultura está na língua, e a língua é carregada com cultura.

Concordamos com Hanna (2018, p. 26) quando ela declara que "afirmar que o entendimento cultural é parte irrestrita da educação linguística é um truísmo". Conforme mencionamos anteriormente, utilizaremos o termo língua-cultura (no original, *languaculture*), adotado por Agar (1994, p. 60) em seu livro "Language Shock, Understanding the Culture of Conversation", com o intuito de que "seus

<sup>18</sup> No original: "Frente a ese multiculturalismo fuerte deberíamos considerar las culturas humanas como constantes creaciones, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginarias entre «nosotros y el/los otro(s)»" (BENHABIB, 2006, p. 33)

<sup>19</sup> No original: "language, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, "culture" is what you're up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture" (AGAR, 1994, p. 28).

leitores ao ouvirem a palavra language, ou a palavra culture, sempre se lembrassem da outra metade" (HANNA, 2018, p. 26). Hanna (2018, p. 26) justifica a invenção do termo como "um lembrete da absoluta necessidade da vinculação das duas partes, não importando se estamos tratando de nós mesmos ou de outros, é algo que pertence a ambos os lados".

Partindo do ponto de vista de que as identidades culturais e linguísticas são construídas e negociadas nas interações sociais, entendemos que a "linguagem é usada para uma gama de propósitos interculturais" (CANAGARAJAH, 2012, p. 117, tradução nossa<sup>20</sup>) como, por exemplo, para a negociação de diferenças culturais. Interessa-nos aqui ressaltar o que Scott (2005, p. 15) defende a respeito das diferenças. Segundo ela,

a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração.

Através da linguagem, diferenças identitárias, culturais e linguísticas podem ser tanto reconhecidas e consideradas quanto ignoradas. Cabe ao professor compreender o seu papel nesse dilema: reforçar o posicionamento de que "igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão" (SCOTT, 2005, p. 14). Vivenciar uma língua é, portanto, transitar entre identidades.

Ensinar o Português como Língua Adicional, Estrangeira, de Acolhimento, de Herança, para Falantes de Outras Terminologias...independentemente da terminologia escolhida, ensinar as línguas-culturas portuguesas significa, assim, reconhecer as diferentes línguas-culturas presentes nas interações. Assim como afirma Mendes (2014), é preciso reconhecer que essas línguas carregam crenças, identidades, representações, ideologias e valores. Para a autora, o desafio está no fato de que, para cada contexto de ensino, há múltiplos estranhamentos ideológicos, culturais, sociais, políticos e linguísticos diferentes, os quais só podem ser resolvidos por meio de soluções locais.

Ensinar língua é vivenciar culturas. O ensino de culturas vai além de comparações entre práticas sociais brasileiras e estrangeiras (como exemplo,

---

<sup>20</sup>No original: "[...] language is used for a range of intercultural purposes [...]" (CANAGARAJAH, 2012, p. 117).

semelhanças e diferenças entre hábitos diurnos de brasileiros e coreanos). Uma sala de aula de Português para estrangeiros deve ser vista como o espaço de exploração das diferenças e dos diálogos culturais, como o local em que convivemos com o outro, e, deste modo, deve contemplar saberes que capacitem os docentes a saberem lidar com a alteridade. Pensando em uma orientação inicial ao educador, isto é, ao ponto de partida que orienta o docente a reconhecer a alteridade, Agar (1994, p. 108, tradução nossa<sup>21</sup>) traz o seguinte questionamento:

o que significa esta cultura que você vivencia? E uma vez que você a vivencia, o que você construiu? Do que ela é feita e como ela muda você? De que maneira faz você crescer à medida que aprende mais e mais?

Assim como afirma o antropólogo Michael Agar, essas perguntas não estão ligadas à visão de cultura como algo que uma pessoa possui, mas sim como o resultado do encontro de diferenças (HANNA, 2018). Para ele, a educação intercultural ocorrerá quando os sujeitos, em constante (trans)formação, souberem interagir em um ambiente de alteridade onde as particularidades dos indivíduos sejam respeitadas.

Mendes (2022) argumenta que “o cenário dos nossos tempos nos desafia a pensar de modo mais alargado” em uma educação linguística. Com base nisso, a autora defende a educação linguística intercultural, uma noção de educação linguística que não está restrita somente à relação entre linguística e educação, por exemplo. De acordo com a pesquisadora, pensar em uma educação linguística que considere não somente os diálogos, mas também as tensões, as assimetrias e as alteridades das interações, como mencionamos anteriormente, tem a ver com

fazermos o exercício de pensar uma educação linguística outra, tão diversa quantos são os contextos de seu desenvolvimento, sendo um campo de atuação e de luta, de resistência e de renovação, e que interroga as epistemologias que não aceitam o pensamento divergente e o reconhecimento de que a vivência das línguas e com as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes (MENDES, 2022, p. 125).

---

<sup>21</sup> No original: “what is this culture that you experience? And once you experience it, what is it that you’ve built? What is it made of, and how does it change you? How does it grow as you learn more and more?” (AGAR, 1994, p. 108).

Ao propor a noção de educação linguística intercultural, Mendes (2022) considera que as experiências e os saberes são construídos de forma conjunta. A autora afirma que essa perspectiva busca “a construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz” e, como objetivo principal, a “promoção da paz, da equidade e da justiça social” (MENDES, 2022, p. 125). Portanto, de acordo com Mendes (2022, p. 125),

A educação linguística intercultural (ELI) representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e estrangeira / segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novo(a)s professore(a)s, entre outros aspectos.

Nesse capítulo, estamos vendo as definições correntes e a nossa própria visão de conceitos como língua-cultura, identidade, educação linguística intercultural. Resta saber se os professores da área, em situações pessoais e de trabalho específicas, compartilham dessa visão.

No capítulo a seguir, faremos um histórico da área de português para estrangeiros, discutindo os desafios do passado, do presente e do futuro no que tange à formação docente na área.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, faremos um breve resumo do histórico da área do português como língua estrangeira, com base em discussões a respeito dos desafios do passado, do presente e do futuro concernentes à formação docente nesse vasto campo de atuação.

De que modo a globalização está influenciando o ensino de Português? Quais as mudanças geradas pelo aumento dos fluxos migratórios que ocorreram a partir dos anos 90? O que podemos dizer sobre a procura pelo ensino de Português?

É já do senso comum dizer que fenômenos como a globalização e os avanços tecnológicos do século XXI contribuíram para a radicalização dos padrões de mobilidade humana e digital, já que ambos são “processos que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial” (STEGER apud KUMARAVADIVELU, 2006, p.130). A atual fase de globalização em que estamos inseridos (KUMARAVADIVELU, 2006) é marcada não somente pela diversificação dos meios de comunicação e pelo desenvolvimento do estado de ubiquidade dos indivíduos, mas também pela intensificação do deslocamento dos sujeitos. No Brasil, especificamente, percebemos essa intensificação ao quantificarmos o número de imigrantes e de migrantes. Segundo Nóbrega (2016, p. 425),

Não há dúvida de que o Brasil nunca desfrutou de tanta receptividade no exterior como nesse início do século 21. Frente aos problemas europeus da atualidade – permanente fluxo migratório, intolerância étnica e religiosa, posturas ultranacionalistas e xenofóbicas, cortes em programas sociais, aumento na taxa de desemprego, desigualdade social crescente–, o Brasil é visto como terra de oportunidades.

Segundo dados do Relatório Anual de Imigração e Refúgio no Brasil (2019), “durante o período 2010-2018, foi significativa a chegada de imigrantes no país, especialmente composta por novos fluxos migratórios, caracterizados por pessoas originárias do hemisfério sul”.

Essas mudanças globais são vistas por Larsen-Freeman & Cameron (2008) como influências externas à dinâmica da sala de aula. Silva e Paiva (2016, p. 51) afirmam que esta, encarada como “um sistema complexo onde outros sistemas

complexos interdependentes - cada aluno e cada professor - estão aninhados”, está aberta a essas influências. Desse modo, em um país que recebe cada vez mais sujeitos, vale destacar que novas oportunidades geram novas demandas, especialmente no que diz respeito aos diálogos entre indivíduos com vivências e repertórios linguísticos diversos (BLOMMAERT, 2010). Assim, nesse trabalho, analisaremos as crenças que influenciam os processos de formação dos docentes de português para estrangeiros.

Em seu ensaio, intitulado "Para uma formação de professores construída dentro da profissão", Antônio Nóvoa (2009) retoma uma pergunta que, segundo ele, deixou de ser feita há algum tempo: "o que é um bom professor?". Entendemos, assim como Nóvoa, que é impossível definir o que seria um "bom professor", mas podemos refletir a respeito das "disposições" que caracterizam a formação docente.

Em sua pesquisa, intitulada "A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE", Herrmann (2012) parte do conceito de Bauman (2001) de modernidade líquida para defender que, em relação ao lugar do professor de Português para estrangeiros, há uma "continuidade-descontinuidade, uma não-rigidez e a não-marcação de limites para esse lugar" (HERRMANN, 2012, p. 14). Com base nas respostas das entrevistas que a pesquisadora fez com professores de PLE, observa-se que o "entre-lugar" em que se encontram esses professores caracteriza-se como:

um espaço de novidade; sem contornos definidos, circunscrito por representações de outros lugares (tais como o mito do nativo e do professor de LE); constituído por uma contradição emergência-experiência (ZOPPI FONTANA, 2009); perpassado pela supremacia da língua inglesa que causa efeitos na subjetividade e no processo de ensino-aprendizagem; relaciona-se com o "dá para fazer", com o "adaptar-se" (HERRMANN, 2012, p. 79).

Esse lugar remete à dinâmica das relações contemporâneas, as quais são vistas por Bauman (2001) como líquidas, fluidas. Observamos, assim, que o professor de Português para estrangeiros encontra-se em um lugar líquido, dinâmico, de movimentos e trocas intermináveis. Pelo fato de estar no entre-lugar, o professor de Português para estrangeiros relaciona-se à "terceira margem do rio", ao "vir-a-ser". Ele é o próprio devir, e sua identidade enquanto professor está em constante (trans)formação.

No que diz respeito à formação de professores de Português para estrangeiros, reconhecemos, assim como Cunha e Santos (2002), Gimenez e Furtoso (2002), Furtoso (2001), Herrmann (2012) e Coelho (2015) que a maioria deles não teve uma formação prévia específica para atuar nessa área. Assim, sentindo-se necessitado de ensinar o Português àqueles que chegam ao Brasil para estudarem, para realizarem uma graduação ou pós-graduação, para trabalharem, conhecerem o país, o sujeito lança-se no processo de tornar-se professor na prática. Mais frequentemente, ainda, ele é alguém que está fora de seu país e é convidado / recrutado para ensinar sua língua materna. Em outras palavras: grande parte dos professores de português para estrangeiros torna-se professor enquanto dá aulas. Esses profissionais são chamados a atuarem dentro de sala antes mesmo de terem a chance de frequentar cursos e disciplinas específicas da área.

Pesquisas como a de Viviane Furtoso (2001), Ingrid Herrmann (2012) e Rafaela Coelho (2015), por exemplo, contribuem para uma reflexão a respeito da falta de institucionalização na área de português para não brasileiros. Em sua pesquisa de mestrado, Furtoso (2001), a fim de discutir sobre a formação docente na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), realizou um levantamento das iniciativas de ensino dessa área no Brasil e, por meio de questionários, analisou as crenças de docentes e discentes do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná. Os dados revelaram que as crenças dos participantes reforçam a necessidade de instruções formais específicas nesse campo de atuação. Conforme afirma a autora, “houve o reconhecimento de que para ser professor de PFOL é preciso ter uma formação específica, que leve em conta os aspectos envolvidos no ensino da língua portuguesa enquanto L2/LE” (FURTOSO, 2001, p. 109).

Herrmann (2012) analisou, em sua pesquisa de mestrado, as representações que docentes da área de português para estrangeiros fazem das noções de língua, professor e aluno, com o intuito de discutir sobre as relações dos professores com as línguas ensinadas, com os lugares que assumem enquanto docentes e com a visão a respeito dos discentes. Dentre as considerações finais apresentadas em seu estudo, a pesquisadora argumenta que “é importante que se realizem iniciativas para cursos de formação para esses professores, com o intuito de auxiliá-los na tarefa de lidar com as dificuldades apresentadas no ensino de PLE” (2012, p. 121).

Coelho (2015) discutiu, em sua dissertação, sobre o modo como acontece a formação docente de Português como Língua Adicional (PLA) no Estado de Minas Gerais. Com base na fala de coordenadores responsáveis pela área e discentes em formação nos cursos de Letras - os quais ministram aulas de PLA nas instituições -, a autora analisou quais são as avaliações desses professores e professoras em relação a essas formações que vivenciaram. Segundo a autora, dentre os aspectos revelados pelos dados, há “lacunas relacionadas a conteúdos e bases teóricas que permeiam o âmbito da formação para o ensino de Línguas Adicionais” (COELHO, 2015, p. 91).

Furtoso (2001) reconhece a necessidade de estudos que investiguem o modo como os docentes desse campo de atuação aprendem a ensinar. Já Coelho (2015) afirma que seu estudo serve de base para pesquisas futuras cujo objetivo esteja relacionado a uma noção mais abrangente da formação docente no Brasil para a área de Português como Língua Adicional. O presente trabalho dialoga com as pesquisas mencionadas anteriormente, pode ser visto como um encaminhamento desses estudos, corroborando o argumento de que é necessária uma institucionalização mais ampla da área.

Nas subseções a seguir, apresentaremos alguns desafios do passado, do presente e do futuro referentes à formação (melhor dizendo, às formações, já que esta se divide em: formação a nível de graduação; formação para pesquisa e formação em serviço, conforme explicaremos a seguir). Além de discutirmos sobre aquilo que já foi e está sendo feito, refletiremos sobre os futuros obstáculos a serem contornados e sobre os próximos passos a serem dados.

### 3.1 OS DESAFIOS DO PASSADO

A colonização das terras brasileiras deu início ao ensino de português para falantes de outras línguas (TEIXEIRA, 2016). Embora isso tenha acontecido há pelo menos quatro séculos, observamos que a consciência sobre esse ensino no meio científico é bastante recente. Isso demonstra que as discussões referentes ao ensino nesse campo e à formação na área são, ainda, iniciais. Como consequência dessa incipiência, o número de pessoas com formação específica para atuarem na docência ainda é reduzido. Pensava-se que, para ministrar aulas de português para estudantes não brasileiros, era suficiente ser falante nativo do português falado no Brasil. Segundo Furtoso (2001), vemos esse tipo de crença em relação a outras

línguas também. Anos depois, o senso comum passou a ser o de que, para lecionar, além de ser falante nativo, há a exigência de uma formação em curso de nível superior. A respeito disso, Kunzendorff (1997, p.22) afirma, em relação às realidades de escolas de São Paulo, que

parece-nos que a maioria das escolas não dá muita importância à formação em Linguística e Linguística Aplicada de seus professores. O requisito de recrutamento, na escolha do profissional, fica mais a nível de ser falante nativo com formação universitária, não se levando em conta sua área de atuação. Psicólogos, geólogos, estudantes de teologia, jornalistas ou até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professores de Português como segunda língua.

Segundo Almeida Filho (2011), nos últimos 40 anos, as universidades públicas brasileiras investiram em pesquisas e em cursos de qualidade, o que incentivou estudantes de outros países a virem estudar no Brasil e, conseqüentemente, atraiu olhares para o ensino de PLE. Para o pesquisador, graças às iniciativas dessas instituições de ensino superior, de escolas e casas publicadoras e, em menor escala, dos Ministérios de Relações Exteriores (Itamaraty) e da Educação, houve um movimento a favor do fortalecimento do ensino de PLE.

De acordo com Teixeira (2016), no século XX (meados dos anos 30), teve início no Brasil o ensino de línguas modernas. Em 1957, foi publicado o livro pioneiro *Português para Estrangeiros*, de autoria de Mercedes Marchand. O pesquisador Almeida Filho (2011) afirma que o reconhecimento, no Brasil e no exterior, de uma crescente prática institucionalizada para o aprendizado de português para falantes de outras línguas possibilitou o surgimento dessa especialidade no campo da teoria do ensino e da aprendizagem de línguas, o qual faz parte da área de Linguística Aplicada.

A década de 70 foi marcada pela criação de cursos de Português para estrangeiros em universidades como a USP - Universidade de São Paulo - e a Unicamp - Universidade Estadual de Campinas - (TEIXEIRA, 2016). As duas instituições seguiram caminhos um pouco diferentes: a Unicamp teve como objetivo a consolidação da área, tornando o Português para estrangeiros uma disciplina de catálogo e contratando professores-pesquisadores da área. Já a USP investiu em projetos de extensão, em cursos desvinculados da graduação e pós-graduação. Essas novas possibilidades contribuíram para o aumento da procura por professores

especializados, o que garantiu novas discussões a respeito de processos de seleção desses sujeitos. Ainda na década de 70, ressaltamos a iniciativa de publicação de materiais didáticos na área do Português para estrangeiros. Nesse período, foi publicada a série Português do Brasil para Estrangeiros, de Biazioli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada em São Paulo (ALMEIDA FILHO, 2011).

Por conta de maiores investimentos em programas de pós-graduação na área e de um aumento do número de estrangeiros no Brasil, o ensino de Português para estrangeiros ganhou força na década de 80. Séries como Tudo Bem, de Raquel Ramallete, Avenida Brasil, de Emma Eberlein de Lima et al e Fala Brasil, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry surgiram nesse momento de modernização gráfica e de ênfase em um ensino estruturalista.

Na década de 90, o aumento da produção de materiais didáticos alinhou-se a uma nova consciência profissional do ensino nesse campo de atuação. Observa-se esse novo olhar para a área na oferta de disciplinas em programas de graduação e pós-graduação e na publicação de livros teóricos dirigidos a alunos de graduação, especialização e pós-graduação da faculdade de Letras e a professores já atuantes. Entretanto, Almeida Filho (2011) chama a atenção para a carência na formulação de políticas linguísticas tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo do país. O autor afirma que seria preciso, para a ampliação da oferta de ensino de PLE, políticas que levem em consideração:

- 1) a formação de novos professores em bases contemporâneas, (2) a formação continuada coordenada desses professores nos postos ao redor do mundo, e (3) o estabelecimento de balizas para novos currículos, programas, materiais e exames de proficiência (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 16).

Apesar da crescente ampliação e desenvolvimento do ensino de Português para estrangeiros nos últimos anos, notamos que ainda existem lacunas a serem preenchidas em relação às formas de apoio desse campo de estudos e atuação que só tende a crescer. Vale destacar que, ainda na década de 90, com base no modelo comunicacional utilizado no Projeto Português Língua Estrangeira, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), surge uma tentativa de aplicação de um exame nacional de proficiência, o Exame Celpe-Bras, criado inicialmente, em 1993, pelo Ministério da Educação (TEIXEIRA, 2016).

O Exame Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - foi aplicado pela primeira vez, segundo Bizon (2013), em 1998 em cinco universidades brasileiras (Unicamp, UFRGS, UFRJ, UFPE e UnB) e em três instituições de países do MERCOSUL (Centro de Estudos Brasileiros de Assunção, Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires). Devido a uma iniciativa do Ministério de Educação (MEC), entre os anos de 1993 e 1998, foi criada uma Comissão Técnica composta por representantes dessas cinco universidades para a elaboração do exame. O objetivo de sua aplicação era: “responder a uma pressão exercida pelo plano de integração do MERCOSUL, na época em plena efetivação, bem como atender a necessidade de certificar candidatos à proficiência da língua portuguesa” (BIZON, 2013, p. 55), pois a procura por cursos de graduação e pós-graduação no país crescia cada vez mais. Além disso, com a aplicação do exame, pretendia-se colaborar com as políticas de ensino de Português para falantes de outras línguas, dentro e fora do Brasil.

Assim, de acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>22</sup>, “o Celpe-Bras completa 20 anos com mais de 7 mil participantes”. No ano de 2019, foi registrado um número de 126 postos aplicadores credenciados; dentre esses, 48 são no Brasil e 78 são no exterior. Salientamos outras iniciativas de promoção da Língua Portuguesa: o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por exemplo, tem oferecido cursos para estudantes estrangeiros que vivem no Brasil, possibilitando, com isso, o contato e a vivência dos alunos com o Português, e o Programa Português como Língua Adicional em Rede (PLA em Rede), projeto que oferece um curso online para discentes e servidores de instituições estrangeiras que tenham interesse em parcerias com instituições da Rede Federal de ensino.

Na próxima subseção, apresentaremos alguns desafios enfrentados nos dias atuais e discutiremos sobre as possíveis implicações desses.

---

<sup>22</sup>Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>>

### 3.2 OS DESAFIOS DO PRESENTE

É possível dizer que o grande novo desafio que se apresenta para os profissionais na área de ensino de Português para estrangeiros no contexto brasileiro hoje sejam as novas e enormes ondas migratórias. Essa nova situação tem sido um problema que gestores da educação brasileiros têm tido muita dificuldade em equacionar (que dirá resolver...).

De acordo com Diniz e Neves (2018, p. 88), “conforme dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2016), havia 224 milhões de migrantes internacionais no início de 2016, dos quais 31 milhões eram crianças”. Pelo fato do Brasil ser um dos destinos procurados tanto por imigrantes quanto por refugiados, o número de estudantes provenientes de outros países aumentou nas escolas de Ensino Básico do país. Segundo os autores, “entre 2008 e 2016, esse aumento foi de 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com dados tabulados pelo Instituto Unibanco (2018) a partir do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”.

O número de estrangeiros no Brasil cresce cada vez mais, conforme informa o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) de 2021. Com base nesse documento, “entre 2011 e 2020, se estima, conforme os registros administrativos de solicitações de residência e de reconhecimento da condição de refugiado, que estavam residindo no Brasil, aproximadamente, 1,3 milhão de imigrantes, liderados por venezuelanos e haitianos” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 54). Ademais, segundo o relatório Refúgio em números, “no ano de 2021, o Brasil recebeu 29.107 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que, somadas àquelas registradas a partir do ano de 2011 (268.605), totalizaram 297.712 solicitações exaradas desde o início da última década” (JUNGER; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 10). Para Bógus e Fabiano (2015), socióloga e economista da PUC-SP, respectivamente, motivos para esse aumento são diversos: motivos de ordem econômica e pessoal; motivos de ordem política, como o fortalecimento da influência do Brasil nas últimas décadas; e motivos de proteção internacional, como é o caso dos deslocados forçados (BÓGUS; FABIANO, 2015).

De acordo com dados apresentados no Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) de 2020, “durante o período 2010-2019,

constata-se um crescente aumento e maior capilaridade da presença de imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados nas diferentes regiões do país”. Apesar desse aumento, em 2020, imigrantes, refugiados e solicitantes de refúgio sofreram os impactos decorrentes da pandemia da COVID-19. Conforme afirmam Cavalcanti e Oliveira (2020, p. 15),

O volume médio mensal de movimentos no ano de 2019 era de quase 2,5 milhões, enquanto, nos meses de abril e maio de 2020, esse número girou em torno de 90 mil, caindo ainda para menos de 40 mil em junho e julho. Observa-se, ainda, que os movimentos voltaram a aumentar no mês de agosto, mas ainda sem chegar a um patamar comparável ao que se observava nos anos anteriores (menos de 200 mil).

Embora claramente essa situação de migração seja um foco importante para os profissionais, não é a única. Observa-se a progressiva ampliação do número de postos do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e sua extensão cada vez maior - de um exame para avaliar as habilidades de estrangeiros candidatos a participar do programa PEC-G a instrumento necessário em processos variados como os de naturalização ou de revalidação de diplomas obtidos fora do país. Essa demanda provoca novas discussões entre profissionais da área e desnuda a fragilidade decorrente do pequeno número de pessoas em condições e com interesse em se habilitar para essas aplicações.

O surgimento cada vez mais frequente e a oferta cada vez maior de cursos de Português como Língua Estrangeira no Brasil são fatores que comprovam o interesse pela língua portuguesa. Além disso, nota-se que a procura por parte de estudantes e centros responsáveis pela divulgação das línguas-culturas portuguesas no exterior também tem sido cada vez mais recorrente. Como exemplos de instituições que incentivam o conhecimento dessas, têm-se os Institutos Culturais Guimarães Rosa e o Instituto Camões<sup>23</sup>. O aumento na procura pelo aprendizado da

---

<sup>23</sup> De acordo com o portal Gov.br, um canal digital do Governo Federal, “o Instituto Guimarães Rosa, anteriormente chamado Centro Cultural Brasil-Nicarágua (CCBN - Manágua), tem por objetivo difundir o idioma português falado no Brasil e promover a cultura brasileira no exterior. Atualmente, o IGR ministra cursos de português como língua estrangeira, além de promover programas de estudo para estrangeiros como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) sob coordenação da Divisão de Cooperação Educacional (DCE) em Brasília-DF” (disponível em: <https://www.gov.br/sobre/>). Já o Instituto Camões “é

Língua Portuguesa contribuiu para o aumento da preocupação por parte das universidades federais brasileiras em relação à formação de professores de Português para estrangeiros e ao ensino e pesquisa na área. Além das instituições de ensino superior que, atualmente, oferecem cursos de graduação em português para não brasileiros - como veremos posteriormente nesta seção -, existem universidades (como a Universidade Federal de Juiz de Fora) que contribuem com ações formativas importantes para a área, algo que discutiremos na seção 3.2.

Segundo Gómez (2018), através de convênios firmados entre as universidades, “programas como PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação) possibilitam o ingresso de estudantes estrangeiros em instituições brasileiras”. De acordo com o Manual do PEC-G (BRASIL, 2016), por volta de 400 estudantes ingressam em instituições de ensino superior brasileiras anualmente, e cerca de 200 se formam. Além disso, com base no Manual do Programa de Estudantes-convênio de Graduação (BRASIL, 2016), elaborado pela Divisão de Temas Educacionais (DCE)<sup>24</sup>, “a ideia da criação de um Programa de Governo para receber estudantes de outros países surgiu do aumento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960 (...) ao longo da última década, houve mais de 6.000 selecionados no Programa.

Com base nos trabalhos de pesquisadoras como Gimenez e Furtoso (2002); Cunha e Santos (2002) e Santos (2002), vale salientar o número reduzido de instituições que contribuem para a formação de professores de Português para estrangeiros. Em outras palavras, apesar do aumento do interesse pela Língua Portuguesa, os cursos de Letras, em sua maioria, não têm investido na capacitação de estudantes com interesse nessa área. Cunha e Santos (2002) apresentam um panorama geral de situações variadas enfrentadas por instituições como a UnB e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em torno desse ensino. As autoras descrevem os seguintes problemas: professores de outras línguas e profissionais de outras áreas são convidados, muitas vezes, para ministrarem cursos de Português

---

um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, financeira e patrimônio próprio” e tem como objetivo “ser um organismo de referência na coordenação e articulação da política externa do governo nas áreas da cooperação internacional, promoção da língua e cultura portuguesas” (disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade>).

<sup>24</sup>Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/assin/PEG-G/MANUAL%20ESTUDANTE%20PEC-G.pdf>>

para estrangeiros, com a justificativa de serem provenientes do Brasil (para elas, isso ocorre com bastante frequência no exterior devido à carência de profissionais nos contextos em questão); as aulas de Português para estrangeiros são ministradas, muitas vezes, por um grande número de professores de Português no Brasil que não tiveram contato e experiência com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Com base na pesquisa desenvolvida por Santos (2002) a respeito das experiências dos bolsistas do Projeto Português para Estrangeiros do Centro Universitário Franciscano, percebe-se que esses estudantes tiveram como interesse inicial no projeto o fato de que poderiam vivenciar experiências diferentes daquelas que tiveram contato durante o curso de Letras. Além disso, nota-se, em seus comentários, críticas a respeito da ausência de um número maior de disciplinas/matérias que refletissem sobre o ensino de língua.

Segundo Mendes (2014), no cenário atual, o português tem ganhado espaços nos cenários políticos e econômicos tanto de países de língua portuguesa quanto de outros. Nota-se que a procura pelo ensino e aprendizagem da língua portuguesa contribuiu para a resignificação do que é aprender o(s) português(es). Assim, passamos a observar a vivência desses "portugueses" em diferentes contextos:

a) português para falantes de outras línguas dentro do espaço lusófono (PL2); b) português para falantes de outras línguas fora do espaço lusófono (PLE); c) português para surdos; d) português para comunidades bilíngues/ plurilínguas (comunidades indígenas, de imigrantes etc.); e) português como língua majoritária em contextos plurilinguísticos; f) português como língua de herança (o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo; g) português como língua de acolhimento (contextos de imigração ou de contato com línguas próximas); h) português como língua de integração (português e espanhol em espaço latino-americano) (MENDES, 2014, p.34).

De acordo com Gómez (2018, p. 72), a diversidade de contextos “pode se configurar como potencializador e também fator dificultador no processo de ensino de PLE”. Partindo da perspectiva de que o processo de aprendizagem é dinâmico e complexo, concordamos com Mendes (2014) em relação à necessidade de cursos de formação de professores de Português para Estrangeiros que abordem princípios de ensino de língua estrangeira e aspectos da Língua Portuguesa. Assim como Gómez (2018), entendemos que ser professor de Português para estrangeiros envolve diversos saberes, e não somente conhecimentos metalinguísticos.

Segundo Gómez (2018, p. 72), apesar do aumento do interesse pelo ensino e aprendizagem de Português para estrangeiros a partir da década de 90, um número reduzido de instituições de ensino superior tem oferecido cursos de formação de professores nessa área: a Universidade de Brasília – UnB; a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade da Integração Latinoamericana – Unila, por exemplo. Apesar da existência de lacunas em torno da institucionalização desse ensino, há muitas pesquisas e estudos a nível de iniciação científica e pós-graduação em diversas universidades do Brasil.

Partindo do ponto de vista de Gimenez (2002, p. 42), é possível constatar que a formação específica de professores de Português para estrangeiros "ainda representa um anseio por parte dos pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à língua portuguesa sob a perspectiva de seu ensino como língua estrangeira". Assim, diferenciamos a formação em três possíveis caminhos: formação a nível de graduação; formação para pesquisa; formação em serviço. Em relação à primeira formação, destacamos as universidades mencionadas anteriormente, as quais oferecem habilitações específicas para professores de Português para estrangeiros, e as demais instituições que oferecem disciplinas e projetos de extensão específicos. No que diz respeito à segunda, citamos o curso de Especialização *lato sensu* em Formação de Professores de Português para Estrangeiros da PUC-Rio. Sobre a terceira, notamos que um número considerável de pessoas forma-se professor de Português para estrangeiros na sala de aula, isto é, na prática, em sua atuação em cursos de idioma, em escolas internacionais e aulas particulares dentro e fora do Brasil.

Portanto, com base no que foi exposto anteriormente, entendemos que iniciativas já estão sendo tomadas para a ampliação do campo de ensino e pesquisa a respeito do Português como Língua Estrangeira. Entretanto, há lacunas que precisam ser preenchidas no que diz respeito à formação de professores. Na subseção a seguir, partindo do que já estamos enfrentando nos dias atuais, apresentamos alguns desafios que possivelmente lidaremos no futuro.

### 3.3 OS DESAFIOS DO FUTURO

Apesar da supremacia ainda existente da orientação monolíngue nas instituições sociais e de ensino nos dias de hoje, Cavalcanti afirma que estudiosos

como Blommaert (2010) têm enfatizado cada vez mais a construção de uma “ciência social crítica da linguagem”, de uma teoria que “concebe a linguagem como mutante para uma sociedade mutante” (CAVALCANTI, 2013, p. 214). Deste modo, cabe aos professores o reconhecimento da dinamicidade e relatividade do conceito de língua e cultura (GUISAN, 2009) e a valorização dos diálogos transculturais ocorridos em uma sala de aula.

Conforme afirma Diniz e Neves (2018), o aumento do número de estudantes estrangeiros em escolas do Ensino Básico no Brasil reflete o cenário internacional de migrações de crise (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). De acordo com os estudiosos, isso ressalta a importância de políticas que sejam sensíveis a essa diversidade linguística. Os autores afirmam que essa realidade não é inédita: para Maher (2007), não é de hoje que a heterogeneidade faz parte das escolas no Brasil. Porém, concordamos com Diniz e Neves a respeito do modo como as políticas educacionais continuam, muitas vezes, reforçando o apagamento dessa heterogeneidade.

Segundo Lucena (2015, p. 68), "a realidade plurilíngue e multimodal, que representa o declínio da vida monolíngue, está posta, ainda que setores da sociedade resistam em pensá-la como tal". Partindo do ponto de vista da autora de que a sala de aula é amplamente transcultural e de que os sujeitos se comunicam efetivamente utilizando recursos linguísticos e semióticos, torna-se fundamental discutir sobre o posicionamento do professor nessa realidade superdiversa (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011) em que estamos inseridos. Diante dessa superdiversidade apontada por Blommaert e Rampton (2011), isto é, da intensificação das categorias de migrações, não só em termos de nacionalidade, etnicidade, linguagem e religião, como também motivações, matrizes e itinerários de migração, processos de inserção social, etc, cabe a nós, professoras e professores, entendermos o nosso papel nesse cenário.

Ao levantar questões fundamentais referentes à formação docente, Celani (2010) argumenta que os principais desafios dizem respeito ao modo como transformamos o nosso posicionamento enquanto professores: como deixamos a dependência em relação aos métodos idealizados e pré-estabelecidos para atuarmos de forma autônoma, crítica e reflexiva? A pesquisadora acredita que é preciso atingir uma independência que, em contextos diversos, permite escolhas, decisões que promovam reflexões, e não meras repetições. Ademais, ela ressalta

que, mesmo contrariando o cânone, as experiências em sala de aula devem resultar em diálogo e reflexão.

Liberali (2010) defende que, para (con)viver nesse cenário de superdiversidade, é preciso considerar o ambiente escolar não apenas como um lugar para estudar, mas um lugar para conversar, dialogar, pensar, encontrar, viver. Entendendo que a escola é um importante meio de transformação social (FREIRE, em Illich, 1985), nota-se que os desafios futuros estão relacionados às políticas linguísticas que valorizem esse espaço de alteridade e garantam a ampliação dos diálogos inter / transculturais.

No capítulo 4, a seguir, apresentaremos definições dos conceitos de crença e de saberes docentes e discutiremos sobre as relações dessas temáticas com a formação de professoras e professores.

## 4 PROFESSORES: CRENÇAS E SABERES

O estudo das crenças referentes à aprendizagem de línguas tem ocupado um papel de destaque dentro e fora do país (BARCELOS, 2004). A partir do que afirmam Borges e Tardif (2001), entendemos que estudos sobre os saberes docentes vêm sendo objeto de investigações em diversas pesquisas a respeito do aprendizado e do ensino de línguas. Apresentaremos, neste capítulo, concepções a respeito do conceito de crenças e definições e observações referentes ao tema saberes docentes.

### 4.1 CRENÇAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de crença tem sido enfatizado nos estudos da Linguística Aplicada, especialmente nas pesquisas referentes ao aprendizado de línguas (BARCELOS, 2004). Barcelos afirma que, no Brasil, essa temática surgiu nas pesquisas em meados dos anos 90, enquanto no exterior teve início nos anos 80. Isso pode ser observado nos anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995: nesse período, não havia referências a trabalhos fundamentados nesse conceito. Já em 1997, nesse mesmo congresso da ALAB, havia, segundo a autora, cerca de quatro trabalhos com esse tema. Ademais, observa-se que, desde 1995, o número de pesquisas sobre crenças tem crescido cada vez mais. Deste modo, entendemos, assim como a pesquisadora, que há um interesse crescente por essa temática em estudos no Brasil.

Com base em autores como Pajares (1992) e Johnson (1999), Barcelos (2004) afirma que o conceito de crença tem sido visto como dinâmico e complexo. Em seu trabalho a respeito das crenças na formação de professores de línguas, Silva (2010) destaca que autores como Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) afirmam que a complexidade característica desse conceito deve-se à infinidade de termos e definições empregados para falarmos sobre o assunto. Segundo Pajares (1992), alguns deles são:

atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social (SILVA, 2010, p. 26).

Em relação à diversidade de termos utilizados para um mesmo conceito, o autor cita Gimenez (1994) e Garcia (1995) como responsáveis por acrescentarem os seguintes termos ao conjunto definido previamente por Pajares (1999):

teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças (SILVA, 2010, p. 26).

Silva (2010) afirma que, considerando a dinamicidade referente ao termo, Woods (1996) utiliza a metáfora "floresta terminológica" ao se referir ao conceito de crenças. Breen (1985, p. 2) declara que "nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças". Isso explica a interdisciplinaridade desse conceito: partindo dessa premissa de que as relações são entendidas com base nas crenças dos sujeitos, estudiosos do campo da sociologia, da antropologia, da psicologia, da filosofia e da educação têm adotado essa concepção em seus trabalhos.

Sobre esse interesse pela temática, Barcelos (2004) afirma que tudo começou devido à mudança nas visões de língua no campo de estudos da Linguística Aplicada: ao invés de olhar para as línguas enquanto produtos, passou-se a olhar para as línguas enquanto processos. A pesquisadora destaca alguns acontecimentos ocorridos a partir da década de 90 que, para ela, podem ser vistos como marcos teóricos nesse campo de estudos: a pesquisa de Leffa (1991) a respeito das crenças de alunos da 5ª série; a concepção de Almeida Filho (1993) a respeito da "cultura de aprender"<sup>25</sup> e a pesquisa de Barcelos (1995), fundamentada no conceito de "cultura de aprender" para analisar as crenças de estudantes do curso de Letras (BARCELOS, 2004).

Segundo o filósofo americano Charles S. Peirce, crenças podem ser definidas como "idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar" (BARCELOS, 2004 apud PEIRCE, 1877/1958, p. 91). Pajares (1992) acredita que as crenças originam-se nas

---

<sup>25</sup> A expressão "cultura de aprender" é definida por Almeida Filho (1993, p. 13) como "maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita".

experiências, nas culturas e no folclore, e estão relacionadas aos aspectos pessoais, contextuais e episódicos. Partindo da perspectiva do pesquisador, Dutra (2010) afirma que as crenças exercem influência no modo como as pessoas agem. Em relação às crenças de professores, Johnson (1994) defende três suposições básicas:

as crenças influenciam na percepção e no julgamento do professor afetando o que ele diz e faz em sala; as crenças têm um papel crítico na forma como os professores aprendem a ensinar; e entender as crenças dos professores é essencial para melhorar as práticas de ensino e os programas de formação de professores (DUTRA, 2010, p. 18).

Silva (2010) observa, baseando-se em Barcelos (2006), que as pesquisas relacionadas a essa temática têm enfatizado as seguintes perspectivas: a) crenças sobre aspectos específicos, como, por exemplo, sobre o ensino de vocabulário; b) crenças e sua relação com experiências contextuais; c) estudos longitudinais sobre crenças no ensino e aprendizado de línguas; d) estudos feitos em escolas públicas; e) estudos que focalizam, respectivamente, os professores e os alunos de línguas. Sobre as futuras pesquisas dessa vertente, Silva (2010, p. 71) afirma que se espera

investigações sobre as crenças de professores formadores de professores de línguas, por exemplo, e pesquisas que enfatizem as questões (inter) (trans) (multi) culturais, estereótipos e a (re) construção da identidade linguístico-cultural no ensino-aprendizagem e as suas implicações para a formação de professores de línguas.

Isso explica o nosso interesse em fundamentar esse trabalho nas definições desse conceito. Assim como Barcelos (2006, p. 151), entendemos crenças “como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Na presente pesquisa, analisaremos as crenças dos docentes a fim de discutirmos sobre os papéis assumidos por professores de Português como língua estrangeira na formação docente.

Apesar dos avanços conquistados em relação à dinamicidade e diversidade de metodologias e visões desse conceito, Barcelos afirma que há a necessidade de um aprofundamento dos estudos. Segundo ela, “é preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como elas interagem com as

ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (BARCELOS, 2001, p. 87).

Além disso, a linguista aponta para as lacunas que ainda precisam ser preenchidas no que diz respeito aos estudos sobre crenças: o número reduzido de estudos que abordem a relação entre crenças e culturas (BARCELOS, 2006) e a carência de pesquisas que focalizem as crenças referentes ao aprendizado de outras línguas estrangeiras (pesquisas que vão além da língua inglesa e enfatizem outras línguas). Essa afirmação torna-se ainda mais aparente no que diz respeito aos estudos sobre as crenças no aprendizado de PLE. De acordo com Menezes (2015, p.15), "dos poucos trabalhos que abordam o tema podemos citar Silva (2006); Coitinho (2007); Futer (2007); Vernick de Andrade (2013) e Maia (2014)". Além desses, também citamos o trabalho de Kaneoya (2014) e Dutra (2014).

Santos (2002) descreve, em seu estudo, que oito bolsistas do projeto Português para Estrangeiros do Centro Universitário Franciscano, Santa Maria - RS, foram orientados a preencherem um questionário com respostas sobre as suas experiências enquanto professores em formação. Dentre as perguntas sugeridas, uma delas dizia respeito às dificuldades encontradas pelos alunos durante o projeto. Uma das respostas segue abaixo:

(...) dificuldades que nós, quando aprendemos a língua materna, imersos em nossa cultura, não percebemos. Os alunos tinham dúvidas em questões que nunca nós nos perguntávamos; nunca nos demos conta de suas origens. Estas dúvidas, às vezes, vinham de questões que deveríamos saber, como um conhecimento profundo em latim e as origens das línguas anglo-saxônicas. Os estrangeiros, em geral, vêm para cá já com um conhecimento maior que o nosso em línguas e nas suas origens (SANTOS, 2002, p. 62).

Em Gimenez e Furtoso (2002), foram investigadas as crenças de estudantes de um curso de Letras Anglo-Portuguesas, o qual é oferecido em uma instituição que não possui uma habilitação específica para professores de Português para estrangeiros. De acordo com as autoras, ao serem questionados a respeito da formação de professores, os alunos afirmam que o fato de ser professor de Português como língua materna não deve ser visto como o único requisito necessário para professores de Português para estrangeiros. Assim, "as respostas levaram à constatação de que para ser professor de PFOL não basta ser falante

nativo da língua portuguesa e nem ter apenas curso superior, em qualquer área" (GIMENEZ, FURTOSO, 2002, p. 50).

Tardif (2014) afirma que "a pedagogia é feita de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação". Apesar de as múltiplas identidades revelarem e gerarem múltiplas construções da realidade e, com isso, múltiplas concepções do que é ser um professor de língua, uma coisa é certa: para ser um educador, é preciso lidar com conflitos e estranhamentos.

Um exemplo de situação em que as crenças de professor e de alunos são postas em cheque são os chamados choques culturais. Em uma sala de Português para estrangeiros vista como um ambiente multicultural, as negociações e os estranhamentos são inevitáveis. Quando isso acontece em contexto de imersão, e em salas que reúnem aprendizes de diferentes nacionalidades, esses estranhamentos se tornam ainda mais frequentes e podem ser encarados pelo professor como uma dificuldade assustadora ou como uma oportunidade de contrapor crenças e imagens do mundo, tornando a experiência de ensino mais rica.

Assim, entendemos que, para a atuação na área de Português para estrangeiros, é preciso ter consciência de que língua é um fator ideológico e político que atua em dilemas e tensões culturais. Ao ser questionada sobre o papel do professor em sala de aula, Margarete Schlatter (SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 188) afirma que as interações nesse ambiente educacional são desafios para: "compreender o que já é conhecido; articular as participações sociais desejadas/necessárias para a atuação na sociedade; explicitar novos conhecimentos; construir conhecimentos e usá-los aqui e agora". Nesse sentido, a formação inicial de um professor de Português leva em conta não só aspectos gramaticais do Português como também aspectos interculturais das relações entre os sujeitos.

Portanto, apesar de ainda existirem lacunas na formação de professores nessa área, é preciso ressignificar o papel do professor de Português em um ambiente de alteridade linguística, social, cultural, política. Entender o que é ser estrangeiro, reconhecer padrões culturais diferentes, conceber a igualdade e a diferença como paradoxos são alguns dos requisitos para docentes que desejam atuar nessa área. Assim como defende Albuquerque (2019, p. 80), "não acreditamos em uma formação docente desvinculada da prática de sala de aula e distante da reflexão do professor sobre a própria prática pedagógica". Na área de ensino de

Português para estrangeiros, “o sucesso não significa apenas estar certo, mas envolver os grupos e indivíduos diversos que provavelmente terão muitas versões diferentes sobre o que é certo e o que é errado” (FULLAN, 2009, p. 47). O enigma está na convivência com um Outro muito diferente, com sujeitos que nos permitem sermos outros em nossas identidades, com uma alteridade que me expõe e me transforma enquanto cidadão.

Mas essa é a Nossa crença. O que queremos saber, nessa pesquisa, é: será que outros professores, com experiências muito diversas e formação igualmente variada, terão as mesmas crenças que nós?

#### 4.2 UM OLHAR SOBRE OS SABERES DOCENTES

O que são saberes docentes? Qual o papel desses saberes na formação docente? A busca pelas respostas a essas perguntas não é recente. Tomando como referência o trabalho de Gómez (2018), revisaremos algumas definições referentes a esse conceito.

Com base na pesquisa de Januskiwicz (2014), Gómez (2018) afirma que a reflexão a respeito dos saberes teve início no período clássico, a partir da figura de Sócrates (CHARLOT, 2005), e a discussão sobre o saber científico surge em 1983, com a publicação do texto "A Formação do Espírito Científico", de autoria de Bachelard. De acordo com Charlot (2005, p. 36), no campo da educação, o conceito foi adotado em meados de 1990, com os estudos de Chevallard.

Tanto Morin (2005) quanto Charlot (2005) concebem o saber enquanto resultado de uma “tradução/reconstrução da linguagem e do pensamento” (MORIN, 2005, p. 20). Assim, o saber não reflete o mundo exterior diretamente e não existe isoladamente, mas em uma relação com o Outro. Segundo Charlot (2005, p. 45):

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Partindo das visões de Morin (2005) e Charlot (2005), observamos que há aspectos a serem considerados ao estudarmos essa temática. Em relação a essa pesquisa, com base na análise das crenças de professores e formadores de professores de Português para estrangeiros, foi possível observar os saberes que esses docentes entendem como necessários para os desafios atuais e futuros dentro e fora do Brasil. Charlot (2005, p. 43) afirma que

As pesquisas sobre a relação com o saber podem, da mesma forma, se definir relativamente aos próprios saberes (ou às atividades, formas relacionais, etc, que o sujeito deve aprender a dominar). Como entrar em tal disciplina, dominar tal forma de pensamento, de atividade ou de relação, compreender tal conceito, etc? São as relações com os saberes (ou com os "aprenderes") que são privilegiadas pela pesquisa, as relações com saberes considerados em suas especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas. Tais pesquisas poderiam ser preciosas para aprofundar a questão da relação com o saber. De fato, se os princípios da especificidade dos objetos de saber e da normatividade das atividades que permitem a um sujeito apropriar-se deles foram postos, as pesquisas até agora não avançaram muito.

Tardif (2002, p. 36) declara que o saber docente é como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Além disso, o autor, reconhecido por seus estudos a respeito do tema, ressalta o caráter heterogêneo desse saber. Partindo dessa heterogeneidade apontada por Tardif e Raymond (2000), Gómez (2018) ressalta a complexidade envolvida em identificar/determinar quais saberes estão relacionados à formação docente, isto é, ao professor.

Sobre esses "saberes dos professores", Tardif e Raymond (2000) defendem que adotar uma abordagem tipológica para os saberes é limitar a temática, isto é, é enxergar esse tema com uma visão reducionista. Para os estudiosos, o tempo é um fator essencial para refletirmos sobre essa noção. Assim, para eles, esses saberes

[...] são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Com base nos impactos que a dimensão temporal exerce no entendimento e no significado desses saberes, notamos que essa noção está em constante construção e (trans)formação. Deste modo, considerando os saberes docentes enquanto processos, e não enquanto produtos, ressaltamos a importância dos saberes construídos antes e durante a prática docente.

Partindo do ponto de vista de Furió (1994), Gómez ressalta a importância da instrução formal específica durante a formação de professores. Segundo a autora, tanto os saberes anteriores à atuação docente quanto os saberes construídos na experiência fazem parte dessa instrução específica. Em relação aos saberes anteriores à prática, Furió (1994 apud Gómez, 2018, p. 41) defende que "o professor tem que estar preparado para conhecer e questionar o pensamento docente de senso comum". Deste modo, observa-se a necessidade do professor em formação ter consciência de aspectos relacionados ao ensino, aos docentes e aos próprios aprendizes durante a sua experiência enquanto aluno, a fim de que esse possa tomar decisões a respeito do aprendizado que não estejam pautadas em discursos do senso comum.

No que diz respeito aos saberes construídos durante a formação, Pimenta (2009, p. 20) afirma que eles são construídos "num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores". Considerando, assim como Gómez (2018), os termos saberes e conhecimentos enquanto sinônimos, entendemos que os conhecimentos sociais, históricos, culturais, científicos, linguísticos, etc, são ressignificados e compartilhados em sala em um trabalho conjunto entre docentes e estudantes. Isso revela a importância da prática na construção desses saberes.

Pimenta (2009, p. 26) alega que "considerar a prática social como o ponto de partida e de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores". Assim, a pesquisadora ressalta a relevância da prática na construção de um saber-fazer. Em outras palavras, o diálogo entre teoria e prática é necessário e é de extrema importância que os cursos de graduação ofereçam aos discentes oportunidades de analisarem suas próprias práticas, a fim de que, com base nisso, possam ressignificar seus "saberes-fazeres docentes" e (trans)formarem suas identidades enquanto professores continuamente.

Partindo do que foi discutido previamente e tomando como princípio a ideia de que os saberes estão sendo construídos constantemente nas interações,

mostraremos, na próxima subseção, os conceitos de saberes locais e saberes globais e refletiremos sobre a importância da atualização dessas concepções para a área de PLE.

#### **4.2.1 A construção dos saberes locais na formação docente**

Nas últimas décadas, a partir de movimentos como o pós-colonialismo e os estudos culturais, a noção de saber local (no original, *local knowledge*) vem sendo objeto de discussão em estudos sobre a formação docente. Segundo Canagarajah (2005, p. 4, tradução nossa<sup>26</sup>), dependendo da perspectiva e da área de conhecimento, há diversas concepções para um mesmo termo:

em uma visão antropológica, o termo refere-se às crenças e orientações que emergem das práticas sociais de um grupo específico ao longo da história; em uma visão social, o saber local contrasta com o saber global, informando políticas e procedimentos de várias instituições; em uma visão acadêmica, refere-se ao conhecimento que diverge daquele estabelecido e legitimado nas disciplinas; em uma visão profissional, profissionais desenvolvem um saber que é acompanhado de seus trabalhos, contudo, esse conhecimento não é recomendado e defendido por autoridades e especialistas da área.

Em relação à sala de aula, segundo Urvinis (2009, p. 13), os saberes locais são vistos como “os saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais para promover o ensino-aprendizagem de LE”. Portanto, com base em Bessa e Weiss (2020), compreendemos que esses saberes dizem respeito às ações, posturas, recursos que o docente efetivamente emprega enquanto leciona e que, muitas vezes, não são reconhecidos por autoridades da área. Deste modo, o saber local diz respeito às

---

<sup>26</sup> No original: “In the anthropological sense, it refers to the beliefs and orientations emerging from the social practices of a community from its history [...]; in the social sense, it contrasts with the official knowledge informing the policies and procedures of various institutions; [...] in the academic sense, it refers to knowledge that diverges from what it is established or legitimized in the disciplines; [...] in the professional sense, practitioners develop a knowledge of accomplishing their work in ways that are not acknowledged or recommended by the authorities and experts” (CANAGARAJAH, 2005, p. 4).

decisões teórico-metodológicas tomadas pelos professores no âmbito da realização de sua atividade de ensinar e aprender uma LE, com base em suas visões a respeito do que melhor pode se adequar ao contexto no qual ele e seu aluno se encontram inseridos (URVINIS, 2009, p. 13)

Segundo Canagarajah (2005), o saber local parte de uma perspectiva bottom-up (de baixo para cima). Em outras palavras, esse saber é construído em contextos e grupos específicos. Portanto, é possível afirmar que esse conhecimento não é construído de forma pré-estabelecida em um “vácuo sócio-histórico-cultural” (URVINIS, 2009, p.13) e não é desenvolvido, em um primeiro momento, por especialistas.

Portanto, de um lado, há a construção de um saber localizado, contextual, específico de um grupo. Por outro lado, existe um saber global, o qual é definido por Canagarajah (2005) como um conhecimento relacionado às teorias e práticas institucionalizadas, construídas por especialistas e autoridades da área em contextos idealizados. De acordo com o estudioso, o saber global “é na verdade um saber local – local para uma comunidade específica” (CANAGARAJAH, 2005, p.6). Dito de outro modo, conforme afirmam Bessa e Weiss (2020), apesar de ser um conhecimento produzido em nível macro, esse saber pode ser compreendido como local para um determinado grupo de maior prestígio e reconhecimento social. Portanto, assim como argumenta Kumaravadivelu (2006, p.141), o saber global representa “a ideologia e o poder que constituem os discursos dominantes”.

O saber global e o saber local estão relacionados de maneira conflituosa, o que resulta em dicotomias como universal / particular, superior / inferior, dentre outras (SANTOS, 2005). Em relação à formação docente, podemos dizer que os saberes globais dizem respeito às teorias institucionalizadas, enquanto o saber local, segundo Urvinis “é, na verdade, um saber glocal, na medida em que é construído com base em um diálogo do global com o local, onde o global é adaptado às necessidades locais e condições específicas”. Assim, entendemos que os saberes locais são processos (CANAGARAJAH, 2005), construções resultantes do diálogo e da dinâmica de negociações existentes em um contexto de interação.

Em um contexto de sala de aula, é necessário que o docente leve em consideração as tensões características do diálogo entre o global e o local. Assim como Urvinis (2009) argumenta, acreditamos que somente o conhecimento de um saber global não faz com que o docente enfrente as imprevisibilidades

características dessa realidade. Além disso, consideramos que a exposição, a discussão sobre um saber localizado não deslegitima o saber institucionalizado, mas faz com que o educador tenha consciência de que os saberes locais são construídos no fazer, na interação em sala.

Nas últimas décadas, observa-se que a intensificação da globalização potencializou os fluxos e contatos entre as pessoas, diluiu fronteiras, alterou paisagens linguísticas e ampliou aquilo que entendíamos como língua e cultura. Diante desse cenário complexo e dinâmico e com base no questionamento de Tardif (2014), surgem as perguntas: o que o professor de Português para estrangeiros precisa ter de compreensão em relação à língua? Quais saberes esse docente utiliza no cotidiano de uma sala de aula onde cada aluno possui familiaridade com línguas diversas?

Dois aspectos são apontados por Dutra (2010): o modo como os alunos estrangeiros enxergam o Brasil e os brasileiros, e o modo como os próprios professores enxergam esses estudantes. Reconhecer os estereótipos que brasileiros e estrangeiros carregam e compreender os diferentes modos dos estudantes de enxergarem línguas-culturas é um passo relevante para que o professor em formação entenda como agir criticamente e como combater visões e posturas que nos são impostas e que nós, muitas vezes, reproduzimos.

Uma sala de aula de Português para estrangeiros pode ser vista como dinâmica e multicultural, pois permite que interações dialógicas aconteçam entre indivíduos com experiências culturais, sociais, políticas e linguísticas diferentes. Assim, assumir o papel de mediador no aprendizado de Português para estrangeiros significa possibilitar que significados sejam construídos, reconstruídos e partilhados entre sujeitos portadores de identidades variadas, o que, inevitavelmente, gera estranhamentos e conflitos. Assim, ressalto a relevância de conceitos como o de língua-cultura, interculturalidade e questões referentes às políticas linguísticas e às demandas internacionais do ensino de Português para estrangeiros para esse trabalho.

No capítulo 5 a seguir, traçaremos os princípios metodológicos que nortearam essa pesquisa e explicaremos os motivos pelos quais esse trabalho é de natureza qualitativa interpretativista.

## 5. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as perspectivas metodológicas escolhidas para esse estudo. Descrevemos os caminhos que decidimos percorrer e apresentamos algumas considerações a respeito da elaboração de questionários e das entrevistas não-estruturadas, procedimentos utilizados durante o processo de geração de dados.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), os dados permitem que o pesquisador interprete a realidade e torne-a visível. Como esses registros acompanham as diferentes realidades nas quais estamos inseridos, os estudiosos alegam que a maneira como enxergamos um contexto interfere no modo como os dados são gerados. No que diz respeito a essa pesquisa, podemos dizer que os dados foram gerados a partir de uma perspectiva de natureza qualitativa, baseada no pressuposto de que os indivíduos interpretam e criam as realidades sociais - as quais são construídas nas interações -, e de cunho interpretativista. Dizemos que esse estudo é interpretativista já que "estamos envolvidas no processo de interpretação e atribuição de significados aos eventos analisados" (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 6, tradução nossa<sup>27</sup>).

Deste modo, o capítulo de metodologia descreve o modo como buscamos responder aos questionamentos surgidos durante o estudo. Em outras palavras, essa seção mostra de que maneira o estudo foi conduzido. As perguntas de pesquisa que nortearam esse trabalho foram: o que os docentes que já atuam na área falam sobre seus processos formativos e como esses educadores descrevem e se inserem no universo de professores e professoras de português para estrangeiros?

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Plataforma Brasil) e o número do parecer é 4.311.246.

Com isso, nas próximas subseções, falaremos sobre as fases percorridas durante esse estudo e as escolhas metodológicas feitas nesse processo: inicialmente, explicaremos sobre como os questionários foram aplicados nesse

---

<sup>27</sup> No original: "this study is interpretative, since we were involved in the process of interpretation and attribution of meaning to the events analyzed" (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 6).

estudo e, por fim, mostraremos concepções a respeito das entrevistas não-estruturadas e o modo como direcionamos essas conversas.

Na seção 5.1 a seguir, faremos algumas considerações a respeito do uso de questionários em pesquisas qualitativas, explicaremos o porquê de termos utilizado esses recursos e mostraremos como esses foram adotados durante a pesquisa.

Na seção 5.2, apresentaremos o nosso ponto de vista a respeito das entrevistas e discutiremos sobre o conceito de entrevistas não estruturadas. Além disso, mencionaremos o modo como as conversas foram registradas e como essas ocorreram.

Neste capítulo, objetivamos responder às seguintes questões: quantas pessoas responderam ao questionário e aceitaram participar de uma conversa; de onde são as pessoas; quais foram as perguntas e como ocorreram as entrevistas não-estruturadas.

## 5.1 CONVERSAS COM OS DOCENTES: OS QUESTIONÁRIOS

Em relação aos caminhos metodológicos adotados durante a pesquisa, tomando como base o estudo de Garcia-Reis, Silva e Mattos (2018) sobre a formação docente no curso de Letras da UFJF, optamos por enviar um questionário para professores da área de Português para estrangeiros, a fim de delimitarmos o público-alvo com o qual conversamos durante a fase das entrevistas não-estruturadas.

Inicialmente, o questionário foi enviado para um grupo de docentes responsáveis por avaliar e coordenar a aplicação do exame CELPE-Bras em instituições de ensino superior dentro e fora do país. A fim de selecionarmos os sujeitos com os quais teríamos contato durante as entrevistas, agrupamos treze perguntas dissertativas (dentre essas, encontram-se aquelas referentes aos dados pessoais) em um único documento no formato de questionário e enviamos para os participantes. Esse procedimento tentou abarcar as seguintes inquietações:

1. Você teve formação específica para atuar como professor de PLE? Se sim, pode descrever?
2. Como você classifica essa formação? Pode justificar essa classificação?
3. Como você vê, na sua prática de sala de aula, a relação entre língua e cultura? Justifique.

#### 4. Em sua opinião, que saberes são essenciais a um professor de PLE?

Doze docentes preencheram o questionário. Dentre esses educadores, seis lecionam em instituições de ensino no Brasil (em Belo Horizonte, Viçosa e São João del Rei) e seis atuam em contextos de ensino de português para estrangeiros fora do Brasil (como, por exemplo, em países como o Peru, Paraguai, África do Sul, Líbano e Estados Unidos). Conforme mencionado anteriormente, todos esses participantes desempenham os papéis de avaliadores e coordenadores da aplicação do exame CELPE-Bras e todos são docentes de português para estudantes não brasileiros.

Apesar da escolha pelo emprego desse procedimento, cabe a nós ressaltarmos certas críticas quanto ao uso dessa ferramenta. Para Ninin et al (2005), ao utilizarmos questionários, devemos considerar que: não há como verificar se o que está sendo dito é verdadeiro ou falso; e o número de participantes, as perguntas gerais e as perguntas específicas da pesquisa influenciam nas respostas. Assim, concordamos com as pesquisadoras no seguinte questionamento: "quais seriam as respostas caso os participantes estivessem livres para responder como desejassem?" (NININ ET AL, 2005, p. 92). Embora existam argumentos contrários quanto ao emprego dessa ferramenta, há aqueles que defendem seu uso devido à facilidade de obter respostas e à garantia do anonimato do participante, por exemplo. Desde modo, a fim de apresentarmos prós e contras a respeito do uso desse procedimento, apresentamos a seguir um quadro elaborado pelas autoras e fundamentado nos estudos de Gillham (2000), Seliger & Shohamy (1989) e Gil (1999)

Quadro 1 - Argumentos favoráveis e contrários ao uso de questionários

<b>Pró questionários</b>	<b>Contra questionários</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- baixo custo pois não exige treinamento de pesquisadores.</li> <li>- facilidade em obter informações de forma rápida e de grupos grandes de participantes, podendo ser enviado por correio ou internet.</li> <li>- respondentes podem completar o questionário quando desejarem.</li> <li>- análise de respostas para perguntas fechadas é relativamente direta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problemas na qualidade dos dados (perfeição e precisão).</li> <li>- necessidade para brevidade e perguntas relativamente simples</li> <li>- quem responde fica incerto quanto ao que será feito com os dados</li> <li>- problemas de motivação dos respondentes</li> <li>- enganos não podem ser corrigidos pois os participantes ficam</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- menos pressão para uma resposta imediata.</li> <li>- garante o anonimato do respondente</li> <li>- preconceitos / preferências do entrevistador não interferem nas respostas.</li> <li>- isenta pesquisador e pesquisados de serem influenciados por considerações pessoais de ambos.</li> <li>- padronização de perguntas.pode prover dados sugestivos para testar uma hipótese.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>impedidos de esclarecer dúvidas durante o processo de responder o questionário</li> <li>- desenvolvimento de questionário é freqüentemente pobre</li> <li>- só busca a informação contida na pergunta</li> <li>- respostas podem ser organizadas e 'preparadas'</li> <li>- falta de controle do pesquisador sobre dados relacionados ao contexto</li> <li>- exclui pesquisados não alfabetizados</li> <li>- impossível conferir seriedade ou honestidade às respostas</li> <li>- quem responde fica incerto quanto ao destino dos dados</li> <li>- podem não ser devolvidos pelos participantes</li> <li>- itens apresentados podem ter diferentes significados para os participantes.</li> </ul>
---	--

Fonte: Ninin et al (2005).

Com base no que foi exposto previamente, compreendemos a relevância da utilização de um "questionário-piloto" (NININ ET AL, 2005) para um número reduzido de participantes, pelo fato da aplicação desse método contribuir para a (re)formulação de perguntas. Devido às lacunas ainda existentes na utilização de questionários, seguimos a recomendação de Ninin et al (2005) e não empregamos somente essa ferramenta como recurso para a geração de dados: consideramos o questionário como ponto de partida para a análise das entrevistas não-estruturadas.

Na próxima subseção, apresentaremos a concepção de entrevistas não-estruturadas e explicaremos como essas foram realizadas durante o estudo em questão.

## 5.2 CONVERSAS COM OS DOCENTES: AS ENTREVISTAS

Inicialmente, ressaltamos o argumento de que "entrevistas são conversas" (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 44, tradução nossa<sup>28</sup>). Embora tal afirmação pareça

<sup>28</sup> No original: "interviews are conversations" (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 44).

redundante, enfatizamos essa noção a fim de deixarmos claro o nosso posicionamento em relação às entrevistas: entendemos que, quanto mais rígida e estruturada essa for, mais afetadas e tendenciosas serão as respostas, já que, nesse tipo de entrevista, "os participantes possivelmente estruturarão suas respostas em 'frases declarativas factuais' e logo prosseguirão para a próxima pergunta" (OLIVEIRA, 2018, p. 76).

Apesar de as entrevistas seguirem certo modelo ordenado de perguntas e respostas, adotaremos nesse estudo a concepção de entrevista não-estruturada, sustentada por Fontana e Frey (1994) e alinhada aos princípios dos estudos de natureza qualitativa. Os pesquisadores alegam que essas entrevistas são empregadas com o intuito de "entender comportamentos complexos de membros da sociedade sem impor qualquer categorização *a priori* que possa limitar o campo de perguntas" (FONTANA; FREY, 1994, p. 365). Assim, ao contrário das entrevistas estruturadas, que visam coletar dados que justifiquem certos comportamentos dentro de categorias estabelecidas anteriormente, as entrevistas não-estruturadas não estão fundamentadas em categorizações, mas sim na ideia de que nós "não nos comportamos como entrevistadores, pois assim as pessoas irão se comportar como entrevistadas" (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 44, tradução nossa<sup>29</sup>).

Partilhamos do pensamento de Blommaert e Jie (2010, p. 27, tradução nossa<sup>30</sup>) quando esses afirmam que "perguntar, de fato, é frequentemente a pior maneira de descobrir". Assim, buscamos capturar a espontaneidade e a abertura que as conversas proporcionam aos participantes ao invés de nos limitarmos a perguntar, já que nós, pesquisadores, fazemos parte das entrevistas. O roteiro que montamos nos permitiu: a) identificar o participante (nome, idade, titulação, etc); b) descobrir informações sobre sua formação; c) permitir que o docente fizesse suas considerações sobre sua formação e d) refletir sobre os pontos abordados por esses professores a respeito dos saberes que consideram necessários para a dinâmica de sala de aula.

Com o intuito de justificarmos nossa escolha por esse tipo de entrevista, apresentaremos duas orientações de Blommaert e Jie (2010, p. 49), que resumem

---

<sup>29</sup> No original: "never behave like an interviewer: people will behave like interviewees" (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 44).

<sup>30</sup> No original: "asking is indeed very often the worst possible way of trying to find out" (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 27).

certas sugestões dadas por Charles Briggs em seu trabalho “Learning How to Ask”: 1) “você é parte da entrevista”. Acreditamos que aquilo que dizemos influencia aquilo que ouvimos em resposta. Deste modo, entendemos que tanto os turnos dos entrevistados quanto dos entrevistadores devem ser transcritos, pois toda ação resulta em uma reação correspondente. Assim como afirma Bakhtin (2003, p. 271) a respeito da noção de atitude responsiva ativa:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Assim, tanto aquilo que dizemos quanto aquilo que ouvimos interfere na dinâmica de uma conversa; 2) “não existem entrevistas ruins”. Mesmo que as expectativas do pesquisador em relação às entrevistas não sejam atendidas, uma análise posterior das informações compartilhadas pelo entrevistado revelará detalhes que não foram considerados ou percebidos inicialmente.

Diante do que foi exposto previamente, partimos do ponto de vista de que nossas entrevistas são **conversas** devido ao modo como os encontros foram conduzidos: apesar das entrevistas terem sido gravadas (algo que inibe, de certo modo, a naturalidade dos entrevistados), a espontaneidade estava presente em todos os diálogos empreendidos com os professores.

Dos doze docentes que responderam os questionários, nove se dispuseram a participar da fase de entrevista. Elas foram feitas ou presencialmente, ou via chamada de vídeo através do aplicativo Zoom.

Após concluídas as entrevistas, passamos para a fase de transcrição das conversas. Gago argumenta que, nesse processo, uma “série de procedimentos interpretativos e seletivos são empregados, fazendo com que seja em si mesma uma atividade de análise e representação. Por isso, é uma atividade analítica plena” (GAGO, 2002, p. 91). Dentre as observações feitas por Durante, reforçamos que “a transcrição é um processo seletivo, que busca salientar certos aspectos da interação, de acordo com metas investigativas específicas” e “os formatos de transcrição variam e devem ser avaliados com relação às metas que devem atingir”. Portanto, no presente estudo, objetivamos manter a espontaneidade e a linearidade

das narrativas geradas nas entrevistas e, por conta disso, essas serão transcritas de forma simples e corrida. As transcrições completas das entrevistas podem ser acessadas através do link: [https://drive.google.com/drive/folders/1km3ou7jTQCQbfOGsLvUSEsknuvRSkL73?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1km3ou7jTQCQbfOGsLvUSEsknuvRSkL73?usp=share_link)

No próximo capítulo, discutiremos sobre os dados gerados nos questionários e ao longo das conversas. A escolha pela expressão “discussão” deve-se ao fato de dialogarmos com contribuições, com pesquisas prévias de outros estudiosos a respeito da formação docente na área de português para estrangeiros, as quais foram mencionadas em capítulos anteriores.

## 6. O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES?

Neste capítulo, pretendemos discutir, inicialmente e brevemente, as respostas obtidas nos questionários para, logo em seguida, enfatizarmos a análise das entrevistas. Em relação às conversas, analisaremos tanto “o que” o docente diz a respeito dos processos de formação quanto “como” ele apresenta essas formações e se insere nesse universo de docentes de português para estrangeiros.

### 6.1 O QUE OS QUESTIONÁRIOS DIZEM?

Conforme mencionamos anteriormente, optamos pela aplicação inicial de um questionário online feito através do Google Forms com o propósito de selecionarmos os participantes da presente pesquisa. Em um primeiro momento, enviamos esse documento para um grupo de docentes de instituições de ensino superior no Brasil e no exterior, sendo esses aplicadores e coordenadores de postos de aplicação do Exame CELPE-Bras. Esses professores eram direcionados a preencherem esse documento online com base nas seguintes perguntas norteadoras:

Quadro 2 - Perguntas feitas no questionário

1.	Dados pessoais: Nome (somente para registro interno de pesquisa); Formação acadêmica; Endereço de e-mail.
2.	Conte um pouco da sua formação como professor de PLE. Você teve formação específica para atuar como professor de PLE? Se sim, pode descrever?
3.	Como você classifica essa formação?
4.	Pode justificar essa classificação?
5.	Gostaria de saber sua opinião sobre alguns termos que nós usamos muito frequentemente na nossa área de atuação. Como você conceitua “cultura”?
6.	Em sua opinião, o que é uma língua?
7.	Como você vê, na sua prática de sala de aula, a relação entre língua e cultura? Justifique.
8.	Para terminar, queremos sua opinião: que saberes são essenciais a um professor de PLE?

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Nessa fase inicial da análise, obtivemos doze respostas: seis desses professores atuam em instituições de ensino superior brasileiras, enquanto os outros seis atuam fora do Brasil, em diferentes instituições do exterior, conforme mencionamos anteriormente. Ressaltamos o comprometimento desses docentes em compartilharem suas experiências e a responderem a todas as perguntas discursivas. A seguir, buscamos sintetizar as respostas obtidas através do questionário, já que o foco da presente pesquisa é a análise das entrevistas, e o questionário foi um ponto de partida - um "questionário-piloto" (NININ ET AL, 2005) - para o desenvolvimento das conversas.

No que diz respeito à opinião desses docentes quanto a essa formação (se esta pode ser vista como suficiente ou insuficiente), embora os docentes tenham citado experiências positivas, como, por exemplo, o contato com excelentes professores, nove dos doze participantes classificaram essa formação como "insuficiente".

No que se refere ao modo como esses docentes conceituam e enxergam, em suas práticas de sala de aula, termos como língua e cultura, observamos que muitos consideram língua e cultura como conceitos indissociáveis (AGAR, 1994) e ressaltam a importância de criarem oportunidades para que os estudantes vivenciem isso, como pode ser percebido no Quadro 03 a seguir:

Quadro 3 - Respostas das questões 5, 6 e 7

<p>"Através da língua os falantes geram cultura e ao mesmo tempo são influenciados pelas crenças e saberes que circulam no grupo ao qual pertencem"</p>
<p>"Normalmente é necessário conhecer a cultura para saber a língua"</p>
<p>"Ensinar uma língua e cultura enriquece ao ser humano e a sociedade"</p>
<p>"Língua e cultura são indissociáveis! Para mim, não é língua e cultura, mas Língua-cultura ou languaculture! Cultura é o que co-construímos o tempo todo em sala e aula com nossos educandos-educadores, porque ele também nos ensinam, por isso, chamo-os de educandos educadores! Nós, professores, seríamos os educadores-educandos porque também aprendemos muito com nossos educandos. Co-construímos essas culturas abertas e em constante movimento na heterogeneidade das nossas práxis pedagógicas (ação que gera reflexão que gera outra ação e assim vai...) por meio de nossos olhares, diálogos críticos inter/trasculturais de (des)construção, relativização, valorizando o etnorrelativismo e não o etnocentrismo, problematizando conceitos e pré-conceitos etc e por fim, valorizando a natureza ontológica, histórica, social, cultural e</p>

incompleta/inacabada do ser humano que afina e desafina todo o tempo”.
“Língua também é cultura, uma vez que por meio dela (língua) agimos no mundo ao nosso redor. Língua e cultura são dimensões imbricadas”.
“Língua é cultura no sentido que carrega todos os aspectos culturais de um determinado povo. Não é possível ensinar a língua pura, descontextualizada de aspectos culturais”.
“A cultura permeia de tal modo a língua que concordo que deva ser chamada, como alguns autores a tratam, "língua-cultura". Os sentimentos, hábitos e crenças de um povo se impregnam na língua de modo a torná-las indissociáveis. Por exemplo, "tomar café" provavelmente (nunca estudei sobre) soa tão natural no Brasil por conta da nossa história de trabalho, sofrimento, produção, amor/ódio pelo café, mas em outras culturas não soa tão natural, tanto que um estrangeiro, mesmo falante de português, se não avisado sobre o que significa "tomar café (lanchar)" ou "café da manhã", normalmente nos responde ao convite "Não, obrigado. Eu não tomo café!". E há muitas expressões que parecem ser próprias da cultura”.
“Não há como ensinar língua sem o elemento cultural. Por si só, a língua é morta. O elemento cultural é imprescindível no ensino de qualquer língua, seja materna ou estrangeira”.
“Não tem como ensinar uma língua sem ensinar a sua cultura, suas tradições, sua arte, sua literatura, cinema, música, política, natureza etc..”
“Por ensinar português em contexto internacional a comunidades falantes de inglês e também de língua de herança (brasileira e portuguesa), precisei - como ainda preciso - desvincular, na maioria das vezes, o elemento cultural brasileiro das minhas aulas. Sempre pergunto aos meus alunos o que eles gostariam de aprender sobre os países de língua portuguesa no primeiro dia de aula. A partir de suas demandas, debatemos tópicos por eles selecionados, na maioria das vezes, discutindo a resolução de problemas sociais nesses países. De maneira geral, eles afirmam querer conhecer a língua para trabalhar nos Estados Unidos e, para formar cidadãos do mundo, debato a língua na esfera nacional, não ficando exclusivamente na cultura brasileira, que me é também pessoal e íntima pela minha origem”.
“Língua e cultura são constitutivas = uma exerce influência na outra e não podem ser encaradas separadamente”.
“Sendo a língua algo constitutivo do sujeito e a cultura como vivência cotidiana, não há como separá-las”.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por fim, apresentamos as respostas referentes à última pergunta: que saberes são importantes para um professor de PLE? Notamos, com base no quadro

4, que os professores enfatizam a sensibilidade às questões linguísticas-culturais; o respeito à alteridade; o desenvolvimento de materiais didáticos que suscitem uma reflexão crítica; o conhecimento de abordagens e metodologias sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação acadêmica específica na área. Em resumo, esses docentes salientam o mais importante: conhecer o aluno e entender as suas particularidades. Deste modo, assim como afirma Tardif (2002, p. 130), uma boa parte do trabalho docente “[...] baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

#### Quadro 4 - Respostas da questão 8

<p>“Conhecimento da própria língua, clareza sobre a abordagem e conceito de língua e cultura que utiliza e reflexão sobre sua prática de sala de aula”</p>
<p>“Entender que as diferenças culturais são a base para o ensino de PLE, não fazendo comparações, mas agregando mais conhecimento e novas maneiras de pensar e ver o mundo”</p>
<p>“Conhecer a cultura desse lugar, os costumes e principalmente trazer o indivíduo para o meio social de sua própria realidade”.</p>
<p>“Primeiramente, conscientização e sensibilização para as tensões inter/transculturais que possam acontecer em sala de aula. A Interculturalidade não deve ser considerada como um bálsamo apaziguador e tranquilizante, mas sim, como conflitos e tensões que devem ser negociadas a todo momento por professores e alunos! Os professores também devem considerar esses saberes interculturais para a preparação das suas aulas e para a produção e/ou adaptação dos materiais e livros didáticos disponíveis e, por fim, deve se manter atualizado no que concerne às notícias do mundo e deve estudar muito não somente a língua portuguesa, mas também outras línguas-culturas estrangeiras e/ou adicionais, como também as diversas abordagens de ensino-aprendizagem dessas línguas! Todos esses saberes devem objetivar-se à construção de um mundo sem opressões e preconceitos, visando à constante libertação e ao constante respeito pela diferentes diferenças, pelas diferentes e diversas alteridades!”</p>
<p>“Saber selecionar e preparar materiais didáticos que façam sentido para os alunos, que sejam autênticos, saber refletir constantemente sobre sua prática, saber interagir com tranquilidade com outros saberes”.</p>
<p>“Ser culturalmente sensível a diferenças de pensamento, comportamento; saber estabelecer comparações entre a língua materna e a língua alvo; compreender o contexto e a especificidade dos alunos, para ministrar aulas com foco no que realmente eles precisam; trabalhar com tarefas comunicativas, não deixando de lado os aspectos linguísticos”.</p>

“Que, apesar dos diversos portugueses falados no mundo, é um mesmo sistema linguístico, nenhum melhor que outro. Que assim como a língua, não há uma cultura melhor ou pior que outra. Que a diversidade cultural é marca do PLE e que o professor precisa aprender a lidar com a heterogeneidade e multiculturalidade, tornando-as aspectos positivos para a troca, tão importante para o aprendizado”.

“Não somente o conhecimento da gramática e uso da língua a ser ensinada, mas também suas variantes, aspectos culturais, sociolinguísticos, estratégias de ensino-aprendizagem, entre outros”.

“Conhecer sua cultura, falar uma língua não significa saber ensiná-la”.

“É preciso que tenhamos uma formação linguística (refiro-me à ciência) preferencialmente. Além de ser um estudioso da língua portuguesa, é importante que o professor conheça na teoria e na prática as abordagens e métodos de ensino de línguas. Entretanto, nas diásporas, as famílias que formam escolas comunitárias muitas vezes não têm formação acadêmica, desempenhando também um papel excelente. Na minha prática, o saber essencial é, portanto, a sensibilidade linguístico-cultural, que vem com a prática e o respeito às comunidades locais”.

“Conhecimento de metodologias e estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ou adicionais), conhecimento de públicos específicos (especialidades do PLE), conhecimento sobre materiais didáticos disponíveis (publicados), conhecimentos sobre o exame Celpe-Bras e os efeitos da sua concepção teórica para a área, conhecimentos sobre conceitos de língua e cultura e suas implicações para a prática docente”.

“Conhecimento da e sobre a língua portuguesa.  
Conhecimentos sobre transculturalidade.  
Conhecimentos sobre sociedade, história e cultura, uma vez que tudo isso intrinsecamente ligado à língua”.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como considerações a serem feitas sobre essa etapa, salientamos que: 1) adotar uma visão tipológica sobre os saberes seria reduzir o tema (TARDIF; RAYMOND, 2000); 2) discutir sobre conceitos como o de língua-cultura e interculturalidade são fundamentais para a formação docente e 3) contribuir para a formação docente na área de PLE é questionar e problematizar a ausência de uma institucionalização desse campo de estudos.

Por entendermos a aplicação dos questionários como ponto de partida para a realização das entrevistas, analisaremos, na seção 6.2, como ocorreram as conversas, a fim de discutirmos sobre o que os docentes falam sobre suas formações e como eles descrevem esses processos.

## 6.2 O QUE AS ENTREVISTAS DIZEM: O QUE O DOCENTE FALA SOBRE A SUA FORMAÇÃO?

Ao final do questionário, o participante deveria assinalar, caso tivesse interesse, se aceitaria, no futuro, participar de uma conversa sobre a formação de professores de português para estrangeiros. A resposta foi afirmativa para todos os casos. Entramos em contato com os participantes e, a partir disso, conseguimos conversar com nove docentes. Algumas das entrevistas ocorreram via chamada de vídeo pelo aplicativo Zoom enquanto outras aconteceram pessoalmente.

Como forma de nortear a conversa empreendida com os docentes, elaboramos as seguintes perguntas:

Quadro 5 - Perguntas da entrevista

1.	Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica. Como você se tornou professora de PLE/PL2/PLA?
2.	Durante sua formação, houve um momento para uma instrução formal específica para atuar? Como foi isso?
3.	Você considera sua formação suficiente / insuficiente para seu trabalho enquanto professora? O que você acha que (ainda) faltou? O que você gostaria de ter visto / lido / vivenciado?
4.	Uma formação de professores/as de PLE/PL2/PLA que conjugue língua e cultura deveria abranger que aspectos?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nota-se que as perguntas serviram apenas como um norte para desenvolvimento da conversa com os participantes. Partimos do que foi exposto no questionário e, a partir disso, acrescentamos outros questionamentos. De modo geral, observamos que a experiência de cada docente com a área de PLE refletia-se em suas respostas às indagações sobre os saberes considerados por eles como necessários para a formação.

Nas próximas subseções, apresentaremos, de forma breve, os docentes que colaboraram com a construção dessa pesquisa e analisaremos tanto “o que o professor / professora fala” quanto “como o docente se posiciona ao falar”, pois compreendemos, assim como Orlandi (2003, p. 32), que “o dizer não é propriedade

particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua (...). O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. Portanto, cada subseção a seguir diz respeito a uma conversa com um docente (ex: 6.2.1 – Docente A, 6.2.2 - Docente B...), e os recortes de cada entrevista foram numerados a partir da linha 1. Assim, para evitar dificuldades na leitura dos dados, as referências serão feitas usando a letra correspondente ao entrevistado e a linha da entrevista.

Nos capítulos anteriores, tratamos de temas como identidade, línguas-culturas, saberes docentes, educação linguística intercultural, dentre outros. A seguir, apresentaremos diferentes trajetórias docentes e dialogaremos com educadores com formações muito variadas, a fim de analisarmos as crenças desses professores e professoras quanto à docência. As próximas seções funcionarão como uma coletânea analisada das vozes de docentes que lecionam na área de português para estrangeiros dentro e fora do Brasil.

Utilizamos o processo de não-identificação dos participantes (assim como dos nomes de locais onde atuam), a fim de preservar eticamente os colaboradores da presente pesquisa. Sob o ponto de vista mais técnico, conforme explicamos no capítulo 1, a análise irá destacar marcadores de avaliação, isto é, usaremos as noções de avaliação externa e encaixada (LABOV, 1972) para refletirmos sobre as avaliações dos docentes a respeito de suas trajetórias enquanto educadores.

Ao longo das análises, buscaremos responder às seguintes perguntas: quem são os docentes; quando fala da formação profissional, o que esse docente diz e como diz; quando fala da atuação (da prática), o que esse docente diz e como diz; quando fala do professor formador de professores, o que diz e como diz.

Nas subseções a seguir, apresentaremos e refletirmos sobre as conversas com os docentes da área de português para estrangeiros e o que eles dizem sobre esse campo de atuação.

### 6.2.1 Docente A

A docente A possui graduação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Participou da monitoria da disciplina de Inglês durante a graduação. Seu interesse pela área teórica, pela pesquisa, se acentuou por conta da iniciação científica. Devido à participação nesses programas, decidiu ingressar no mestrado em Linguística Aplicada. Na pós-graduação, descobriu o Português como Língua Adicional. Durante esse momento, começou a trabalhar com o PEC-G na perspectiva do letramento crítico. Ingressou no doutorado e voltou, em 2016, para a instituição onde cursou sua graduação como professora voluntária.

#### 6.2.1.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

A história da formação profissional da docente A é formulada em um movimento argumentativo: inicialmente, a participante introduz o assunto a ser discutido (linha 01 - “eu comecei não pela formação eu acho”) e, logo em seguida, faz uma avaliação externa a respeito da formação de professores de português para estudantes vindos de outros países (linhas 03 - 06), isto é, ela interrompe o fluxo da narrativa para tecer um comentário a respeito da falta de cursos de graduação na área. Logo em seguida, ela faz uma distinção entre ensinar português para estudantes não brasileiros e ensinar português para brasileiros.

Fundamentadas em Labov, Bastos e Biar (2015, p. 106) argumentam que “toda narrativa tem um ponto, isto é, um motivo que justifique sua reportabilidade”. Na avaliação de sua trajetória acadêmica, a docente expressa a razão de ser da narrativa e a força do acaso em sua trajetória, como pode ser observado na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Trecho 1 dos registros de áudio

1	A	Eu comecei não pela formação eu acho, acho que comecei
2		pela prática né... nesse aspecto extensionista, que eu acho
3		que muitos professores de português né... é como língua
4		estrangeira ou adicional começam por aí talvez né por
5		causa dos cursos de graduações - que ainda não tem muitas
6		-, né... nessa área específica... então depois disso eu fui

7		e isso assim foi um divisor de águas porque.. é a partir
8		dessa experiência.. eu achei muito interessante me
9		deslocou em algumas coisas assim... essa coisa de ser aquela
10		língua que você reflete né a sua língua você a reflete..
11		gente aprende coisas sobre ela mas.. não ensinar pra uma
12		outra pessoa dessa forma né não é a mesma coisa de ensinar
13		para brasileiros então.. isso eu já tinha noção por causa
14		da minha formação inicial em...tava iniciando.. no inglês.
15		Então me ajudou um pouco - não tinha mais essa expectativa
16		né eu sabia que não ia ser igual. Mas mesmo assim foi
17		muito impactante

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Notamos que marcadores linguísticos gramaticais como “eu acho que” (linhas 2 e 3), “um divisor de águas” (linha 7), “achei muito interessante” (linha 8), “muito impactante” (linha 17) foram utilizados à medida que a docente avalia a sua trajetória acadêmica na área de português para estudantes não brasileiros.

Ao ser questionada em relação à suficiência (ou não) de sua formação enquanto docente (“Você considera sua formação suficiente / insuficiente para seu trabalho enquanto professor(a)?”), uma segunda narrativa é construída a respeito da atuação profissional de A no Trecho 2. A partir da linha 53, a docente introduz uma nova reflexão: a participante considera sua formação “um pouco suficiente” (linhas 56 e 57) e ressalta a importância da prática em iniciações científicas e em programas como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Figura 2 - Trecho 2 dos registros de áudio

53	A	Olha, eu acho que... se for fazer uma reflexão - estou
54		pensando nisso agora né - mas eu acho que se fosse só as
55		iniciações científicas e só essa primeira experiência da
56		graduação.. eu acho que, claro, seria um pouco suficiente
57		sim porque como eu falei, já estava estudando o ensino de
58		língua adicional, no caso Inglês. Teria que fazer aquela
59		adaptação para aquela outra área e tal, mas já teria uma

60	noção. Então seria um pouco suficiente, e porque eu falo
61	“um pouco”: porque talvez não fosse... é... a minha
62	prática não fosse tão crítica quanto eu considero.. ou tão
63	adequada.. ou sensível para as necessidades de cada grupo
64	como é hoje porque eu fiz o Mestrado. Eu acho que além da
65	disciplina do Mestrado lá, que era uma disciplina que foi
66	oferecida na grade - uma ou duas talvez, do L - é... foi
67	também a minha prática com o PEG-G.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na Figura 2 acima, a repetição no uso do marcador “acho que” pode ser entendida como uma tentativa de preservação da face e como uma avaliação encaixada, já que a carga dramática da narrativa ocorre de forma indireta, por meio de um recurso linguístico gramatical (NOBREGA, 2009). Além disso, entendemos que a utilização dessa expressão pode revelar uma crença por parte da docente, pois, assim como Barcelos (2006, p. 151) - e conforme mencionamos anteriormente -, entendemos crença como “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Já no Trecho 3 a seguir, a participante A introduz uma nova narrativa a fim de exemplificar e reforçar o ponto de vista apresentado anteriormente. Após enfatizar a importância de discussões, desde a graduação, a respeito da área do português para estrangeiros, a docente narra uma situação vivida durante duas disciplinas: uma de Português como Língua de Acolhimento e outra de Português como Língua Adicional, oferecidas na graduação (linhas 119 - 138). De acordo com A, muitas vezes os estudantes não participavam das discussões desenvolvidas durante esses cursos; o motivo disso está, segundo A, no fato deles nunca terem refletido a respeito do assunto (linhas 133, 134, 135). Notamos, assim, que a docente avalia essa experiência e ressalta a necessidade de conversas mais aprofundadas em nível de graduação a respeito da área de português para estudantes vindos de outros países ao apresentar a fala dos discentes por meio de um discurso reportado, como podemos observar no Trecho 3:

Figura 3 - Trecho 3 dos registros de áudio

113	A	Acho que é exatamente isso mesmo. E eu acho que isso tinha
114		que estar - claro, cada um em seu nível né, porque as
115		discussões que a gente fez é... foram profundas assim..
116		muito profundas porque estavam na pós-graduação -, mas dá
117		pra fazer esse tipo de discussão desde sempre, já logo na
118		graduação, e é assim que eu tento fazer com os meus alunos
119		agora, quando ofereci duas disciplinas, no ano passado uma
120		de PLAc, e aí... os meus alunos ficaram assim meio perdidos
121		porque pressupunha talvez que pelo menos soubesse alguma
122		coisa - eu nao pus pré-requisito não, mas eu tive que
123		fazer assim... um apanhado primeiro do PLA para depois
124		entrar no PLAc. E aí eles ficaram muito interessados e aí
125		eu fiz uma de PLA geral esse ano, no começo do ano... e aí
126		é.. fazendo umas discussões assim - claro, no nível de
127		graduação - mas você vê que os meninos muitas vezes
128		ficavam em silêncio, eu pedia algumas discussões e eu
129		achava que minha aula era ruim. E um dia eu perguntei pra
130		eles e aí um menino falou assim pra mim - bom, pode ser
131		que a aula seja ruim (risos)e por isso que eles não falam
132		- mas um deles falou uma coisa e eu peguei assim.. ele
133		falou: "mas a gente nunca pensou em nada do que você está
134		falando. Então, às vezes, é difícil, também, a gente
135		responder". Aí que eu me toquei... é verdade, gente, eu
136		tambem nao tive nenhum.. talvez, se fosse eu, né, na fala
137		da graduação, talvez não soubesse o que falar para
138		contribuir para as discussões.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao ser questionada a respeito dos aspectos que deveriam ser abrangidos em uma formação de professores/as de português para estudantes de outros países que conjugue língua-cultura, a docente adota a perspectiva de que língua e cultura são termos indissociáveis.

Observamos que, durante a narrativa, na linha 173 da Figura 4, há o que

Labov e Waletzky (1967) consideram como uma avaliação externa em relação ao fato narrado: a docente interrompe a narrativa para expor a sua opinião a respeito dos cursos de “Língua e cultura”. Além disso, notamos que, ao repetir expressões como “tem que ter” e frases como “isso é importante”, A está transmitindo o seu ponto de vista por meio de uma avaliação encaixada, isto é, ela introduz uma avaliação durante a construção da narrativa a respeito das discussões que devem ser desenvolvidas em cursos de português para estudantes não brasileiros, e transmite uma opinião a respeito do que ela entende como “ensinar língua e cultura”.

Figura 4 - Trecho 4 dos registros de áudio

167	A	Primeiramente, acho que tem que ter uma discussão
168		sobre...sobre língua e sobre cultura, essas duas coisas...tem
169		que ter uma discussão até mesmo em saber que um coisa está
170		atrelada a outra, né que não se separa, então às vezes a
171		gente até dá nome nos nossos cursos de "Língua e cultura",
172		mas uma constitui a outra. Então isso é muito importante.
173		Tem que ter discussão sobre... - falando ainda desse
174		ponto, sobre cultura - que não fique só nessa
175		materialidade da cultura na superfície: comida, danças
176		típicas, música e tal. Isso tudo é importante e é
177		constituente das culturas, mas tem que ter discussões
178		também mais profundas que tenham um impacto grande na vida
179		daquele aluno e na nossa também. Sobre, por exemplo,
180		questões do racismo estrutural, de xenofobia que eles
181		mesmo talvez estão vivenciando, que às vezes o país tem
182		uma visão de ser receptivo, mas essa receptividade é
183		seletiva... então o aluno tem que entender também onde ele
184		está se inserindo enquanto professor para ele não
185		reproduzir essas coisas... então acho que é muito importante
186		uma formação que tenha como base, que queira formar o
187		professor para, por exemplo, para a perspectiva de língua-
188		cultura não pode deixar de falar disso, de um ensino
189		politizado dos alunos...para saber que esses alunos têm

190	relações de poder ali também entre eles, dentro da sala de
191	aula...e além de tudo tem que ter também aspectos mais
192	formais né.. das abordagens de ensino de língua, que acho
193	que são comuns, que podem ser comuns com outras
194	licenciaturas de língua adicionais, que são esses aspectos
195	mais da linguística aplicada, essas discussões que tem.
196	Mas eu acho que o que pega mais pra mim, que acho que é
197	porque fez um grande impacto na minha trajetória, que é o
198	que eu falei que, se eu não tivesse tido com o PEC-G
199	talvez faria muita falta, é exatamente esse ponto, essas
200	discussões que eu comentei principalmente sobre a questão
201	da cultura, que perpassa a língua e também é constituída
202	pela língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com a opinião da docente, ensinar línguas-culturas vai além de falar sobre danças típicas, músicas, culinária, dentre outras tradições de um país. Nós entendemos que ela defende o que a professora Edleise Mendes (2022, p. 125) denomina como educação linguística em uma perspectiva intercultural: um “campo de ação e de construção de saberes aberto e movente”, um olhar mais atento para os diferentes contextos, para os discursos que reforçam ou desconstruem crenças, preconceitos, mitos sobre os saberes trazidos para dentro de sala de aula. Segundo a pesquisadora, há a necessidade de pensarmos no fenômeno da interculturalidade “como algo que se constrói à medida que avançamos na experiência de ensinar e aprender com outras pessoas; um processo sempre em re(construção)” (2022, p. 157). Portanto, Mendes defende uma perspectiva mais ampla de uma educação linguística intercultural, que possui uma “natureza proativa e movente” e que está presente, conforme veremos nas análises a seguir, na fala de outros docentes, os quais reforçam e argumentam favoravelmente a essa visão de educação linguística.

Na subseção 6.2.2 a seguir, apresentaremos a Docente B e o que ela narra sobre a trajetória acadêmica.

## 6.2.2 Docente B

A docente B é graduada em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua na Universidade X. Concluiu o curso de graduação e, desde então, atua como docente e pesquisadora no campo do português para estrangeiros. Possui mestrado em Teoria e Análise Linguística e doutorado na Universidade X. Atuou no Programa Leitorado do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Dentre todos os docentes que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, é a única que possui uma instrução formal específica na área.

### 6.2.2.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Como resposta à primeira pergunta da entrevistadora - "Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica" -, a docente B relata a sua primeira experiência como docente de português para estrangeiros: segundo ela, o início ocorreu durante a disciplina de estágio obrigatório, que ocorreu durante aulas de português para falantes de espanhol em um programa de extensão da universidade, como mostra o Trecho 5 a seguir:

Figura 5 - Trecho 5 dos registros de áudio

1	B	e aí quando eu me graduei lá na Universidade X, no último
2		semestre, a gente tem uma disciplina chamada estágio
3		obrigatório (...) e a gente deveria ir para a sala de
4		aula... mas é eu dei uma aula durante esse estágio eee foi
5		minha única experiência na graduação, e quando eu cheguei
6		na sala de aula eu levei um tapa assim, porque...
7	P	é, imagino
8	B	"o que eu to fazendo aqui?" (risos)
9	P	Sim (risos)
10	B	eu não tinha nenhuma experiência de de sala de aula sabe?
11		Eu não me sentia preparada apesar de ter todo o aparato
12		pedagógico e teórico na formação, faltava essa práxis
13		mesmo.

14	P	Uhum
----	---	------

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Verificamos que, durante a sua fala, há o emprego de mecanismos com valor avaliativo em relação à primeira experiência em sala de aula: a pergunta “o que eu to fazendo aqui?”, na linha 08, revela os sentimentos da docente em relação à vivência que teve nesse contexto. Portanto, notamos a presença de uma avaliação encaixada, em que o narrador expressa uma carga emocional a respeito do que está narrando sem interromper o fluxo da narrativa. De acordo com Oliveira e Bastos (2011, p. 128), “os mecanismos internos podem ser empregados em orações narrativas, provocando um desvio da sintaxe básica desse tipo de oração e carregando a função avaliativa”.

Cabe ressaltar que, assim como acontece com A, existe uma realidade, uma práxis, ensinando os docentes da área, como pode ser visto nas linhas 12 e 13 do excerto acima.

No Trecho 6 a seguir, percebemos que B interrompe a narrativa que está construindo a respeito da formação no curso de Português Brasileiro como Segunda Língua da Universidade X para relatar a sua própria experiência durante essa trilha formativa. Assim, nas linhas 134 e 135, a partir de uma avaliação externa, a docente afirma que, inicialmente, não estava certa em relação ao caminho que trilharia em termos de formação (“eu flutuei”).

A partir da linha 136 em diante, a docente retoma a sua fala a respeito da formação no curso de PBSL (Português do Brasil como Segunda Língua). Observamos a presença de marcas avaliativas em sua narrativa, como elementos comparativos (linhas 138, 139 e 140) e qualificações (linhas 144, 145 e 146), como mostra a Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Trecho 6 dos registros de áudio

128	B	Quando a gente começa fazendo o curso, no primeiro
129		semestre a gente tem uma disciplina que é Fundamentos da
130		Linguística Aplicada ao Ensino de Segunda Língua. E nesse
131		momento, o professor convida a gente a tentar escolher um
132		campo, porque são 3 né, na verdade. Ou você pode trabalhar

133	com PBSL para indígenas, para surdos ou para estrangeiros.
134	Eu flutuei, achava que ia trabalhar com indígenas durante
135	um tempo... mas depois coloquei na minha cabeça que não.
136	Mas no primeiro semestre o aluno já pode ser direcionado
137	para aquilo para o público alvo com o qual ele vai
138	trabalhar. Mas é um curso que tem uma formação linguística
139	que outras licenciaturas da Universidade X ou em outras
140	federais não tem porque... nós temos uma base em linguística
141	teórica, uma base em linguística aplicada, uma base em
142	literatura, uma base em ensino de língua, aquisição de
143	segunda língua. E também muitos tópicos são debatidos, a
144	grade curricular do PBSL é fantástica. E assim...o grande
145	diferencial do PBSL que eu realmente acho que é um curso
146	de formação de professores de qualidade é a
147	disponibilização de disciplinas de política linguística,
148	que... eu não vejo em outras grades curriculares de cursos
149	de letras tradicionais, que são português como língua
150	materna. Então... é, a gente perpassa por todas essas
151	disciplinas né, e no final tem as disciplinas de projetos
152	de multimeios porque a característica básica do curso é
153	dizer que todo professor de PBSL é fundamentalmente um
154	elaborador de materiais didáticos. Então a gente não tem um TSS.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Bastos (2005) argumenta que, em avaliações externas, o narrador suspende o fluxo da narrativa a fim de relatar diretamente para o ouvinte como foi a sua experiência, isto é, quais foram os seus sentimentos e suas opiniões a respeito do evento narrado. Isso ocorre na linha 182 da Figura 7: ao interromper a narrativa para emitir sua opinião sobre o assunto - “eu adoro falar isso”, - a docente expressa o seu sentimento em relação às questões de formação no Brasil no campo de ensino de línguas em comparação com o “ensino estadunidense” (linhas 179 e 180). Observe o Trecho 7 a seguir:

Figura 7- Trecho 7 dos registros de áudio

179	B	Uhum. Muito raro. Porque geralmente.. a premissa no ensino
180		estadunidense é: qualquer pessoa pode ensinar língua.
181		Ponto. Então essa formação que a gente tem assim, muito
182		bem feita no Brasil - eu adoro falar isso - não é pré-
183		requisito aqui. Então se você é falante nativo, você pode
184		ensinar língua, na universidade se você é estudante de
185		doutorado de direito você pode dar um curso de língua.
186		Então eles têm uma visão diferente de como qualquer um
187		ensina língua... e eu não gosto porque a formação tá aí pra
188		isso né?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em outro momento da conversa, B suspende novamente o fluxo da narrativa para expor o seu ponto de vista a respeito de sua própria formação na área de português para estrangeiros. Como pode ser observado no Trecho 8 seguir, a docente argumenta que, embora a estrutura curricular do curso seja “completíssima” em sua opinião (linha 199) - algo que notamos no excerto 6 (linhas 138 - 155) -, a sua própria formação na área não pode ser caracterizada do mesmo modo, já que ela corrige a afirmação feita pela entrevistadora de que a sua formação havia sido “completíssima” (linhas 196, 197 e 198), como pode ser observado a seguir:

Figura 8 - Trecho 8 dos registros de áudio

196	P	Mas eu também queria saber se você considera a sua
197		formação - porque você falou que a sua formação é
198		completíssima né, na X-
199	B	- não, a estrutura deles é completíssima
200	P	Ah sim, entendi

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com base em Charlotte Linde (1993), Bastos (2005, p. 81) afirma que, ao contarmos nossas histórias de vida ou narrativas de experiência pessoal, “falamos sobre como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem”. Deste modo, ao emitir uma opinião acerca

da suficiência / insuficiência de sua formação enquanto professora de português para estudantes não brasileiros, B enfatiza que, apesar do tempo em que atua nessa área (linha 205 da Figura 9) e de se sentir apta a ensinar português hoje em dia, ainda precisa aprender muita coisa (linha 210 da Figura 9), o que pode ser notado através da repetição da palavra “hoje” (linhas 205 e 209 da Figura 9), que avalia, de certo modo, o sentimento da docente em relação à sua atuação.

Figura 9 - Trecho 09 dos registros de áudio

205	B	hoje... depois de 10... 11 anos ensinando português, toda essa
206		experiência que eu tive ensinando português no brasil,
207		fora do brasil, coordenando celpe-bras, formando
208		professores...eu sinto que eu estou apta a ensinar...
209		português numa sala de aula de ensino superior. Hoje. Mas
210		muita coisa eu preciso aprender.. então por exemplo agora
211		eu descobri que o segredo para atrair meus alunos é a
212		memética, então eu preciso descobrir como é que funciona
213		construir memes... isso pra mim é novo sabe?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao refletir sobre quais aspectos deveriam ser contemplados em uma formação na área de português para estrangeiros, a fala de B se aproxima da fala de A, já que ambas defendem uma educação linguística intercultural, entendida como um “campo de ação e de construção de saberes” que parte da “experiência de interação e de produção conjunta de conhecimentos” (MENDES, 2022, p. 125). A defesa de B por uma educação linguística intercultural está presente nos pontos citados pela docente: 1) a resolução de problemas (linha 348 da Figura 10); 2) o debate de estereótipos (linha 355 da Figura 10) e 3) hibridização cultural (linha 371 da Figura 10).

Cabe ressaltar que, durante a narrativa construída por B sobre os saberes presentes nas diferentes trilhas de formação, ela utiliza marcadores avaliativos e faz uma avaliação externa ao suspender sua fala para expor a sua opinião a respeito de algo que a professora Edleise Mendes diz a respeito dos docentes da área (linhas 352 e 353 da Figura 10 a seguir):

Figura 10 - Trecho 10 dos registros de áudio

346	B	Quando eu penso na educação multicultural.. que é uma
347		visão muito sociointeracionista que eu tenho eu penso na
348		resolução de problemas. Então.. é e debate de problemas...
349		de cunho sociocultural ou socioeconômico de países de
350		língua portuguesa... primeiro o tratamento. Então o
351		professor é - e eu adoro essa fala da Edleise Mendes que
352		ela diz que "o professor de PLE é essencialmente um
353		interculturalista"
354	P	Uhum. É verdade.
355	B	Primeiro ponto. Segundo ponto debate de estereótipos, e eu
356		acho que esse é um ponto importantíssimo na formação e na
357		sala de aula porque os professores têm medo de... falar dos
358		estereótipos e reforçar os estereótipos
359	P	Sim
360	B	Mas se eu não debato os estereótipos, como os meus alunos
361		vão desconstruir? Né?
369	B	Exatamente. Então essas coisas precisam ser debatidas. E o
370		terceiro ponto, que tem a ver com a desterritorialização
371		da língua, é a hibridização cultural
372	P	Uhum

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção 6.2.3, mostraremos a narrativa construída pela docente C a respeito de sua formação.

### 6.2.3 Docente C

A docente C possui graduação e mestrado em Letras, com pesquisa na área de Linguística Aplicada. Atua como professora de PLE/PLA e de Português para Fins Específicos. Ingressou no curso de Letras - Português e Literaturas, embora quisesse ter cursado, inicialmente, a licenciatura em Língua Inglesa. Ela relata, durante a entrevista, que já recebeu estudantes vindos de outros países em sua própria casa, em uma "absoluta imersão", segundo ela.

### 6.2.3.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Entendemos que, ao narrar a sua experiência de recém-formada no curso de Letras, a docente utiliza expressões como “eu não me sentia segura” (linha 25), “eu sentia medo” (linha 26), “eu não estava preparada” (linha 27), que avaliam as suas primeiras vivências em uma sala de aula de português para estrangeiros. Deste modo, sem interromper o fluxo da narrativa, C emprega qualificadores que podem ser entendidos como recursos de uma avaliação interna a respeito de sua formação profissional, como pode ser observado no Trecho 11 a seguir:

Figura 11 - Trecho 11 dos registros de áudio

24	C	Bom... é... bom, eu acho pelo fato de que, quando eu me formei
25		eu não me sentia segura em momento algum para dar aula,
26		mesmo - eu sentia inclusive medo, mesmo sendo minha língua
27		materna. Eu senti que eu não estava preparada para a sala
28		de aula, e hoje eu ainda vejo isso nos meninos recém
29		formados. Eu comparo a minha idade e eles também não tem
30		aquele desejo de dar aula, não se sentem confortáveis.. e
31		eu acho que é um pouco da deficiência na formação que é:
32		ah eu sei como se fala na minha língua, mas por que e como
33		ensinar isso? Acho que não tem esse preparo. E já na
34		formação da.. na habilitação de Inglês eu senti isso mais
35		forte sabe? Então quando eu eu via uma técnica de ensino
36		lá no Inglês eu tentava adaptar pro PLE e fui pegando
37		aquelas metodologias sabe? Foi isso. Então a gente não tem
38		muitos materiais né? Então o que que eu fazia: tudo o que
39		eu via lá no inglês eu ia.. tentava transformar pro meu
40		contexto de PLE.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como podemos observar, C faz comparações entre sua formação e a de seus alunos e alunas (linhas 28 e 29 do Trecho 11) e uma crítica nas linhas 32 e 33 do Trecho 11 sobre a falta de preparo em termos de métodos de ensino de língua(s), o qual explica o seu ponto de vista em relação à formação.

Em relação à atuação na área de português para estrangeiros, C avalia de forma encaixada as diferentes trilhas de formação que vivenciou no momento em que utiliza adjetivos como “suficiente” (linha 61 da Figura 12) e expressões como “não foi desejável” e “não é completa” (linhas 64 e 65 da Figura 12). Além disso, quando C diz que precisa “continuar perseguindo” (linha 62 da Figura 12) a formação, percebemos o “vir-a-ser”, isto é, a constante (trans)formação de sua identidade enquanto professora:

Figura 12 - Trecho 12 dos registros de áudio

58	C	Não, não tem. Na minha pesquisa, por exemplo, eu não
59		encontrei ninguém no contexto de refugiados. Então eu sei
60		que são desafios muito diferentes do contexto que eu já
61		tenho aqui. Então assim.. ela é suficiente porque me
62		permite saber que eu preciso continuar perseguindo, e que
63		eu já tenho uma base para encontrar soluções, estratégias,
64		para ser autônoma. É isso. Quando eu digo que ela não foi
65		o desejável é exatamente porque ela não é completa. A
66		gente não tem uma habilitação com várias disciplinas,
67		vários contextos... é isso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao responder à pergunta “Uma formação de professores/as de PLE/PL2 que conjugue língua e cultura deveria abranger que aspectos? Exatamente o quê? Especificamente o quê?”, a docente também argumenta a favor de uma educação linguística intercultural (MENDES, 2022), que enxergue as línguas-culturas como “algo muito mais amplo” (linhas 85, 86 e 96 do Trecho 13). Há uma avaliação externa na fala de C (linha 88 do Trecho 13) e uma tentativa de preservação de face quando ela interrompe o fluxo da narrativa para reformular o que havia dito antes (“eu acho que isso é”). Ademais, a expressão “acho que” é repetida em alguns momentos da narrativa, o que também pode ser analisado como uma estratégia de preservação de face. Observe o Trecho 13 a seguir:

Figura 13 - Trecho 13 dos registros de áudio

79	C	Sim, eu acho que sim... é porque eu nunca pensei como seria
----	---	---

80	essa formação. Mas eu vejo que existem muitos colegas,
81	muitos professores que não se permitem enxergar a língua
82	como uma língua comum de diversos países, de diversas
83	culturas... que acaba se retendo apenas naquela cultura que
84	ela conhece... a cultura brasileira, a cultura mineira
85	apenas... e não consegue perceber que ela é algo muito
86	mais amplo, e às vezes o estudante, o estrangeiro é que
87	tem que falar "não, mas eu vi lá não sei onde que não
88	funciona assim não". Então isso é - eu acho que isso é -
89	uma defasagem na formação. Então eu acho que na
90	habilitação de português língua estrangeira - eu não sei
91	como era, eu sei que no Brasil já tem algumas
92	universidades acho que três, né? Eu não sei como é a
93	habilitação, quais disciplinas incluem, mas eu acredito
94	que um curso mais completo para alcançar essa percepção,
95	essas necessidades, ele precisa contemplar literaturas de
96	outros países, culturas...uma formação mais multicultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No excerto 13 acima, destacamos a semelhança entre a fala de C em “eu nunca pensei como seria essa formação” (linhas 79 e 80 do Trecho 13) e a frase dita pelos estudantes da docente A, “mas a gente nunca pensou em nada do que você está falando” (linhas 133 e 134 da Figura 03). Ambas expressam uma realidade da área de português para estrangeiros: a formação na prática, na sala de aula, na interação.

#### 6.2.4 Docente D

O docente D possui graduação em Letras e mestrado em Estudos de Linguagens. Doutor em Letras e professor em uma universidade pública federal. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e coordena as disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA) e o curso de PLA para candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Conheceu a

área e começou a dar aulas de português para estudantes não brasileiros durante a disciplina de estágio.

#### 6.2.4.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Em “Cadernos para o professor”, publicação da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora cujo objetivo é “dar visibilidade para as práticas docentes de uma rede de ensino que cria, inova e compartilha conhecimentos, saberes e sensibilidades” (2019, p. 6), Garcia-Reis (2019, p. 57) afirma que, ao relatar suas práticas, “o professor tem a possibilidade de refletir sobre suas escolhas, de repensar sobre sua condição de ator nos processos formativos dos quais participa, conquistando novas aprendizagens e desenvolvendo-se profissionalmente”. É o que acontece durante o relato de D: na linha 09, o docente interrompe o fluxo da narrativa a fim de avaliar e refletir sobre o fato de não ter cursado uma disciplina teórica específica sobre a área do português para estudantes não brasileiros durante a graduação, como pode ser verificado no excerto 14 a seguir:

Figura 14 - Trecho 14 dos registros de áudio

1	D	Formal específica, não, foi na raça, como a gente fala né?
2		Porque... o Centro de Extensão foi a minha primeira
3		formação né, eu nunca tive uma disciplina específica de
4		PLE. Era o C e a professora R <sup>31</sup> , que tinha os encontros
5		com a gente quinzenais, nas sextas à tarde, que a gente
6		falava das nossas práticas em sala de aula e aí a gente ia
7		aprendendo um com o outro. E é engraçado que hoje eu formo
8		pessoas né? E foi na raça. (...) E aí depois eu entrei no
9		mestrado... é, que loucura, eu não tive nenhuma disciplina
10		teórica sobre isso. E ainda tem o problema da área não ser
11		tão institucionalizada, sabe?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Portanto, notamos na Figura 14 que o docente reflete sobre suas trilhas formativas enquanto constrói narrativas a respeito delas. Além disso, entendemos

<sup>31</sup> Nomes de cursos e de docentes da área também foram preservados.

que marcadores avaliativos como “foi na raça” (linha 01) e “que loucura” (linha 09), sinalizam a avaliação de D a respeito do “problema” (linha 10) da falta de institucionalização da área, conforme já mencionamos anteriormente. E em relação ao fato da área “não ser tão institucionalizada” (linhas 10 e 11 da Figura 14), Rodrigues, Cruz e Mendes (2020, p. 650) afirmam que

Há, atualmente, o movimento de muitas universidades brasileiras planejando o oferecimento de cursos de licenciatura plena em PLE [...] No entanto, até o momento, apenas quatro universidades mantêm cursos para a formação de professore(a)s dessa área, aqui citados em ordem cronológica do seu surgimento: 1) Universidade de Brasília - UnB (Português Segunda Língua); b) Universidade Federal da Bahia – UFBA (Português Língua Estrangeira / Segunda Língua); c) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Português Língua Estrangeira); d) Universidade da Integração Latino-Americana - UNILA (Português Língua Adicional).

Concordamos com D em relação à ausência de um olhar mais atento para políticas linguísticas e reforçamos o que Bessa e Weiss (2020, p. 421) argumentam: “precisamos de política pública séria de formação de profissionais para o ensino de português para estrangeiros”.

No Trecho 15, ao falar sobre a atuação na área, D narra várias experiências formativas. Há a construção de uma espécie de mosaico de histórias narradas pelo docente a respeito de suas trilhas formativas: a vivência no Peru e em Cuba pelo Mais médicos (linhas 45 e 46), a experiência da fronteira (linha 49) e a ida para “outros lugares” (linhas 50 e 51). Esse mosaico de histórias é permeado de marcadores avaliativos como “experiência maravilhosa” (linha 47), “rica” (linha 49), “interessante” e “bem diversa” (linha 55), conforme notamos a seguir:

Figura 15 - Trecho 15 dos registros de áudio

45	D	É... olha, cheguei no Peru, fui pra Cuba... duas vezes, no
46		Mais Médicos. Foi um crescimento - nossa! Foi uma
47		experiência maravilhosa. É... mas não sei, talvez ter ficado
48		um tempo mais fora? Um pouquinho mais... mas essa
49		experiência da fronteira foi tão rica, né? Porque eu tava
50		fora também.. Paraguai / Argentina...né? E acabei indo para
51		outros lugares também... não sei. Talvez... não sei... algo mais

52		formal...mas a prática é tão interessante! Eu acho que a
53		prática determina tanto o que a gente faz na teoria,
54		entendeu? Não sei se eu me queixaria tanto assim pra você...
55		acho que foi bem interessante essa formação e bem diversa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Assim, ao ser questionado sobre o que gostaria de ter visto / vivenciado na formação, notamos que há uma valorização da prática, algo que pode ser observado nas escolhas lexicais feitas pelo docente dos qualificadores “maravilhosa” (linha 47 da Figura 15) e “rica” (linha 49 da Figura 15), por exemplo.

Como resposta à pergunta “Uma formação de professoras e professores de português para estudantes não brasileiros que conjugue língua e cultura deveria abranger que aspectos? Exatamente o quê? Especificamente o quê?”, percebemos o cuidado de D em modalizar a sua fala através da expressão “acho que” (linhas 112, 121 da Figura 16), algo que aparece com frequência nas conversas desenvolvidas com os docentes participantes da pesquisa:

Figura 16 - Trecho 16 dos registros de áudio

112	D	Se conscientizar, acho que é a primeira coisa. Agora isso
113		passa pela formação, né? Não tem como. Passa pela formação
114		de professores. Então eu falo com os alunos hoje assim: eu
115		não tive o privilégio de ler sobre teorias críticas na
116		minha época de graduando. Entendeu? É muita abordagem
117		comunicativa, sabe? Então assim, eu falo: “gente, vocês
118		têm o privilégio de estar podendo discutir sobre isso
119		criticamente, isso é lindo!”. Porque já é formação.
120		Formação inicial, na graduação, e depois continuada (...)
121		Eu acho sempre assim, primeiro: falando em saber docente,
122		né? Tomar cuidado com essa assimetria, então escutar,
123		oportunizar e criar espaços de escuta dos nossos
124		formandos. Porque é a partir dessa escuta que a gente vai,
125		também, ressignificar a nossa prática, o nosso ensino pra
126		eles...porque às vezes eu chego com um plano todo lindo,
127		crítico, construído... mas planos são flexíveis, né? E a

128	partir da história de um formando ali, de um professor,
129	graduando, futuro professor, eu vou mudar, vou escolher
130	outro texto... né? Então quando a gente faz uma curadoria,
131	para uma disciplina, de textos, a gente sempre deixa um
132	pouco aberto, porque vão ter histórias ali de tanta
133	heterogeneidade que a gente tem, que podem me fazer mudar,
134	até a forma de pensar de alguma coisa que eu vou falar.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com Barqueta (2014, p. 28), “o uso do verbo ‘achar’ está ligado à crença, mas ao mesmo tempo permite expressar certo grau de certeza”. Dito de outro modo, no momento em que D utiliza esse modalizador na Figura 16 acima, ele deixa em aberto a possibilidade de outros olhares, outras perspectivas em relação aos aspectos que devem abranger uma formação na área, o que corrobora a sua fala a partir da linha 121, momento em que defende o diálogo, a escuta, a consciência da pessoa com a qual você convive e o olhar para a “heterogeneidade” e para a flexibilidade. Por outro lado, no emprego do “acho que”, D também expressa a sua verdade acerca dos saberes que fazem parte de uma formação.

### 6.2.5 Docente E

A trajetória da docência de E na área de português para estudantes não brasileiros começou pelo Exame Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - e, depois, pela pesquisa. Ao ingressar no mestrado, começou a preparar cursos e dar aulas de PLE. O seu interesse pela área começou quando foi convidada para compor a equipe de avaliação da parte escrita do exame Celpe-Bras. Possui formação em Letras e, atualmente, exerce um cargo de secretária executiva.

#### 6.2.5.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Diferentemente dos demais docentes, E ingressou na área do português para estudantes de outros países a partir do Celpe-Bras, o exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros. Durante a entrevista, é possível notar que a

docente parece evitar qualquer tipo de avaliação, optando pela descrição do que faz. Entretanto, o seu ponto de vista é exposto em alguns momentos da conversa, como na linha 17 da Figura 17 a seguir, momento em que a docente avalia, sem interromper o fluxo da conversa, o quão recente é a área de Português como Língua Estrangeira.

Figura 17 - Trecho 17 dos registros de áudio

1	E	Então a minha inserção na área do PLE começou primeiro
2		pelo Celpe e depois pela pesquisa, não foi nem pela
3		docência.
4	P	Nem pela docência, entendi
5	E	É. Nem pela docência. Ai como eu tava analisando produção
6		textual de candidatos do Celpe-bras, ai eu falei: ah bom,
7		por que não dar aula pra ver se o que eu to analisando né...
8		reflete de alguma forma aquilo que está na sala de
9		aula?...ai eu comecei a dar aula para alguns grupos de
10		estrangeiros que chegavam no Y <sup>32</sup> para fazer intercâmbio.
11		Eram turmas pequenas de 4, 5 alunos de diversas
12		nacionalidades... e aí eu dava esses cursos que são cursos
13		curtos.
14	P	Entendi. E como que foi essa experiência?
15	E	Foi a minha primeira vez em sala de aula para esse público
16		né, eu nunca tinha atuado. Porque na minha graduação não
17		se falava em PLE. Isso é uma coisa mais recente assim,
18		né...

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No momento em que é questionada em relação ao fato de ter tido (ou não) uma instrução formal específica na área, assim como os demais docentes entrevistados (exceto a docente B, que possui formação em PBSL), E também ressalta a importância da prática em suas trilhas formativas (linhas 38, 39 e 40 do Trecho 18 abaixo). Assim, a fala da entrevistada dialoga com a análise feita por Coelho (2015) em sua pesquisa sobre a formação docente de Português como

<sup>32</sup> O nome da instituição foi preservado.

Língua Adicional (PLA) no Estado de Minas Gerais. Coelho (2015, p. 82) afirma que, “nos quatro contextos pesquisados, os professores coordenadores afirmam que a formação dos docentes acontece na prática”, algo narrado por E nas linhas 32, 33 e 34 da Figura 18 a seguir:

Figura 18 - Trecho 18 dos registros de áudio

26	E	Não. Meu curso de Letras foi Português / Português, não
27		foi nem Português / Inglês, porque uma turma anterior a
28		minha eram as duas habilitações, a minha foi só Português
29		e a turma seguinte foi com 2 habilitações então assim a
30		minha foi um caso meio que especial da faculdade na época
31		que eles queriam mudar alguma coisa e o nosso currículo
32		foi só ensino de português. Não tinha esse foco de uma
33		língua estrangeira na minha graduação, não tive essa
34		formação (...) Mas aí eu não tive essa formação e eu fui
35		ter algumas formações aqui, já atuando na área eu já tinha
36		dado aula de português para estrangeiros, eu já organizava
37		esses cursos.. e aí a gente organiza aqui também cursos de
38		capacitação então eu fiz alguns deles.. mas a minha
39		experiência partiu mais pela prática do que pela questão
40		teórica mesmo assim.
41	P	Entendi. e isso é uma coisa que a gente percebe muito na
42		área né? Essa questão da prática vir antes.. e depois a
43		teoria, né?
44	E	É. Exatamente

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em relação aos saberes docentes que devem fazer parte da formação na área de português para estudantes vindos de outros países, E escolhe exemplificar o seu ponto de vista a partir de duas narrativas episódicas de choques culturais: uma situação vivenciada por estudantes de uma turma de Pré PEC-G, em que alunas vindas de um país da África não conversam em sala na presença de alunos devido a uma questão cultural (linhas 190, 191, 192 e 193) e outra ocorrida com um

estudante sírio durante a aplicação do exame Celpe-Bras (linhas 204 - 206), conforme observamos no Trecho 19 a seguir:

Figura 19 - Trecho 19 dos registros de áudio

177	P	178 Agora assim, uma última pergunta que eu tinha para te 179 fazer. Você falou muito sobre essa questão cultural, né? 180 Eu vi que, por exemplo, no questionário, você falou que é 181 interessante que o professor ele seja culturalmente 182 sensível... eu queria saber de você o que você acha que, 183 por exemplo, uma formação de professores que ressalte a 184 importância disso, dessa questão cultural, que conjugue 185 língua e cultura deveria abranger que aspectos? Exatamente 186 o quê? Eu acho que seria muito interessante conversar 187 nesse sentido com você pela sua experiência, né? Que é bem 188 rica em duas áreas, que dialogam bastante. Então o que 189 você acha? Especificamente o que é essa formação ela deveria abranger?
190	E	191 Vou te dar um exemplo de choque cultural que aconteceu 192 aqui numa turma de Pré PEC-G. As meninas não conversam 193 quando tem menino na sala de aula por questão de hierarquia no país de origem.
194	P	195 Qual que era o país?
195	E	196 É um país da África.
196	P	197 Olha só...
197	E	198 Aconteceu isso com o Benin, muito com o Benin, os meninos 199 do Benin...E se eu não me engano com uma do Congo também 200 chegou a acontecer isso. É como se os homens intimidassem 201 as mulheres na sala de aula, mas não por maldade, mas por 202 uma questão cultural. Outro exemplo, no Celpe-Bras, e já 203 vou sair um pouquinho do curso né, para falar da aplicação 204 do exame, mas isso reflete nos nossos cursos de 205 capacitação. Um sírio falou "olha, eu não posso fazer prova com mulher", e a aplicadora era uma mulher que já

206		estava designada.
207	P	E aí?
208	E	Eu falei: "olha, por coincidência, eu tenho um aplicador
209		disponível, e se você se sente tão incomodado eu posso
210		trocar, mas não é o padrão, porque a maioria da nossa
211		equipe é feminina".

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O ponto das narrativas construídas pela entrevistada é mostrar a necessidade do docente estar preparado para lidar com tensões culturais, algo recorrente no campo de atuação em português para estudantes não brasileiros. As falas reportadas presentes tanto nas linhas 204 - 206 quanto nas linhas 208 - 211 da Figura 19 conferem dramaticidade às ações narradas e conduzem o entrevistador para dentro das narrativas, o que pode ser analisado como um movimento argumentativo por parte de E.

### 6.2.6 Docente F

Possui graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos. Atua como professora do Departamento de Linguagem de uma instituição federal de ensino. Conheceu a área de português para estrangeiros no período em que dava aulas em uma escola de idiomas, devido ao aparecimento de um estudante não brasileiro interessado em aprender o português. Segundo a docente, "o PLE aconteceu para mim de uma forma... de supetão, foi meio sem querer. Eu nunca tinha parado pra pensar no PLE, na minha língua materna como língua estrangeira até que eu dava aula em uma escola de idioma e apareceu uma pessoa querendo fazer aula de Português".

#### 6.2.6.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Em resposta à pergunta sobre o que gostaria de ter vivenciado durante sua formação, F não avalia a trajetória na área de português para estudantes de outros países como insuficiente, mas afirma que essa poderia ter sido mais abrangente, melhor (linhas 17-22 do excerto 20 a seguir). Assim, durante sua fala, a docente

qualifica as trilhas formativas que experienciou ao utilizar expressões como “melhor” e “mais abrangente” (linha 22 do excerto 20), sem interromper o fluxo da narrativa, e, ao prosseguir com o seu relato, ela narra a superação das adversidades quando diz que buscou os recursos que precisava para atuar como docente e pesquisadora nesse campo.

Figura 20 - Trecho 20 dos registros de áudio

17	F	Eu não diria que ela foi insuficiente porque eu busquei,
18		dentro da universidade, os recursos que ela me oferecia.
19		Né? Então assim, ter feito um curso formado, estruturado
20		para isso, não. Tive uma formação insuficiente?
21		Hum...insuficiente não. Talvez eu pudesse ter tido uma
22		formação melhor, ou mais abrangente. Mas aquilo que eu
23		busquei, naquele momento, me trouxe recurso inclusive para
24		eu parar pra pensar na área não só como professora, mas
25		como pesquisadora.
26	P	Sim, com certeza. Agora, por exemplo, o que você gostaria
27		de ter visto ou vivenciado durante a formação que você
28		acabou não vendo ou não vivenciado?
29	F	Essa pergunta acaba ficando um pouco difícil pra eu
30		responder porque eu não pensava em dar aula de PLE. Então,
31		quando você me pergunta o que eu gostaria de ter tido,
32		talvez eu gostaria de ter tido a ideia do PLE antes,
33		talvez pudesse ter entrado já com essa ideia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O uso do modalizador “talvez” na linha 21 da Figura 20 acima indica um esforço de memória e uma autoanálise na narrativa construída por F. Portanto, notamos que a entrevistada elabora reflexões para si à medida que narra sua história para a entrevistadora. Além disso, ao afirmar que “não pensava em dar aula de PLE” (linha 30 da Figura 20), a fala da docente dialoga com a frase dita pelos estudantes da docente A (“mas a gente nunca pensou em nada do que você está falando. Então, às vezes, é difícil, também, a gente responder” - linhas 133 e 134 da Figura 03) e com a fala da docente C (“eu nunca pensei como seria essa formação” - linhas 79 e 80 do Trecho 13). Portanto, notamos a necessidade de uma maior

visibilidade e reconhecimento da área, como afirmou o docente D em relação ao fato da área não ser tão institucionalizada.

Ao falar sobre a atuação na área, percebemos que F prossegue com as reflexões sobre suas formações à medida que avalia esses processos formativos, como pode ser visto no Trecho 21 a seguir. Vale ressaltar que a docente, inclusive, interrompe o que estava dizendo para realizar uma avaliação externa de sua vivência na área (linha 147 - “isso é muito legal”).

Figura 21 - Trecho 21 dos registros de áudio

143	F	formação (...) Eu acho que, inclusive, eu me tornei uma
144		professora de língua portuguesa para brasileiros muito
145		melhor, e inclusive muito mais culturalmente sensível às
146		próprias diferenças dos meus alunos de língua materna.
147		Isso é muito legal. E essas questões dessas dificuldades,
148		dessas diversidades, porque, às vezes, o sujeito tem
149		dificuldade de se comunicar e de se fazer entendido, mas é
150		porque ele tem uma dificuldade, por exemplo, em
151		determinado som. Se você ensina, se você está atenta para
152		isso, são coisas que são aprendidas. Ou questões
153		relacionadas aos aspectos culturais, que não são esses que
154		a gente pega na estante, mas são esses que a gente vive
155		cotidianamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Observamos que, para introduzir a narrativa, ela utiliza a expressão “acho que” (linha 143 da Figura 21 acima). Conforme já havíamos mencionado anteriormente, esse modalizador pode ser visto como um marcador de autoanálise. Deste modo, ao utilizá-lo, F sinaliza que apresentará o seu ponto de vista a respeito das diferentes formações na área de português para estrangeiros.

Barcelos (2004, p. 145) afirma que “ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”. Notamos que, ao ter a chance de analisar os aspectos positivos e negativos em seus processos de aprendizagem, a docente não somente reflete sobre sua trajetória docente, mas também contribui para a discussão a respeito da implementação de abordagens e práticas em cursos de formação, com uma

“orientação teórico-pedagógica mais ativa, simétrica (e mais significativa) para os(as) professores(as) em formação, capaz de formar professores(as) crítico-reflexivos(as) (e culturalmente sensíveis)” (CRUZ, 2021, p. 289-290), como pode ser verificado em sua fala na linha 145 do Trecho 21.

Na subseção 6.2.7 a seguir, mostraremos o perfil da Docente G e discutiremos sobre o que ela narra a respeito de suas formações.

### 6.2.7 Docente G

Possui bacharelado em Letras, é socióloga e mestra em Gestão de Pessoas. Docente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras - francês, inglês e árabe - no Brasil e no Líbano. Atua no ensino de português para estrangeiros no Centro Cultural Brasil-Líbano. Segundo ela, no Brasil, começou a lecionar línguas estrangeiras em escolas de idiomas e aulas particulares. Quando voltou para o Líbano, o Centro Cultural necessitava de alguém para ensinar português para os estrangeiros.

#### 6.2.7.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Nas falas das docentes A e C, notamos que a habilitação em língua inglesa aparece como uma ponte para o ingresso na área de português para estudantes de outros países, algo que também ocorre com a docente G, já que ela afirma que teve como suporte o ensino do inglês como segunda língua (linhas 54 e 55 do Trecho 22 a seguir). Isso ocorre, segundo ela, devido à ausência de cursos de formação de professores de português como língua estrangeira no início de sua trajetória como docente, como verificamos no Trecho 22 a seguir:

Figura 22 - Trecho 22 dos registros de áudio

49	G	Eu acho que na minha... é..., pela minha experiência, pelo
50		fato de, quando eu decidi ser professora, eu fui procurar
51		cursos e, na verdade, eu não achei nenhum curso para
52		professoras de língua estrangeira, para ensinar, só achei
53		na área do inglês, né... então assim, então eu, eu acho que

54	ajudou muito pelo fato de que eu tive esse suporte já do
55	ensino do inglês, né... ensinar inglês como segunda língua
56	ou estrangeira. Mas claro, acho que falta hoje, ainda... tá
57	tendo muito, tá começando a ter mais, mas eu acho que
58	falta, ainda, algum diploma de... para ser professora de
59	língua estrangeira da língua portuguesa. Cursos como
60	acontece hoje com a Cambridge, que são cursos às vezes de
61	dois anos, são cursos mais curtos, mais acessíveis para as
62	professoras... eu acho que ainda falta, eu sinto falta às
63	vezes. Talvez hoje, na minha área, eu não sinto tanto (eu
64	pessoalmente), porque eu já tô desde 2004 lecionando,
65	então eu adapto as coisas que eu tenho para o português,
66	mas eu sinto isso muito com as minhas colegas, porque
67	muitas professoras, especialmente as que vem para o centro
68	cultural, primeiro: são brasileiras que moram fora do
69	Brasil. Muitas delas, às vezes, são casadas com libaneses,
70	enfim, são casadas com estrangeiros e estão fora do Brasil
71	há mais tempo. E às vezes elas não têm realmente formação
72	acadêmica de ser professora, elas só falam a língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Percebemos que, de um lado, G avalia a falta de cursos e de certificados que possam ser utilizados como diploma, como uma comprovação na área de português para estrangeiros (linhas 56 - 59 da Figura 22 acima). Por outro lado, ela interrompe a sua fala para retificar algo que havia dito anteriormente a respeito da escassez de cursos - linha 57 da Figura 22, "tá tendo muito, tá começando a ter mais" -, o que pode ser analisado como uma tentativa de preservação da face.

Destacamos que a fala de G se aproxima das falas dos docentes C, D e F, por exemplo, no que diz respeito à superação das adversidades durante os processos de formação: embora isso seja algo recorrente na trajetória dos docentes entrevistados, essa superação fica evidente nas narrativas de C, D, F e G no momento em que afirmam que buscavam recursos e possibilidades de adaptar o que já sabiam para atuarem no ensino do português para não brasileiros - ou, como diz D, a trajetória docente ocorreu "na raça". Assim, o esforço dos docentes em

adaptar e ir em busca de recursos para ministrarem as aulas fica claro na narrativa de G, especialmente quando ela compara a sua trajetória com a de suas colegas, as quais, de acordo com ela, “só falam a língua” (linha 72 do Trecho 22).

A fim de ilustrar a sua opinião a respeito dos saberes docentes, G narra uma situação que exemplifica a importância e a necessidade do educador ser alguém culturalmente sensível, como mostra o excerto 23 abaixo:

Figura 23 - Trecho 23 dos registros de áudio

113	G	Cultura vem primeiro. Cultura seria um dos requisitos
114		muito importantes para as professoras conhecerem realmente
115		o país... porque quando você está ensinando uma língua, uma
116		língua não é só gramática, vocabulário, não é só didática,
117		digamos assim. A cultura é super importante para os alunos
118		estrangeiros, né... porque, através disso, eles entendem
119		realmente “porque não estou falando com ‘tu’”, “porque que
120		em minas a gente fala com ‘você’”, então isso, às vezes,
121		você conhecendo a cultura, a tradição, a história do país,
122		ajuda melhor a entender. Então eu acho que, não sei se
123		estou respondendo a pergunta, mas eu acho que um dos
124		requisitos super importantes é cultura. O professor tem
125		que conhecer bem. Já tive vários casos aqui de alunos
126		fazendo pesquisas sobre... ah eles tem uma apresentação
127		oral, então eles tem que pesquisar sobre algo do Brasil. E
128		às vezes eles trazem coisas... e aí tem professor que fala:
129		“ah isso não existe no Brasil”, e aí o aluno pesquisou e
130		viu que existe mesmo, né? E às vezes... não... tem que
131		conhecer, não é porque você mora em Minas que você tem que
132		conhecer só Minas. Você tem que saber o que acontece na
133		Amazônia, no Sertão, no Pará... Mato Grosso... né? Não é só
134		Rio de Janeiro, São Paulo, Minas, que são os estados que
135		mais se fala tanto. Então acho que isso é fundamental.
136		Acho que cultura, conhecer bem... isso é super importante.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Expressões como “tem que conhecer” (linhas 124 e 125 do Trecho 23), “tem que saber” (linha 132 do Trecho 23), “fundamental” (linha 135 do Trecho 23), “super importante” (linha 136 do Trecho 23) expressam a avaliação da educadora em relação à presença de diálogos interculturais em sala. Vale ressaltar a repetição do termo “importante” e a avaliação externa da docente durante a narrativa sobre os casos de estudantes que pesquisam sobre algo do Brasil - G interrompe o fluxo da história narrada para ressaltar a importância das trocas culturais em contextos de educação linguística em português para estudantes não brasileiros.

Na subseção 6.2.8 a seguir, compartilharemos a trajetória da Docente H e analisaremos o que ela fala a respeito dessa trajetória.

### 6.2.8 Docente H

Possui graduação em Letras, mestrado em Letras-Linguística e doutorado em Estudos Linguísticos. É professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia de uma instituição federal de ensino, onde conheceu a área de português para estrangeiros. Atua no Programa de Extensão “Português como Língua Estrangeira”, o qual está vinculado ao local onde atua enquanto docente.

#### 6.2.8.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

Ao falar sobre a suficiência / insuficiência das formações que vivenciou na área de português para estrangeiros, a docente H avalia essa formação como “insuficiente” (linha 12 da Figura 24). Inicialmente, embora ela utilize a expressão “sem dúvida” para se referir à insuficiência dessa formação, observamos que, logo em seguida, ela utiliza o modalizador “acho que” (linha 12), o qual atenua, de certa forma, a sua fala e pode ser analisado como uma estratégia de preservação da face. Por fim, H conclui sua fala com uma avaliação não de sua própria formação, mas daquilo que é necessário na formação do “professor de PLE” (linha 14 da Figura 24) de modo geral: segundo ela, o docente precisa ter uma “sensibilidade diferente” (linha 15 da figura 24), como mostra o excerto abaixo:

Figura 24 - Trecho 24 dos registros de áudio

9	P	E	assim, você acha que, por exemplo, enquanto
---	---	---	---

10		professora...você acha que essa formação foi suficiente ou
11		você acha que ela foi insuficiente?
12	H	Ah insuficiente, sem dúvida. Eu acho que é...envolve
13		muitas coisas que a gente tem que levar em consideração, e
14		que... eu acho que o professor de PLE precisa ter essa
15		formação, sabe? É... uma sensibilidade diferente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Há a repetição do termo “diferente” para se referir à área de português para estudantes não brasileiros (linhas 111, 114 e 116), como verificamos no excerto 25 a seguir. Além do emprego desse qualificador, H também utiliza as expressões “fundamental” e “importante” (linha 113) para avaliar a preparação do professor que lida com “diferentes culturas” (linha 111), já que, segundo ela, podem ocorrer situações embaraçosas em sala de aula. Assim, a docente reforça o que Hall (2003) afirma: as trocas culturais não estão isentas de conflitos e tensões.

Figura 25 - Trecho 25 dos registros de áudio

110	H	pensando na questão de formar esse professor que vai lidar
111		com diferentes culturas, né? Trabalhando o aprendizado de
112		uma língua... eu fico pensando que uma preparação é
113		fundamental, sabe? Uma preparação seria importante porque
114		é diferente. Embora as coisas se aproximem - a gente tem a
115		diferença também, como eu disse, em uma sala de aula de
116		língua materna, ainda assim é muito mais diferente. As
117		coisas são mais evidentes, e podem ser problemáticas. Eu
118		acho que podem haver, assim, não sei, situações às vezes
119		embaraçosas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção 6.2.9 a seguir, apresentaremos a Docente I e analisaremos o que ela narra a respeito de suas trilhas formativas.

### 6.2.9 Docente I

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, mestra e doutora em Estudos de Linguagens. Especialista em Inspeção Escolar. Ministrou aulas de Inglês desde os 17 anos, período em que ingressou na universidade. Durante o percurso da faculdade, deu aula em cursos livres, e também ensinou português como língua materna. Teve algumas experiências na educação básica e começou a atuar nos cursos de português como língua estrangeira durante o mestrado.

#### 6.2.9.1 Análise da entrevista: o que o docente nos diz

A narrativa da docente I sobre suas trilhas formativas na área do português para estudantes não brasileiros dialoga com a fala dos demais docentes que colaboram com a presente pesquisa: a prática continua ensinando, isto é, os contextos de sala de aula continuam sendo os pontos de partida de grande parte dos educadores da área. Isso pode ser observado nas linhas 1, 2 e 3 do Trecho 26 a seguir, momento em que I pontua algo que já havíamos mencionado anteriormente: a recorrência da formação em serviço nesse campo de atuação. Notamos, também, que há uma tentativa de preservação de face por parte da docente ao afirmar que não somente ela, mas “a maior parte dos professores” participantes da pesquisa (linhas 1 e 2 da Figura 26) não tiveram uma instrução formal específica prévia.

Ademais, com base no excerto 26, verificamos que, novamente, o problema da falta de institucionalização da área é mencionado (linhas 4,5 e 6). A fala da docente I nas linhas 5 e 6 se aproxima do que A, C, D, E, F e G, por exemplo, expõem no decorrer das entrevistas: o número reduzido de disciplinas teóricas e a falta de discussões mais aprofundadas, em nível de graduação, a respeito do português para estudantes de outros países.

Figura 26 - Trecho 26 dos registros de áudio

1	I	Eu acredito que, como a maior parte dos professores que
2		vão participar da sua pesquisa, eu já era professora antes
3		de começar a dar aulas de português como língua
4		estrangeira (...) Quando eu entrei no mestrado, eu fui

5		pesquisar a formação, porque durante a minha graduação eu
6		não ouvi falar de português como língua estrangeira né, e
7		isso é uma das coisas que até na minha dissertação eu
8		deixo bem claro. A minha formação ela foi acompanhando a
9		minha experiência né e assim.. lógico que o fato de eu já
10		ter uma experiência como professora anterior me ajudou
11		bastante. E conhecer mesmo a dinâmica de sala de aula de
12		gestão escolar também é um diferencial quando você vai
13		pensar na formação do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A docente I introduz uma narrativa a respeito das trilhas formativas que percorreu, na qual problematiza a questão da institucionalização e dialoga com o que C, D, F e G já haviam apontado: “a prática como grande professora” (linhas 41 e 42 da Figura 27 a seguir) e a superação das adversidades no que concerne à atuação nesse campo. Ao dizer que “a teoria a gente corre atrás” (linha 42), I narra algo que D já havia dito e que dá nome ao nosso estudo: “foi na raça”.

Figura 27 - Trecho 27 dos registros de áudio

29	I	enfrenta certa resistência e dificuldade então... em
30		relação a minha formação, eu vejo que se eu tivesse a
31		oportunidade de conhecer e saber de algum curso que fosse
32		uma licenciatura específica para a área seria totalmente
33		diferente né... então, assim, trabalhando desde 2013/2014
34		com formação de professores, eu recebo muito feedback das
35		pessoas dentro das salas de aula durante esses nossos
36		momentos de formação e aqui também eu trabalho com os
37		estagiários.. que trazem para mim os anseios e esse tipo
38		de coisa em relação à formação...as dúvidas... e eu
39		percebo que se eu tivesse tido um curso de licenciatura
40		né.. eu acho que talvez as coisas teriam sido mais fáceis
41		né... mas assim, como em tudo na vida, a prática é uma
42		grande professora né.. e a teoria a gente corre atrás.
43		Para quem está vinculado à universidade, você tem acesso à

44	teoria né.. então você tá fazendo graduação, você vai
45	fazer um TCC, uma monografia a respeito.. é a mesma coisa
46	com o mestrado uma dissertação, com o doutorado uma
47	tese... né então a teoria você acaba buscando, mas para
48	quem trabalha em contextos que não a Universidade faz toda
49	falta, né? Porque... eu também já trabalhei em outros
50	lugares oferecendo curso de capacitação para professores
51	que atendem imigrantes, refugiados, portadores de visto
52	humanitário e a maior parte deles nem formado em letras
53	era. Então assim, a minha formação...eu consegui fazer
54	isso pelo meu background né, de já ter feito um curso de
55	letras, de conhecer especificidades do ensino de língua
56	estrangeira né... E algumas coisas a gente adapta para o
57	ensino de português, principalmente de acordo com as
58	características do curso que você tá dando né, porque cada
59	um deles tem motivações ou propósitos diferentes, mas eu
60	percebo que um curso focado em ensino de português como
61	língua estrangeira faz falta na sociedade como um todo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir da linha 43 até a linha 48 do excerto 27 acima, a educadora utiliza da impessoalização para construir uma segunda narrativa a respeito dos profissionais que estão associados a uma instituição de ensino superior, isto é, aos professores e professoras que possuem algum vínculo com a universidade. Porém, a partir da linha 49, percebemos que ela retoma a narrativa sobre suas experiências prévias no curso de Letras, sobre a importância de seu “background” no ensino de língua estrangeira (linha 54, 55 e 56). Por fim, a narrativa é finalizada por uma coda avaliativa, isto é, por uma “síntese de encerramento que avalia os efeitos da história” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 106): “eu percebo que um curso focado em ensino de português como língua estrangeira faz falta na sociedade como um todo” (linhas 60 e 61).

Na seção 6.3 a seguir, analisaremos como os docentes se inserem no mundo do português para estrangeiros com base no emprego dos pronomes pessoais dêiticos “você” e “a gente”.

### 6.3 O QUE AS ENTREVISTAS DIZEM: COMO O DOCENTE FALA SOBRE A SUA FORMAÇÃO?

Entendemos que os docentes, ao narrarem suas experiências e pontos de vista, (re)constróem suas identidades e saberes. Assim, conforme afirma Bastos (2005, p. 81), "ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades". Deste modo, podemos dizer que, ao nos inserirmos enquanto personagens de nossas próprias narrativas, realizamos escolhas que, de certo modo, ditam o nosso posicionamento em relação aos cenários, aos outros personagens e às categorias sociais envolvidos na narrativa.

Analisaremos, nesta seção, o modo como os docentes se apresentam no mundo do português para estudantes de outros países. Para tanto, utilizaremos o conceito de dêixis pessoal como ferramenta analítica; assim, pretendemos mostrar as dimensões discursivas (MAALEJ, 2013) dos dêíticos de pessoa e as estratégias de preservação de face realizadas a partir do emprego desses pronomes.

De acordo com Santos e Morais (2017, p. 47), "os pronomes pessoais, além de anunciar o enunciador, podem funcionar como uma forma de construir o outro". É o que acontece com o emprego dos pronomes "você" e "a gente": eles sinalizam certo posicionamento por parte de quem narra e podem demarcar um distanciamento ou uma aproximação do docente em relação aos outros personagens e contextos da narrativa. Assim, é necessário compreender quem está sendo incluído enquanto "a gente", o que está sendo sinalizado quando a docente utiliza o pronome "eu" e o "você" e se esses usos podem ser vistos como tentativas de preservação de face.

#### 6.3.1 Docente A:

Conforme mencionamos anteriormente, notamos que, durante as conversas, os docentes utilizam tanto um "você" genérico quanto um "a gente" impessoal, pronomes com valor dêítico cujo uso pode ser compreendido como uma estratégia de preservação de face e como uma sinalização de certo tipo de posicionamento.

### 6.3.1.1 Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”

Durante a entrevista, na pergunta 03, referente aos aspectos que a docente gostaria de ter vivenciado, lido, visto durante a sua formação, A diferencia os contextos de ensino e aprendizagem de línguas: ela fala sobre ensinar língua inglesa para estudantes brasileiros e sobre ensinar português para estudantes não brasileiros:

Figura 28 - Trecho 28 dos registros de áudio

151	A	Agora às vezes eles tem alguma noção porque eu tive
152		alunos, por exemplo, nessas duas disciplinas, que são
153		alunos que estão se formando em Inglês e já tem alguma
154		noção às vezes até experiência em sala de aula - porque
155		eles dão aula de Inglês para brasileiros - mas é diferente
156		né? Porque, pelo menos, todo mundo que - os alunos deles
157		são brasileiros que compartilham mais ou menos - porque a
158		nossa cultura não é homogênea, nenhuma é - mas algumas
159		coisas são compartilhadas: fazem parte da mesma cultura,
160		da mesma comunidade de prática do português por exemplo. E
161		já na sala de PLA não. Você está lidando com pessoas vindo
162		de diferentes contextos, às vezes de idades diferentes
163		(...) a mistura é muito mais evidente, então exige muito
164		mais do professor algumas sensibilidades para algumas
165		coisas. Então acho que aí é que está a diferença entre
166		esses contextos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Verifica-se, na linha 161 do Trecho 28 acima, o uso do “você” como um pronome indefinido, isto é, há uma indeterminação do sujeito “você”. Assim como afirma Durante (2016, p. 533), entendemos que o “você” genérico “pode ser utilizado pelos falantes para a obtenção de efeitos expressivos, entre os quais se inclui o envolvimento emocional entre os interlocutores”. Portanto, notamos que, durante as entrevistas concedidas pelos docentes, o uso desse pronome de forma indefinida

pode estar relacionado a uma tentativa de aproximação por parte do entrevistado em relação ao entrevistador. Em outras palavras, há um envolvimento emocional e interacional do falante com o tópico central do diálogo.

Cabe ressaltar que o pronome “você” poderia ser substituído por expressões como “o docente”. Porém, ao optar pelo uso desse pronome de tratamento, A inclui, de certa forma, o interlocutor em sua narrativa. Assim, podemos dizer que o uso de um “você” genérico “pode gerar efeito de maior familiaridade, proximidade e, portanto, promover o envolvimento emocional entre os interlocutores, visto que estes são implicitamente incluídos no discurso da falante” (DURANTE, 2016, p. 547).

A seguir, analisaremos como a docente inclui e exclui certos posicionamentos e perspectivas a respeito da formação a partir do uso do pronome dêitico “a gente”.

### 6.3.1.2 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”*

Ao falar sobre os diálogos interculturais e intraculturais que ocorrem durante as interações com o outro, especificamente em contextos de salas de aula de línguas-culturas, A ressalta a necessidade de eliminarmos certos estereótipos e argumenta a favor de uma formação mais específica em português para estrangeiros que explore a pluralidade de se conviver com um outro muito diferente de nós mesmos.

Quando A cita a importância de descartarmos certos estereótipos, ela utiliza a expressão “a gente” para se referir aos indivíduos que, ao estarem inseridos em outra cultura, tendem a expor somente um olhar ou um ponto de vista (linhas 95-98 da Figura 29). Notamos que, ao optar pela expressão “a gente”, há uma impessoalização do discurso por parte da falante, já que ela evita a utilização dos pronomes “eu” ou “você”, como pode ser observado no Trecho 29:

Figura 29 - Trecho 29 dos registros de áudio

92	A	Então, esse diálogo intercultural e também intracultural
93		sobre a nossa própria cultura também... tirar alguns
94		estereótipos e também às vezes... até estereótipos positivos

95	que eles tem né? Porque a gente quando está inserido em
96	outra cultura, a gente tem a tendência às vezes de ver só
97	um lado - ou só negativo, ou só positivo, né? Dependendo
98	de onde a gente tá indo. Você vê, por exemplo, que às
99	vezes alguns brasileiros vão falar dos EUA e só comentam
100	coisas positivas né? E vai falar do Brasil, só o negativo.
101	Então você vê que o aluno imigrante também tem essa coisa:
102	às vezes ele vê muita coisa negativa do nosso e positiva
103	do dele. Então, eu acho que essa formação mais específica,
104	de ter um conhecimento mais da área, faz muita falta nesse
105	sentido. Essas e tantas outras coisas que eu estou talvez
106	esquecendo de mencionar que são específicas do ensino da
107	língua portuguesa mesmo, né? É... as línguas próximas, as
108	características de falantes de línguas próximas, de
109	línguas distantes... e várias outras coisas.
110	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em outro momento da conversa, A utiliza duas vezes a expressão “a gente”: inicialmente, notamos que o pronome constrói uma relação de inclusão, já que a docente se inclui no grupo de professores que possuem formação na área da Letras (linha 218 da figura 30). Porém, logo em seguida, a falante volta a usar o “a gente”, mas com um valor exclusivo, já que contrasta o “nós”, docentes formados na área da Letras, com um “eles”, indivíduos que lecionam a Língua Inglesa sem possuírem uma formação na área (linhas 220-224 da Figura 30 a seguir).

Figura 30 - Trecho 30 dos registros de áudio

216	A	Ele que vai manejar essa relação na sala de aula, então
217		acho que o mais importante seria esse tipo de reflexão na
218		formação. (...). A gente que tem essa formação na área da
219		Letras que talvez pense muito mais assim. Me incomoda um
220		pouco - e nao sei se você também -, mas às vezes a gente
221		vê, principalmente quando eu dava aula de Inglês, às vezes

222	qualquer pessoa que viaja para o exterior volta, vai dar
223	aula de inglês, porque aprendeu.. ficou tantos anos não
224	sei aonde, e às vezes a pessoa não tem formação nenhuma
225	(...)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Conforme mencionamos anteriormente, a face negativa diz respeito à preservação do território do “eu” de um indivíduo, isto é, à conservação de seu universo íntimo, sem que este seja atacado ou exposto pelo outro. Com base em Brown e Levinson (1987), há estratégias de polidez negativa, isto é, formas de se estabelecer um distanciamento entre os participantes da interação, a fim de que imposições e ameaças às faces dos envolvidos sejam evitadas. Silva (2020) faz uma lista delas, que reproduzimos aqui.

- a. Seja convencionalmente indireto;
- b. Seja evasivo: questione, faça rodeios
- c. Seja pessimista
- d. Minimize imposições
- e. Demonstre deferência
- f. Desculpe-se
- g. Use a impessoalidade
- h. Declare o ato de ameaça a face como regra geral
- i. Nominalize
- j. Ofereça compensações (SILVA, 2020, p. 145)

Na letra g. da lista, aparece a impessoalização como estratégia de proteção de face. É a estratégia usada por A. Ao utilizar a impessoalização e evitar, assim, pronomes como “eu”, observamos que a docente se distancia, de certo modo, da narrativa, a fim de preservar a sua face ao questionar a situação de docentes que ministram aulas de línguas sem terem tido uma formação específica prévia.

De acordo com Pennycook (1994, p. 175, tradução nossa), “o ‘nós’ é sempre simultaneamente inclusivo e exclusivo, e é um pronome de solidariedade e de rejeição, de inclusão e exclusão. Por um lado, esse termo define um “nós” e, por outro, define um ‘você’ ou um ‘eles’”. Deste modo, entendemos que o uso do pronome pessoal com valor dêitico “a gente”, a repetição do modalizador “às vezes” (linhas 220, 221 e 224 da Figura 30) e expressões como “e não sei se você também” (linha 220 da figura 30) sinalizam uma tentativa de preservação de face da falante em relação ao tópico da narrativa.

Vale destacar as diferentes trilhas de formação que aparecem durante as narrativas construídas ao longo da entrevista: A é formada em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, é docente na área de Português como Língua Adicional e atua como professora formadora de professoras e professores. As diferentes experiências formativas vividas por ela explicam, de certo modo, seus incômodos em relação à formação de docentes de línguas-culturas, o seu olhar multifacetado, caleidoscópico para os conceitos de língua e cultura e a sua defesa por uma educação linguística intercultural.

Na subseção 6.3.2, apresentaremos a docente B e o modo como ela apresenta os seus processos de formação.

### 6.3.2 Docente B

Assim como ocorre na narrativa de A, notamos que, durante a fala de B, os pronomes “você” e “a gente” também aparecem como estratégias de preservação de face e enquanto marcadores de posicionamento.

#### 6.3.2.1 *Como a docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

Durante a entrevista, a docente B introduz uma narrativa a respeito de sua graduação em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua e das trilhas formativas que vivenciou até então. A partir das linhas 169 e 170 do Trecho 31, B faz uma distinção entre o ensino de português no Brasil e o ensino de português nos Estados Unidos, contextos onde atuou como docente na área.

Figura 31 - Trecho 31 dos registros de áudio

169	B	funcionar. E quando eu vou... aqui fora, então por exemplo,
170		eu ensino português aqui. E nos EUA o ensino de português,
171		o ensino da língua portuguesa é mais feito a quem faz
172		literatura.
173	P	Ah é mesmo?
174	B	Sim, os departamentos são muito assim, voltados pra

175		literatura, linguística não tem tanto foco. E é raro
176		encontrar alguém como eu, que seja linguística e tenha
177		especialização em aquisição de segunda língua.
178	P	É mesmo? Oh
179	B	Uhum. Muito raro. Porque geralmente... a premissa no
180		ensino estadunidense é: qualquer pessoa pode ensinar
181		língua. Ponto. Então essa formação que a gente tem assim,
182		muito bem feita no Brasil - eu adoro falar isso - não é
183		pré-requisito aqui. Então se você é falante nativo, você
184		pode ensinar língua, na universidade se você é estudante
185		de doutorado de direito você pode dar um curso de língua.
186		Então eles têm uma visão diferente de como qualquer um
187		ensina língua... e eu não gosto porque a formação tá aí pra
188		isso né?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Notamos, no excerto acima, o contraste entre a utilização dos pronomes “você” e “a gente”: há certa valorização do ensino no Brasil (linha 182 da Figura 31), e a docente se inclui no grupo dos educadores preparados para atuarem na área ao utilizar a expressão “a gente”. Assim, há o uso do “a gente” com valor de inclusão. Por outro lado, o pronome “você” é utilizado com um valor exclusivo, já que está sendo empregado de forma impessoalizada e está se referindo, de certa forma, aos profissionais que não possuem uma instrução formal específica, mas que atuam na área.

Ressaltamos o uso do pronome “eles” na linha 186 do Trecho 31 para se referir ao ensino nos Estados Unidos (um “eles” que é diferente de um “nós”). Conforme afirmam Santos e Moraes (2017, p. 47)

os pronomes pessoais, além de anunciar o enunciador, podem funcionar como uma forma de construir o outro. Portanto, o “eu”/“você”, nós/“eles” devem sempre ser entendidos com referência a outros pressupostos sobre quem está sendo definido como o “nós” do qual o “você” e o “eles” diferem.

Deste modo, no contraste entre os pronomes “você”, “a gente” e “eles”, B constrói a si mesma e o outro, como pode ser observado na Figura 31.

A partir da linha 170 do excerto 31 acima, ao introduzir uma crítica em relação à visão de ensino de línguas nos Estados Unidos, cuja premissa é de que “qualquer pessoa pode ensinar língua” (linha 180 da Figura 31), observamos que B não utiliza o termo “aqui” quando se refere ao país. Entretanto, na Figura 32 a seguir, ao iniciar uma narrativa a respeito da realidade de muitos indivíduos que vivem “na diáspora” (linha 241 da Figura 32), ela passa a utilizar o dêitico “aqui” para se referir aos Estados Unidos (linhas 236 e 237 da Figura 32).

Figura 32 - Trecho 32 dos registros de áudio

233	B	De nada! Então o curso - o livro, na verdade - ele mastiga
234		todos aqueles conteúdos assim.. eu fiz uma história do
235		ensino de línguas até chegar no português pra qualquer
236		pessoa entender o livro. Porque quem ensina português aqui
237		nos EUA por exemplo não é quem tem formação. E aí qual é o
238		meu papel de linguista, o meu papel social? Eu posso
239		julgar essas pessoas e dizer assim "não!" como eu falei
240		pra você antes hh "só pode ensinar português quem tem
241		formação!" Mas aqui, na diáspora, o que é melhor? Uma
242		família saber como preservar a identidade linguística ou
243		simplesmente deixar de se empoderar porque não tem
244		formação em letras?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com Santos e Morais (2017, p. 48), “os dêiticos espaciais marcam as noções de proximidade/distância do locutor em relação a um dado referente”. Portanto, B emprega o dêitico espacial “aqui” como um mecanismo que, de certo modo, sinaliza um posicionamento do “eu” no espaço da enunciação e a sua proximidade com os contextos de atuação na área de português para estrangeiros. Isso pode ser verificado no excerto 32 apresentado anteriormente.

Por fim, verificamos que B também utiliza o pronome “você” de forma genérica no Trecho 33 a seguir, no momento em que fala sobre o professor formador de professores. Em sua entrevista, entendemos que o uso desse termo pode ser analisado como uma estratégia de preservação de face, pois a impessoalização é considerada por pesquisadores como Brown e Levinson (1987)

como uma tentativa de distanciamento entre os envolvidos na interação. Assim, a docente opta por empregar o pronome “você” ao invés do “eu” ao expor uma opinião a respeito da imposição na formação: “é arrogante você impor a... sua maneira de avaliar” (linha 398). Essa escolha linguística pode marcar um posicionamento de B, pois notamos que ela não deseja se inserir no grupo dos docentes que atuam dessa forma.

Figura 33 - Trecho 33 dos registros de áudio

398	B	É arrogante você impor a... sua maneira de avaliar, ou a sua
399		maneira de discutir ou de se portar...

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção a seguir, analisaremos o emprego do pronome “a gente” e o modo como o docente se insere no grupo dos professores de português para estudantes não brasileiros.

### 6.3.2.2 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”*

Conforme mencionado anteriormente, em um momento da entrevista, B fala sobre as famílias que vivem na diáspora. Ao se referir ao grupo reduzido de docentes com formação em português que atuam nos Estados Unidos, a educadora utiliza o pronome “nós”, o que indica um posicionamento seu em relação ao pertencimento a esse grupo. Portanto, há um contraste entre o “nós” (brasileiros com formação em Letras que atuam ensinando português fora do país) e “essas pessoas” (profissionais que não possuem formação na área e lecionam português), como mostra a Figura 34:

Figura 34 - Trecho 34 dos registros de áudio

252	B	Nós somos minoria étnica e minoria é linguística... o livro
253		é mais para essas pessoas que não tem formação e querem
254		saber como difundir o português... sejam líderes
255		comunitários, ou sejam professores - é diferente do nosso
256		contexto no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Embora B atue em um contexto internacional, isto é, leciona português fora do Brasil, ela não se enquadra no conjunto de pessoas que querem “ser professor de português como língua adicional para atuar fora do Brasil” (linhas 291 e 292). Isso fica evidente no uso da expressão “muita gente” (linha 290) ao invés do pronome “a gente” para se referir a esses sujeitos, como observamos na Figura 35:

Figura 35 - Trecho 35 dos registros de áudio

283	B	E às vezes se referem a língua como brasileiro. E em algum
284		momento da minha formação eu também achava que era isso,
285		eu falava brasileiro. Mas quando eu chego aqui e entro na
286		sala de aula eu tenho estudantes açorianos, estudantes
287		moçambicanos... e eu sou brasileira, eu não posso dizer que
288		eu ensino brasileiro. Então eu acho que falta essa visão
289		na formação no Brasil, mesmo pra preparar o professor pro
290		contexto internacional porque muita gente faz graduações
291		ou quer ser professor de português como língua adicional
292		para atuar fora do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção 6.3.3, analisaremos o modo como a docente C fala sobre suas formações e sua trajetória na docência.

### 6.3.3 Docente C

Em relação ao modo como C fala sobre os processos de formação que vivenciou, percebemos que os pronomes “você” e “a gente” aparecem novamente na conversa. Entretanto, o termo “você” não é utilizado de modo impessoal, mas direcionado à entrevistadora, em contraposição ao “a gente”, que é utilizado de forma genérica para se referir ao grupo de professores de português para não brasileiros que lidam com a falta de materiais teóricos relacionados às metodologias de ensino de PLE, como analisaremos nas subseções a seguir.

### 6.3.3.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

No que diz respeito à resposta da pergunta 3 - “Você considera que a sua formação foi suficiente / ou insuficiente para seu trabalho enquanto professora?” -, a docente C compara o seu contexto de formação (linha 54 do Trecho 36) com outros contextos de formação na área de português para estrangeiros. Isso pode ser percebido através dos usos dos pronomes “minha” em “minha formação” (linha 54) e do pronome “vocês” (linha 55 do Trecho 36) para se referir ao contexto de ensino de português para estudantes não brasileiros de Juiz de Fora, local onde as autoras dessa pesquisa atuam. Deste modo, com base na fala de C na Figura 36, percebemos que não há apenas um contexto de ensino de português para estudantes estrangeiros, mas sim múltiplas situações de vivência nessa área.

Figura 36 - Trecho 36 dos registros de áudio

50	C	Interessante essa pergunta. Eu acho que a minha formação é
51		suficiente, mas não é a desejável. É isso. Eu acredito que
52		ela seja suficiente, mas não desejável, porque existem
53		muitos contextos de PLE que eu ainda não conheci e que a
54		minha formação não permite cobrir esses contextos. Por
55		exemplo: vocês aí em JF tem o contexto de refugiados. Aqui
56		em Viçosa não tem.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção a seguir, analisaremos o emprego do pronome “a gente” e o modo como a docente fala sobre as trilhas formativas que experienciou.

### 6.3.3.2 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”*

Como resposta à pergunta 02 - “Durante a sua formação, houve algum momento em que você teve uma instrução específica para atuar na área de PLE?” -,

a docente narra a sensação de insegurança e despreparo que sentiu como recém-formada, como verificamos no Trecho 37 a seguir:

Figura 37- Trecho 37 dos registros de áudio

24	C	Bom... é... bom, eu acho pelo fato de que, quando eu me formei
25		eu não me sentia segura em momento algum para dar aula,
26		mesmo - eu sentia inclusive medo, mesmo sendo minha língua
27		materna. Eu senti que eu não estava preparada para a sala
28		de aula, e hoje eu ainda vejo isso nos meninos recém
29		formados. Eu comparo a minha idade e eles também não tem
30		aquela desejo de dar aula, não se sentem confortáveis.. e
31		eu acho que é um pouco da deficiência na formação que é:
32		ah eu sei como se fala na minha língua, mas por que e como
33		ensinar isso? Acho que não tem esse preparo. E já na
34		formação da.. na habilitação de Inglês eu senti isso mais
35		forte sabe? Então quando eu eu via uma técnica de ensino
36		lá no Inglês eu tentava adaptar pro PLE e fui pegando
37		aquelas metodologias, sabe? Foi isso. Então a gente não
38		tem muitos materiais né? Então o que eu fazia: tudo o que
39		eu via lá no inglês eu ia.. tentava transformar pro meu
40		contexto de PLE.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como estratégias de preservação de face, a docente repete a expressão “acho que” (linhas 24, 31 e 33 da Figura 37 acima) e utiliza o pronome “a gente” de forma impessoal na linha 37. Notamos que, embora haja uma impessoalização de sua fala nessa linha 37, a expressão “a gente” possui um valor inclusivo, pois a docente se inclui no grupo de docentes em português para estrangeiros que enfrenta a dificuldade da ausência de materiais na área. Entretanto, apesar de se incluir nesse grupo de docentes, C utiliza o pronome “eu” logo em seguida (linha 38) para descrever o que fazia para lidar com “deficiência na formação” (linha 31). Assim, observamos que, neste momento, a superação das adversidades fica evidente no uso dos pronomes “a gente” e “eu”: inicialmente, C afirma que os docentes da área de português para estrangeiros (“a gente” - linha 37) lidam com a falta de preparo

em relação às técnicas de ensino do português para não brasileiros. Entretanto, logo em seguida, ela utiliza o pronome “eu” para descrever como ela superou essa adversidade na formação (linha 38).

Na subseção 6.3.4, compartilharemos mais da trajetória do docente D e analisaremos como ele fala sobre suas vivências na área de português para não brasileiros.

### 6.3.4 Docente D

Conforme discutiremos nas subseções a seguir, o docente D também utiliza os pronomes “você” e “a gente” com valores dêíticos, os quais indicam posicionamentos e contribuem para a argumentatividade da conversa.

#### 6.3.4.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

Assim como ocorre em B, o docente D também utiliza o pronome “você” de forma impessoal, uma estratégia de preservação de face apontada por Brown e Levinson (1987). Observamos que, nas entrevistas, o uso do “você” e do “a gente” com um sentido genérico está relacionado à avaliação do que deveria ser, aos olhos do entrevistado, o adequado, o ideal em termos de formação docente e atuação na área. Isso pode ser visto nas linhas 92, 93 e 94 do Trecho 38 a seguir, momento em que D descreve as atitudes e as posturas esperadas de um professor que considere a transculturalidade, a pluralidade de línguas-culturas em suas trilhas formativas.

Figura 38 - Trecho 38 dos registros de áudio

88	D	Sim. Mas é! Então é a partir daí, mas aí isso é uma
89		atitude, uma questão de atitude do professor de enxergar
90		cultura assim. Isso é postura.
91	P	É o ponto de partida
92	D	É o ponto de partida. Essa é a postura. Mas para isso você
93		precisa ler, você precisa se sensibilizar, se
94		conscientizar de todas essas questões críticas, né? Tudo

95		isso é crítico. Para depois começar a agir, né? Aí é a
96		práxis: a ação que gera ação, que gera reação, que gera
97		outra ação, que gera reação... e por aí vai.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção a seguir, analisaremos como D se insere no conjunto de professores de português para não brasileiros a partir do emprego do pronome “a gente”.

#### 6.3.4.2 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”*

Verificamos que, na fala de D, o “a gente” reflete uma coletividade mais genérica. Inicialmente, como mostra a Figura 39 a seguir, o dêitico em questão faz referência ao grupo de educadores que não tiveram uma instrução formal específica, mas se formaram na prática, dentro de sala de aula, “na raça”, e tem um valor inclusivo, já que o entrevistado se inclui nesse grupo.

Figura 39 - Trecho 39 dos registros de áudio

1	D	Formal específica, não, foi na raça, como a gente fala né?
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em outro momento, o pronome “a gente” é utilizado para se referir a um grupo ainda mais amplo: os seres humanos de modo geral. Entendemos que o termo “a gente” (linhas 35 e 36 da Figura 40 abaixo) poderia ser substituído pela expressão “todo mundo”, pois acreditamos que a identidade é um eterno vir-a-ser (ALVES, 2019) e todos nós somos seres incompletos, inacabados e abertos. Entretanto, ao optar pelo pronome, o docente se envolve, se inclui no grupo dos indivíduos em constante (trans)formação. Por outro lado, vale ressaltar que, nas linhas 36 e 37 do excerto abaixo, D utiliza o pronome “eu” para mencionar as conquistas, a superação das adversidades, algo que aparece de forma recorrente nas conversas quando falam sobre os desafios dos processos de formação.

Figura 40 - Trecho 40 dos registros de áudio

34	D	Suficiente ela nunca é. Né? Eu acho que suficiente ela
35		nunca é porque... a gente é incompleto, a gente é
36		interminável... né? Mas foi muito interessante: mas eu fui
37		atrás. Né? Não foi uma coisa que "caiu", assim. Também a
38		área também te escolhe, né? De uma certa forma. Mas não
39		foi ruim não. Não posso me queixar dessa formação não.
40		Mas, ao mesmo tempo, também não foi tão... né? Porque, por
41		exemplo, eu poderia ter tido uma disciplina, mas não tive...
42		eram muito esporádicas as disciplinas de PLE, né?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Destacamos dois outros momentos em que os termos "a gente" e "nós" aparecem na conversa: nas linhas 99, 105, 108 e 109 da Figura 41 a seguir, ao argumentar a respeito da necessidade da negociação nos diálogos interculturais, o docente emprega novamente o pronome "a gente" para se referir a uma coletividade mais ampla, que inclui não somente os docentes, mas também os estudantes. Verificamos isso nas linhas 103 e 104 (Figura 41), momento em que o educador utiliza o pronome "nós" e explica, logo em seguida, quem está incluindo no uso desse termo - "não só professores como os próprios alunos".

Figura 41 - Trecho 41 dos registros de áudio

97	D	outra ação, que gera reação... e por aí vai. Então, quando a
98		gente fala em língua-cultura, primeira coisa é considerar
99		essa abertura, para depois, no diálogo, a gente se
100		conscientizar que o diálogo é conflituoso. Ele não é
101		harmônico. Diálogo intercultural, crítico, vai ser sempre
102		conflituoso. Né? A interculturalidade não é um bálsamo
103		apaziguador, tranquilizador. É conflito. E cabe a nós, não
104		só professores como os próprios alunos, negociarmos isso o
105		tempo inteiro. As relações são assimétricas, e a gente tem
106		que tentar negociar isso. Não existe essa "terra sem
107		males", né? De relação sem ser assimétrica, não tem isso.
108		Tudo a gente tem que negociar. E aí entram as

109		translinguagens... né? Que a gente vai negociando também as
110		línguas, né? Por que que o cara não pode falar a língua
111		dele nem para tirar dúvida, né? (...) Se conscientizar,
112		acho que é a primeira coisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Portanto, com base no excerto 41 acima, compreendemos que o docente D, ao descrever os aspectos que devem fazer parte da formação docente, também considera que a identidade de um professor de línguas-culturas é fluida, dinâmica, já que somos (trans)formados “no diálogo com o outro”, e essa nossa (trans)formação “só se concretizará na solidariedade dos existires, na comunhão. Só assim estaremos libertos e emancipados para continuarmos esta intrigante e eterna busca-travessia pelas sinuosas veredas deste “Ser Tão” Vida” (LEROY, 2021, p. 29).

Na subseção 6.3.5, analisaremos o modo como a docente E fala sobre suas experiências na formação docente em português para estudantes de outros países.

### 6.3.5 Docente E

Compartilharemos, a seguir, experiências vividas pela docente E durante a sua trajetória docente, a fim de discutirmos sobre como essa educadora descreve e avalia as suas formações no campo do português para estudantes não brasileiros.

#### 6.3.5.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

Em resposta à pergunta sobre os saberes docentes, a docente E narra um episódio ocorrido com um estudante que, ao participar do exame Celpe-Bras, se recusou a ser avaliado por uma mulher. Na fala de E presente na Figura 42, como em D, por exemplo, o pronome “você” é utilizado no momento em que a educadora se refere às expectativas em relação aos pensamentos e atitudes do docente (linhas 212-214 da Figura 42).

Figura 42 - Trecho 42 dos registros de áudio

208	E	Eu falei: "olha, por coincidência, eu tenho um aplicativo
209		disponível, e se você se sente tão incomodado eu posso
210		trocar, mas não é o padrão, porque a maioria da nossa
211		equipe é feminina". Então assim.. ao mesmo tempo em que
212		você pensa "Bem-vindo ao Brasil", você também não pode
213		fazer esse sujeito se adaptar a qualquer custo porque ali
214		é um momento de avaliação para ele, você pode colocar em
215		jogo inclusive o desempenho dele.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com base na narrativa episódica de E e na fala dos demais docentes, reforçamos a importância da adoção de uma educação linguística intercultural, que vai além da perspectiva tradicional de ensino de línguas-culturas e responde às questões da atualidade. Portanto,

educar linguisticamente, nessa perspectiva, é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. De relacionar e se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência. Assim, educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. Explora os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas (JORDÃO, 2018, p. 76).

A seguir, discutiremos o modo como E fala sobre os choques culturais, algo recorrente no campo de atuação em português para estudantes de outros países.

#### 6.3.5.2 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do "a gente"*

Com base em Pennycook (1994), notamos que, no excerto 43 a seguir, o pronome "a gente" é empregado tanto de forma inclusiva quanto de forma exclusiva: inicialmente, a docente utiliza o pronome "nós" com um valor de inclusão ao se referir ao grupo dos "brasileiros" (linha 234). Entretanto, logo em seguida, E faz uma distinção entre esses "brasileiros" e os não brasileiros - o "outro" (linha 236). Ao

contrastar um “nós” com um “outro” a fim de argumentar a respeito do reconhecimento da alteridade e da importância dos diálogos interculturais, a educadora se aproxima do que afirma Kristeva (1994, p. 21):

Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de ser um outro. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de estar em seu lugar – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo.

Vale salientar que, em sua fala, E também utiliza o pronome “a gente” para se referir aos docentes de português como língua estrangeira da instituição onde atua (linhas 241 e 249). Portanto, percebemos a presença de uma face institucionalizada durante a entrevista, como mostra o Trecho 43 a seguir:

Figura 43 - Trecho 43 dos registros de áudio

231	P	Então você acha que, por exemplo, numa formação, essa
232		questão do choque, essa questão da tensão cultural deveria
233		estar presente?
234	E	Sim, com certeza. Porque para nós, brasileiros, eu acho
235		que a gente entende muito mais a nossa cultura quando a
236		gente vê a cultura do outro. Né? Então, por exemplo, um
237		aluno chega para a gente e fala "E, eu fui comprar um
238		salgado e perguntei se era de carne e a vendedora disse
239		que não. Quando eu comi era frango". Eu falei: "é porque,
240		aqui no Brasil, às vezes frango a gente não fala que é
241		carne". Então assim, nas aulas de PLE que a gente dá, a
242		gente explica essas diferenças culturais. Você pode ou não
243		pode tomar água da torneira?
244	P	Uma coisa tão simples né...
245	E	Tão simples para nós mas que, para o estrangeiro que vem,
246		não é tão simples assim. Então assim, não é o nosso jeito
247		que é certo, não é o jeito deles que é errado, sabe? Tem
248		que ter essa questão de respeito entre as culturas mesmo.
249		Então assim, mesmo esses assuntos mais delicados, a gente
250		leva para sala de aula. Tanto as aulas com os próprios

251		estrangeiros quanto as aulas dos cursos de capacitação.
252		Então assim, eu te dei alguns exemplos práticos que eu
253		vivi aqui no Y. Sei que isso acontece em vários lugares,
254		né?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção a seguir, mostraremos como a docente F fala sobre as trilhas formativas que vivenciou com base em uma análise do uso dos pronomes pessoais com valor dêitico.

### 6.3.6 Docente F

Durante as falas da docente F, verificamos que os pronomes “você” e “a gente” são utilizados de forma genérica como estratégias de preservação de face, já que fazem referência a atitudes e posturas esperadas de um docente da área, como mostram as subseções abaixo.

#### 6.3.6.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

Ao falar sobre os desafios que fizeram parte de sua trajetória docente e que, em sua opinião, deveriam ser trazidos para uma sala de aula de português como língua adicional, F utiliza o pronome “você” de modo impessoal, genérico (linhas 60 e 62 da Figura 44), algo que ocorre nas entrevistas de B e D, por exemplo. Assim, ao mencionar as atitudes e posturas esperadas de um docente que atua na área, a entrevistada utiliza a impessoalização, algo que analisamos como uma tentativa de preservação da face.

Além disso, no excerto 44 a seguir, ressaltamos o reconhecimento, pela docente, da transdisciplinaridade da área (linhas 71 e 72) e a visão de língua enquanto meio, veículo, “ponte” (linhas 74 e 75) para a interação, salientando, deste modo, a função identitária das línguas-culturas.

Figura 44 - Trecho 44 dos registros de áudio

54	F	Exato. E como a gente se surpreende com essa possibilidade
55		do português como língua adicional, talvez hoje como
56		professora, como formadora, eu pense: “o que é que, na
57		minha trajetória.. por quais desafios, percalços eu passei
58		e que pudesse ser interessante trazer isso para a sala de
59		aula?”. Porque é muito claro, por exemplo, que não adianta
60		você ter uma formação em língua portuguesa, língua
61		materna, língua 01, né, dependendo da nomenclatura que a
62		gente for usar, ela não é suficiente para você trabalhar
63		com o português língua adicional. E a pessoa que tem uma
64		formação, né, que é brasileiro, mas que tem uma formação,
65		uma licenciatura em língua estrangeira, ele tem toda uma
66		metodologia para se pensar a questão da língua
67		estrangeira, da língua adicional, mas ele às vezes não tem
68		o recurso.. é.. da língua ou mesmo o pensar em ensinar em
69		contexto de imersão. E outra coisa que eu acho que é
70		interessante pensar é que o curso de formação, o professor
71		de português para estrangeiros, ele é um professor
72		transdisciplinar, né? Porque a gente não tem um
73		determinado conteúdo para ensinar. A gente tem uma série
74		de coisas para trazer para a sala de aula, e a ponte é a
75		língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção a seguir, analisaremos o modo como F fala sobre quais aspectos deveriam ser abrangidos em uma formação na área de português para estudantes vindos de outros países.

#### *6.3.6.2 Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”*

Na entrevista de F, o pronome “a gente” é utilizado não somente para fazer referência ao universo dos docentes de português para não brasileiros (linhas 104 e

105), mas também para fazer referência aos demais sujeitos (linhas 115 e 116), como mostra o Trecho 45.

Figura 45 - Trecho 45 dos registros de áudio

103	F	Eu acho que a lista teria alguns itens, mas eu acho que
104		eles vão se costurando, porque quando a gente fala da
105		questão da língua como cultura, é importante que esse
106		sujeito que seja formador - porque a gente tá pensando no
107		professor que vai ter, em sala de aula, uma sala que é
108		multilíngue e multicultural. E, às vezes, esse
109		profissional pode não ter tido muito contato, até então,
110		com outras culturas, mas, mesmo que às vezes tenha tido,
111		ele parte muitas vezes da ideia - ainda que se fale em
112		diversidade - de uma cultura meio standard, de uma coisa
113		meio padrão de que "o brasileiro é assim", e a gente sabe
114		que não é. Claro que, quando você coloca as coisas em uma
115		caixinha, é mais fácil você lidar, mas não é, porque a
116		gente tem diversidades enormes... por isso que eu acho que
117		essa formação de história mesmo e de sociologia seria
118		interessante dentro desse curso, pra gente entender a
119		própria formação do brasileiro, seus conflitos... porque
120		eu acho que é a partir daí que inclusive a gente
121		conseguiria romper com alguns estereótipos. E eu acho que
122		um professor de português como língua adicional não tem
123		necessariamente que saber outra língua, mas eu acho que
124		ter passado pelo aprendizado de outra língua, em algum
125		momento, eu acho importante também.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Observamos que, assim como ocorre na entrevista de D, durante a conversa com a docente F, o pronome "a gente" aparece quando ela se refere a uma coletividade: aos indivíduos de modo geral (linhas 115 e 116 da Figura 45), já que, conforme argumentamos anteriormente, as identidades são fluidas, dinâmicas e estão em constante (trans)formação.

Já nas linhas 104, 106, 113, 118 e 120 da Figura 45, entendemos que o pronome pessoal “a gente” está ligado às atitudes tomadas - ou esperadas - por quem atua na área de português para estudantes de outros países.

Já no Trecho 46 a seguir, a partir da linha 134, percebemos que a expressão “a gente” é empregada pela entrevistada para descrever atitudes, pensamentos menos apropriados do que aquilo que ela considera como o ideal. Assim, ao se referir aos indivíduos que aprendem uma “outra língua” (linha 134 da Figura 46), F usa o termo “a gente” e, logo em seguida, descreve as “dúvidas” (linha 135 da Figura 46), os “erros” (linha 136 da Figura 46) cometidos por esses sujeitos. Podemos dizer que, ao utilizar a expressão “a gente” e não “eles / elas”, a entrevistada se inclui no grupo dos aprendizes de outras línguas e salienta a importância disso para a atuação na área do português como língua adicional.

Figura 46 - Trecho 46 dos registros de áudio

130	F	Eu acho que às vezes nem é uma questão de hierarquização
131		(...) e às vezes, isso é o risco que a gente corre.
132		Ensinando a nossa própria língua, a gente acha que as
133		coisas são óbvias. E elas não são. E quando você passa
134		pelo aprendizado de uma outra língua, às vezes a gente tem
135		umas dúvidas que elas são tão básicas... a gente comete
136		erros que são tão banais...a gente troca masculino por
137		feminino, e aí quando o seu aluno faz isso, você está mais
138		atento, tá mais sensível a esse tipo de situação, que às
139		vezes você pode deixar pra lá. Outra coisa que eu acho
140		importante também, que às vezes fica negligenciado, é a
141		questão da fonética. Da fonética e fonologia. Eu acho que
142		é outro aspecto importante também que tem que ter na
143		formação (...)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção 6.3.7, analisaremos o modo como G fala sobre a sua atuação enquanto docente de português para estudantes não brasileiros no Líbano.

### 6.3.7 Docente G

Assim como ocorre nas conversas analisadas anteriormente, a impessoalização também está presente nos momentos em que G utiliza os pronomes pessoais “você” e “a gente” para se referir aos docentes da área de português para não brasileiros que atuam no Líbano. A seguir, analisaremos como a docente se apresenta e fala sobre essa área com base no emprego do pronome pessoal “você”.

#### 6.3.7.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

No Trecho 47 abaixo, ao descrever as atitudes esperadas de um docente que leciona no Líbano e as especificidades desse contexto, G emprega o pronome pessoal “você” de forma genérica (linhas 137 e 139), algo que também ocorre nas demais entrevistas e pode ser visto como uma tentativa de preservação da face por parte dos entrevistados. Deste modo, é possível notar que, quando os pronomes aparecem de forma impessoalizada, eles geralmente estão relacionados aos contextos de avaliação, por parte dos entrevistados, das atitudes, posturas, pensamentos esperados ou considerados mais adequados em uma trajetória docente.

Figura 47- Trecho 47 dos registros de áudio

137	G	Acho que conhecer bem seus alunos... se você vai lecionar na
138		área... para libaneses, é bem diferente de lecionar para
139		franceses. Eu acho que você tem que conhecer bem seus
140		alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A fim de justificar o seu argumento de que “lecionar para libaneses é bem diferente de lecionar para franceses” (linhas 137, 138 e 139 do excerto 47 acima), G introduz, no excerto 48 a seguir, uma narrativa episódica (linha 164 da Figura 48) referente ao contexto da sala de aula onde atua. É interessante observar que, inicialmente, a entrevistada utiliza o pronome pessoal “eu” na linha 164 da Figura 48

(“quando eu chego na sala de aula”) para falar sobre a sua postura enquanto docente. Entretanto, logo em seguida, ela passa a empregar o pronome pessoal “você” (a partir da linha 165 da Figura 48) para se referir a certa atitude ideal, mais desejável e esperada de um educador que leciona no Líbano, o que pode ser verificado a seguir:

Figura 48 - Trecho 48 dos registros de áudio

163	G	Ensinar para um libanês, por exemplo, é um grande desafio
164		(...) às vezes, eu falo, por exemplo, quando eu chego na
165		sala de aula, você tá com o seu português na cabeça, aí
166		você tem na sala alguém que tá falando francês, outro que
167		tá falando inglês, outro que tá falando árabe... então na
168		hora que eles vão traduzir: “ah o meu nome é nisrine”, aí
169		surge o francês, o inglês e o árabe (risos), e às vezes
170		você fica assim olhando (risos ...) então é uma salada no
171		final, e às vezes isso pode atrapalhar um pouco o
172		professor, porque às vezes você começa a falar, falar
173		(risos) o que nem existe no português, né? Vai começar
174		inventando palavras (risos). Então por isso que você tem
175		que saber bem, porque senão você (risos) acaba misturando
176		tudo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ademais, no Trecho 48 acima, observamos o que já havíamos pontuado em relação à concepção de língua: língua é cultura, e cultura é língua, e não há uma única definição para essa concepção que seja isenta de conflitos, tensões e de dinamicidade.

Na subseção a seguir, discutiremos sobre como G se insere no universo de professores de português para não brasileiros que residem no Líbano e sobre como isso pode ser verificado através do emprego da expressão “a gente” com valor dêitico.

### 6.3.7.2 Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”

Ao descrever a realidade vivida por muitos brasileiros que residem no Líbano e, mesmo sem terem cursado uma licenciatura em Letras, lecionam o português para libaneses, a docente, inicialmente, emprega o pronome “elas” para se referir às professoras que não possuem uma formação acadêmica para lecionar (linhas 71 e 72 da Figura 49). Porém, na linha 80, embora G tenha cursado Letras, ela utiliza o pronome “a gente” para se referir aos docentes que residem no Líbano de modo geral e salienta a necessidade de cursos, de uma instrução formal específica em português para libaneses (linha 81 - “eu sinto falta disso” - da Figura 49 a seguir).

Figura 49 - Trecho 49 dos registros de áudio

67	G	muitas professoras, especialmente as que vem para o centro
68		cultural, primeiro: são brasileiras que moram fora do
69		Brasil. Muitas delas, às vezes, são casadas com libaneses,
70		enfim, são casadas com estrangeiros e estão fora do Brasil
71		há mais tempo. E às vezes elas não têm realmente formação
72		acadêmica de ser professora, elas só falam a língua. Então
73		às vezes quando eles vêm para lecionar, se torna um pouco
74		mais complicado para treinar essas professoras, que já não
75		têm, realmente, um... que não vem do... porque não tem como
76		exigir mais - antigamente, alguns cursos exigiam que essas
77		professoras tenham algum, alguma formação de literatura,
78		letras.. enfim, mas a realidade não é essa. Muitos
79		brasileiros que se encontram aqui no Líbano e em outros
80		lugares não têm formação, e a gente precisa de uma
81		professora, né? Então eu sinto falta disso, então muitas
82		delas vêm, elas querem ter algum tipo de curso para se
83		formar, mas não tem. Então, muitas vezes, vai aprendendo
84		nas experiências com as outras professoras que já estão
85		aqui, dando umas dicas... ou esperando quando vem esses
86		professores de fora.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Portanto, verificamos que a expressão “a gente” está relacionada, na linha 80 do excerto 49 acima, ao grupo no qual se insere a entrevistada. Além disso, na linha 79, a presença do dêitico espacial “aqui” em “aqui no Líbano” marca, de certo modo, um posicionamento de G, isto é, a proximidade da educadora em relação ao Líbano, local onde reside.

Em outro momento da entrevista, a docente volta a usar as expressões “pra gente” (linha 151) e “nós” (linha 153), o que sinaliza a sua inserção no grupo dos docentes que atuam no Líbano. Assim, entendemos que G se apresenta, ao longo da conversa, como uma professora de português para não brasileiros que faz parte do grupo de brasileiros que residem no Líbano, como mostra o excerto 50:

Figura 50 - Trecho 50 dos registros de áudio

148	<b>N</b>	Então é alguém que tem mais facilidade para línguas, é
149		alguém que... é diferente de alguém que só fala francês na
150		França porque eles tem que aprender o Inglês e etc, mas
151		não é tão importante. Mas pra gente que tá no Líbano é
152		importante porque você vai sair na rua, tipo, nas lojas,
153		tá escrito em árabe e em inglês. Então nós usamos os três
154		idiomas. E quando você recebe um aluno assim, na sala de
155		aula, que já fala três, ou às vezes já fala quatro, já tem
156		o espanhol, tem o alemão, enfim, a mais, ele quer aprender
157		o português para ontem, né, porque ele não tem mais
158		paciência de... ele já tem uma facilidade maior, então a sua
159		dinâmica.. você tem que ser um professor mais dinâmico, nao
160		tem como ficar muuuuito falando três horas sobre o verbo
161		“ser” (risos), entendeu?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ressaltamos o contraste existente nos usos dos pronomes “você” e “nós” ao longo de sua fala apresentada no Trecho 50 acima: as expressões “pra gente” (linha 151) e “nós” (linha 153) são utilizadas para indicar o pertencimento de G no grupo de docentes que residem no Líbano, conforme mencionamos anteriormente. Já o “você”

(linha 154) é empregado quando ela descreve atitudes, opiniões, posicionamentos esperados de um profissional que atua no Líbano enquanto professor. Portanto, apesar de todas essas expressões dêiticas sinalizarem uma impessoalização da fala da educadora, elas aparecem com sentidos diferentes durante a conversa.

Na subseção 6.3.8, compartilharemos a história de H, as suas experiências enquanto docente e discutiremos sobre o modo como ela se apresenta durante a entrevista.

### 6.3.8 Docente H

Durante a entrevista da docente H, os termos “você” e “a gente” também aparecem de forma genérica, impessoalizada. Segundo Durante (2016), isso ocorre devido aos diversos efeitos expressivos que os falantes buscam obter com as suas falas, algo que analisaremos a seguir.

#### 6.3.8.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

Na entrevista com a docente H, o pronome “você” aparece de forma genérica na linha 101 da Figura 51 a seguir para se referir aos indivíduos que fazem parte de um contexto de ensino e aprendizagem de português como língua materna. Assim, ao se referir à diversidade e à heterogeneidade que fazem parte de uma sala de aula, a entrevistada emprega o “você” de forma mais ampla, se referindo aos sujeitos que lidam com a complexidade desse ambiente (linha 103), o que pode ser analisado como uma tentativa de preservação de face. Já na linha 105, esse pronome pessoal está sendo empregado de forma mais específica para se referir aos sujeitos que interagem em uma sala de português como língua estrangeira.

Figura 51- Trecho 51 dos registros de áudio

96	H	Eu vejo uma situação... o seguinte: às vezes até mesmo
97		numa sala de aula de português como língua materna, a
98		gente tem uma heterogeneidade na sala de aula, né? De
99		alunos de diferentes situações socioeconômicas, de alunos
100		de diferentes formações acadêmicas, né? Enfim... até mesmo

101		em uma situação de língua materna você tem essa diferença,
102		essa diversidade, essa heterogeneidade. E às vezes é
103		complicado lidar com isso. Então eu me vejo assim: em uma
104		sala de aula de português como língua estrangeira, que
105		você tem diferentes culturas ali em jogo, né? Diferentes
106		saberes, diferentes aptidões de formas de ver a língua...

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A seguir, analisaremos os diferentes empregos do pronome “a gente” na entrevista de H e como eles indicam posicionamentos diversos e maneiras variadas da docente se apresentar no universo dos docentes de português para estudantes não brasileiros.

#### 6.3.8.2 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”*

Como mostra o excerto 52 a seguir, inicialmente, a docente usa o termo “a gente” para se apresentar e se incluir no grupo de “falantes nativos” (linha 21) do idioma português. Porém, na linha 30, entendemos que esse “a gente” pode ser analisado em um sentido mais amplo, agora se referindo aos docentes que lecionam o português para estudantes de outros países, já que, nas linhas 31, 32 e 33, ela complementa a sua fala ressaltando a importância do preparo do docente para a produção de material didático na área, que, segundo ela, é diversa e abarca diferentes contextos de aprendizagem (linhas 35 e 36 do Trecho 52).

Figura 52 - Trecho 52 dos registros de áudio

18	H	Eu acredito que uma questão assim, que seria fundamental,
19		é... como é que eu diria... saber trabalhar com a língua de
20		uma outra perspectiva, né... Ser preparado para ver a
21		própria língua né? Porque a gente, como falante nativo do
22		idioma, a gente tem uma percepção da língua muito
23		diferente, né? Das expressões idiomáticas, da construção
24		de textos irônicos... né? Enfim, figuras de linguagem... a

25		gente tem isso como um saber tácito.. de como a língua
26		funciona. Mas para o estrangeiro isso é muito diferente.
27		Então assim... como trabalhar determinadas questões às vezes
28		prosódicas do idioma.. entendeu? Às vezes alguma questão
29		que diferencie o sentido por uma razão... Então assim, eu
30		acho que a gente deveria ser preparado para esse
31		aprendizado, sabe? Para se sentir mais confortável na sala
32		de aula, até para se sentir mais confortável para produzir
33		material didático... porque uma coisa que eu fico pensando
34		também quando eu penso na produção de material didático é
35		preparar, por exemplo: o PLE tem o PLAc... você sabe as
36		tantas siglas que existem para a área.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em relação ao problema da falta de uma institucionalização mais ampla da área, algo mencionado nas demais entrevistas, a participante H descreve como isso afeta, de certo modo, a sua atuação enquanto docente da instituição. Cabe salientar que, no trecho 53 a seguir, a expressão “a gente” aparece para se referir à instituição onde H atua enquanto docente, o que pode ser visto nas linhas 60, 66, 76, 81 e 82, por exemplo. Portanto, a entrevistada também se apresenta na face institucional e, ao empregar o pronome “a gente” (linha 60) como uma reformulação da expressão “o professor” (linha 59), ela se inclui no grupo de professoras e professores que atuam na instituição.

Figura 53 - Trecho 53 dos registros de áudio

56	P	Mas você falou que não era institucionalizada. Como que
57		funcionava?
58	H	Pois é! Funcionando! Era uma coisa louca! Porque o que
59		acontece, o professor do Y - eu acho que não é assim em
60		outras instituições federais - a gente tem que preencher
61		todo ano um tal de Plano Anual de Encargos Didáticos e
62		Acadêmicos. E existe uma pontuação mínima que o professor
63		tem que fazer, que é 1440, e o que é que conta: o número

64	de aulas dadas, orientação, participação em congressos,
65	eventos de maneira geral, pesquisa, projetos de extensão,
66	projetos de pesquisa...Então nesse documento, a gente tem
67	que todo final de ano entregar esse relatório com tudo o
68	que você fez durante o ano, entendeu? E isso envolve,
69	inclusive, a prática de sala de aula, que eu também não
70	entendo o porquê, é o que vale menos. Não entendo, né? Já
71	que somos professores em primeiro lugar, mas enfim... E por
72	que não era institucionalizado? Porque, não sendo
73	institucionalizado, qualquer professor que participasse
74	desse projeto não ia ter as horas computadas no seu Plano
75	Annual de Encargos Didáticos e Acadêmicos. E isso toma
76	muito tempo da gente. A gente já é envolvido com muitas
77	outras questões, né? E ainda ter que trabalhar no sábado,
78	todos os sábados pela manhã na instituição, né? Sem ser um
79	projeto institucionalizado era alguma coisa que te trazia
80	aí desconforto né? Porque pelo amor de Deus, né? Ainda tem
81	que dar conta de tanta coisa... então não é nem que a
82	gente não quisesse, mas não dava tempo para isso. Então
83	sendo institucionalizado, você vai poder trabalhar alguns
84	desses 1440 pontos nesses projetos. É claro que a gente
85	faz muito mais do que isso, sabe? O meu departamento tem
86	uma média de mais de 3000 pontos por professor. Entendeu?
87	Mas assim, eu espero que a partir do ano que vem essas
88	coisas mudem, sabe? Para gente poder ter uma participação
89	com tempo disponível para fazer isso, sabe?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na subseção 6.3.9, falaremos sobre a trajetória docente de I e analisaremos o modo como ela se apresenta e narra as suas vivências na área de português para estudantes não brasileiros.

### 6.3.9 Docente I

Durante a entrevista, a docente I se posiciona em uma análise muito pessoal do próprio percurso, como discutiremos nas subseções a seguir. Os dêiticos “você” e “a gente” também aparecem de modo impessoal na conversa, isto é, essas expressões são empregadas de modo genérico e indeterminado. Ademais, há uma face institucionalizada sendo apresentada por parte de I ao longo de sua fala, já que o termo “a gente” também é usado para mencionar a instituição onde a entrevistada atua.

#### 6.3.9.1 *Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “você”*

Inicialmente, no Trecho 54, percebemos que a docente, à medida que introduz uma narrativa subjetiva, reflete sobre as trilhas formativas que percorreu, como mostram as linhas 37, 38 e 39 (Trecho 54). Assim, em um primeiro momento, I analisa o seu próprio percurso. Porém, a partir da linha 42 até a linha 48 (Trecho 54), a docente passa a fazer uso do pronome “você”, alternando, deste modo, o emprego dos pronomes pessoas. Isso faz com que a fala de I tenha, em alguns momentos, características mais pessoais e, em outros, características mais objetivas. Assim, notamos que, apesar do falante ter “uma experiência privilegiada, direta e específica do tipo de situação que está sendo discutida, ainda assim, opta por usar ‘você’ ao invés de ‘eu’ nesse contexto” (STIRLING; MANDERSON, 2011, p. 1583, tradução nossa<sup>33</sup>).

Logo após utilizar o pronome “você” para se referir às atitudes esperadas de um docente em formação na área de português para não brasileiros, a entrevistada volta a utilizar o pronome pessoal “eu” e retoma a apresentação de sua história (linha 48 do Trecho 54). Portanto, há uma mudança de perspectiva logo após os usos do pronome “você”: I volta a narrar, de modo subjetivo, os percursos que trilhou em suas formações, como mostra o excerto 54 abaixo.

---

<sup>33</sup> No original: “[...] the speaker has privileged, direct and specific experience of the situation or situation type being discussed, and yet elects to use you rather than I in this context” (STIRLING; MANDERSON, 2011, p. 1583)

Figura 54 - Trecho 54 dos registros de áudio

37	I	de coisa em relação à formação...as dúvidas... e eu
38		percebo que se eu tivesse tido um curso de licenciatura
39		né.. eu acho que talvez as coisas teriam sido mais fáceis
40		né... mas assim, como em tudo na vida, a prática é uma
41		grande professora né.. e a teoria a gente corre atrás.
42		Para quem está vinculado à universidade, você tem acesso à
43		teoria né.. então você tá fazendo graduação, você vai
44		fazer um TCC, uma monografia a respeito.. é a mesma coisa:
45		com o mestrado uma dissertação, com o doutorado uma
46		tese... né então a teoria você acaba buscando, mas para
47		quem trabalha em contextos que não a Universidade faz toda
48		falta, né? Porque... eu também já trabalhei em outros
49		lugares oferecendo curso de capacitação para professores
50		que atendem imigrantes, refugiados, portadores de visto
51		humanitário e a maior parte deles nem formado em letras
52		era. Então assim, a minha formação... eu consegui fazer
53		isso pelo meu background né, de já ter feito um curso de
54		letras, de conhecer especificidades do ensino de língua
55		estrangeira né...

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com Stirling e Manderson (2011, p, tradução nossa<sup>34</sup>), “o ‘você’ indefinido, assim como os outros usos generalizados de pronomes, é usado para fazer afirmações gerais sobre o modo como as coisas são, ou para falar de uma maneira universal sobre ‘pessoas em geral’ ou sobre ‘qualquer um’”. Isso ocorre na fala de I apresentada no Trecho 55 a seguir. Existe o emprego do pronome “você” genérico para se referir a atitudes esperadas do docente (linhas 195, 199 e 200).

Figura 55 - Trecho 55 dos registros de áudio

193	I	modalidades do ensino são diferentes, mas exigem
-----	---	--

<sup>34</sup> No original: “one theme is that generalized ‘you’, like the other generalized uses of pronouns, is used to make general statements about the way things are, or to talk in a universal way about ‘people in general’ or ‘anyone’” (STIRLING; MANDERSON, 2011, p. 1584).

194	conhecimentos diferentes. Então a sua formação para atuar
195	em cada uma delas vai exigir de você conhecimentos,
196	práticas e teorias que são diferentes para cada um dos
197	contextos. Porém, quando a gente trata de formação de
198	professores, eu acho que a formação tem que ser completa.
199	Você não forma um professor de português como língua
200	materna para ensinar só gramática. Você não forma um
201	professor de língua materna para ensinar só literatura ou
202	só produção e compreensão textual. A formação tem que ser
203	completa para que ele consiga transitar em todas as
204	possibilidades de ensino que a sua carreira vai exigir.
205	Então por que que eu vou ter uma formação específica só
206	para ensinar PLE, para lidar com esses alunos (pra PEC-G,
207	para lidar com intercâmbio)? Não, ele precisa saber que o
208	ensino para o PEC-G tem determinadas características e,
209	quando ele for atuar no PLAc, ele vai ter que adaptar a
210	sua prática. Então eu acho que a formação tem que ser
211	completa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Vale ressaltar que, em sua fala, I argumenta a favor de uma formação completa (linha 198 do excerto 55), que abranja todas as possibilidades de atuação na área e que leve em conta as especificidades de uma sala de aula, algo apontado por Bessa e Weiss (2020, p. 420), as quais afirmam que “é preciso estar consciente de que cada turma de alunos é composta por pessoas com objetivos e modos de ser diferentes. Isso se reflete no uso da língua em contexto real”.

Na subseção a seguir, discutiremos sobre como a docente I se apresenta, narra as suas experiências na docência e fala sobre as suas impressões em relação aos saberes docentes com base em uma análise da expressão “a gente”.

### 6.3.9.2 Como o docente se apresenta no universo dos professores de Português para não brasileiros: o uso do “a gente”

Notamos que, no Trecho 56 a seguir, a entrevistada I se apresenta na face institucional, já que utiliza as expressões “a gente”, “nós” e “nosso” para se referir ao local onde atua enquanto docente (linhas 93, 94, 95, 97, 100, 105, 107 da Figura 56). Assim, ela se inclui no grupo de professoras e professores da instituição, algo que ocorre em outras entrevistas analisadas anteriormente. Ademais, I introduz a sua fala com o emprego do dêitico “aqui” (linha 90 da Figura 56), um marcador linguístico espaço-temporal que, de certa forma, sinaliza o seu posicionamento e pertencimento em relação à instituição onde trabalha.

Figura 56 - Trecho 56 dos registros de áudio

90	I	Isso. Aqui no Y a gente tem essa prática da formação,
91		porque a gente vê isso como uma coisa fundamental. Então
92		assim, 14 cursos, 2 cursos de capacitação por ano...
93		obviamente, eles são elaborados de acordo com a nossa
94		demanda né... mas como a gente segue parâmetros da D <sup>35</sup> ,
95		nós temos aí algumas normas a serem seguidas,
96		principalmente em relação à seleção das pessoas que
97		participam desse curso. Então, nós atendemos a nossa
98		equipe, pessoas que trabalham cotidianamente em todas as
99		frentes do PLE do Y, mas também abrimos vagas para a
100		comunidade externa, né... a gente precisa ter ali uma
101		porcentagem de pessoas de fora então esse curso que eu
102		estou fazendo hoje, por exemplo, tem gente da UFMG, tem
103		gente da iniciativa privada, tem pessoas que trabalham na
104		linguística aplicada mas tem experiência de leitorado fora
105		do país, então nós acabamos atendendo a uma demanda muito
106		grande, e a procura também é grande né... um curso de 15
107		vagas que a gente tava ofertando, nós tivemos 48
108		inscritos, para um curso extenso, né... já tivemos até 200

<sup>35</sup> Nomes de diretorias vinculadas às instituições também foram preservados.

109		inscritos para um dos cursos.
-----	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em contrapartida, o termo “a gente” também é usado, ao longo da conversa, de forma indeterminada, impessoal, como na linha 215 do excerto 57 a seguir. Interpretamos que, na escolha dessa expressão - ao invés do uso do pronome “eu”, por exemplo -, há uma tentativa de preservação de sua face em relação ao comentário avaliativo que ela tece anteriormente a respeito das lacunas na formação: "mas não é isso que acontece" (linha 215 da Figura 57). Segundo ela, o docente em formação precisa conhecer as demandas, as exigências da trajetória docente, mas “o curso de Letras tem falhado” (linha 212 da Figura 57) nisso porque, em sua opinião, os estudantes não são apresentados aos múltiplos contextos de atuação (linha 214 da Figura 57).

Figura 57- Trecho 57 dos registros de áudio

211	I	completa. Você tem que conhecer todas as demandas da área
212		né que o curso de letras tem falhado em fazer porque, de
213		acordo com a legislação, o aluno que está no curso de
214		letras ele precisa ser apresentado a todas possibilidades
215		de atuação na área, mas não é isso que acontece. A gente
216		vê pelo próprio PLE. Então é a mesma coisa com a formação.
217		Ele precisa conseguir transitar né...Então as exigências
218		da formação são muitas. Isso vai entrar em tudo que você
219		falou: a questão de uma sensibilidade intercultural ou
220		multicultural. Acredito que transcultural é a palavra da
221		moda, né? Então assim, as teorias passam mas a ideia é
222		basicamente a mesma que vai sendo melhorada daqui e dali,
223		então lidar com questões relacionadas à cultura, lidar
224		obviamente com questões relacionadas à forma, né, porque a
225		gente não consegue adaptar o ensino de Português como
226		Língua Materna para o ensino de PLE. Existem coisas que em
227		determinados contextos não cabem, né...

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Neste capítulo fizemos uma análise detalhada de cada entrevista, mostrando o que encontramos nessas falas ricas em significados e em emoção. No próximo capítulo faremos uma compilação das informações, observando como as narrativas construídas pelos docentes revelam padrões de opinião. Além disso, apresentaremos as considerações finais da presente pesquisa.

## 7 PARA NÃO SER MAIS NA RAÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, sintetizaremos os pontos de vista, as vivências apresentadas por cada docente ao longo das conversas e, com base nisso, revisaremos certezas que tínhamos a respeito das formações.

No ato de relatar essas experiências, os docentes (re)constroem seus saberes, suas identidades, as imagens de si e dos outros, assim como seus olhares para os estudantes e para a própria docência. Assim como Nóvoa (1992, p. 26), acreditamos que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Ao longo dessa análise e por causa dela, entendemos que, no partilhar, nos (trans)formamos enquanto docentes.

Em virtude da quantidade de dados, não foi possível realizar uma análise exaustiva dos conceitos. Entendemos que a riqueza dos dados enseja novos estudos e abre leituras muito variadas. Assim, nas narrativas analisadas, de modo geral, notamos quatro pontos chave, presentes em diferentes narrativas:

**A força do acaso.** Quando esses educadores falam de suas trilhas de formação, a força do acaso aparece em suas falas, já que, com exceção da docente B (formada em Letras - Português Brasileiro como Segunda Língua), todos os demais professores e professoras afirmam que iniciaram a docência pela prática, e não a partir de uma instrução formal (e até mesmo a docente B reforça a realidade prática de sua formação). A entrada na área aconteceu de modo não planejado, não intencional. Uma possibilidade de trabalho, uma mudança de país, um aluno que surgiu na porta da sala... Situações em que o profissional, especialista em outro domínio, se vê compelido a agir naquele momento, sem apoio ou preparo.

**A superação das adversidades.** Quando os docentes falam da atuação, há narrativa de superação das adversidades, pois, majoritariamente (como nas narrativas de C, D, F e G, por exemplo, que citam a busca pela adaptação de materiais e recursos já existentes para serem utilizados na área de português para estrangeiros), esses educadores não tiveram uma instrução formal específica prévia, mas atuam e continuam atuando na área de português para estrangeiros, algo recorrente nesse campo de atuação, conforme afirma Cunha e Santos (2002) e Gimenez e Furtoso (2002);

**A defesa de uma educação linguística intercultural.** Quando os participantes falam do docente formador de professores e professoras, esses defendem uma educação linguística intercultural e um olhar para língua e cultura enquanto termos indissociáveis. Além disso, esses educadores reconhecem as alteridades, valorizam os diálogos interculturais e citam as experiências de choques culturais e “situações embaraçosas” como frequentes nesse campo de atuação.

**A necessidade de institucionalização.** Todos os docentes argumentam a favor de uma maior institucionalização da área em que atuam. Em suas narrativas, os participantes A, C, D, E, F, G e I expõem certas lacunas nas formações da área de português para estrangeiros, como o número reduzido de disciplinas teóricas vinculadas a esse campo de atuação e a falta de discussões mais aprofundadas em cursos de graduação. Ademais, o diálogo entre falas como “não pensava em dar aula de PLE” (linha 30 da Figura 20), presente na narrativa de F, “mas a gente nunca pensou em nada do que você está falando. Então, às vezes, é difícil, também, a gente responder”, frase de estudantes da docente A (linhas 133 e 134 da Figura 03) e “eu nunca pensei como seria essa formação”, presente na narrativa de C (linhas 79 e 80 do Trecho 13), revela a sensação de despreparo vivenciada por certos docentes e discentes dessa área. As participantes A, C e G, por exemplo, citam a habilitação em língua inglesa como um ponto de partida para seus ingressos na área de português para estrangeiros.

Conforme mencionamos anteriormente, à medida que narram suas histórias na docência (em um contexto de entrevista), os educadores refletem sobre e avaliam suas trajetórias enquanto professores e professoras. Embora apresentem diferentes modos de ver a formação, observamos que as suas falas se aproximam, se entrecruzam, e que compartilham experiências similares, como podemos observar na imagem a seguir, que sintetiza as perspectivas dos docentes apresentadas nas conversas:

Figura 58 – Síntese das falas dos docentes



Fonte: a autora, com o uso de Canva ([www.canva.com](http://www.canva.com)).

De acordo com as narrativas apresentadas, conforme afirma I nas linhas 41 e 42 da Figura 27, por exemplo, a prática continua sendo “uma grande professora”. Em outras palavras, a formação em serviço continua sendo a mais frequente nesse contexto, o que pode ser observado nas falas da docente I - “a teoria a gente corre atrás” (linha 42 da Figura 27), e do docente D, que dá nome ao nosso trabalho: “foi na raça” (linha 1 da Figura 14).

Vale ressaltar que, quando entramos em contato com esses sujeitos, já entramos em contato com – digamos – a “face profissional” deles. Esses educadores são professores e professoras atuantes. O modo como eles se apresentam na entrevista tem a ver com isso. Isso fica evidente nos usos de modo genérico e impessoalizado de expressões dêiticas como “você” e “a gente” e nas tentativas de preservação de face.

As opiniões compartilhadas pelos docentes entrevistados estão relacionadas às lacunas ainda existentes nos processos de formação na área de português para estrangeiros. Ao discutirmos sobre as avaliações que esses educadores fazem de

suas trajetórias docentes, pretendemos colaborar para a divulgação da atuação dos profissionais desse campo e contribuir com um olhar mais atento para uma institucionalização mais ampla desse contexto de atuação.

Grande parte dos docentes entrevistados forma-se em serviço, atuando em sala de aula. Portanto, a contribuição desses profissionais para esse debate vem fundamentalmente de sua prática. No que se refere a essa relação entre teoria e prática, Celani (2016, p. 548) argumenta que “as teorias são necessárias nos cursos de formação, inicial e contínua, mas deve haver sempre a transposição para a realidade da sala de aula”. A pesquisadora afirma que “as teorias existem para serem transformadas em prática, na sala de aula” (CELANI, 2016, p. 548). Entendemos, deste modo, que a teoria deve corresponder aos cenários das salas de aula onde atuamos enquanto docentes. Considerando que a procura pelo aprendizado em línguas portuguesas está crescendo e pensando na possibilidade de um aumento da oferta de habilitações e cursos de graduação na área do português para estrangeiros, compartilharemos o que aprendemos com docentes que já atuam na área, a fim de pensarmos naquilo que as formações docentes deveriam abranger.

Em primeiro lugar, acreditamos que é necessário compreender como é a sala de aula onde atuamos enquanto professores e professoras, já que nem toda sala é igual.

Com base nas conversas com os docentes, concordamos que devemos: ouvir o que os estudantes gostariam de aprender sobre as línguas portuguesas (logo no início das aulas), entendendo que, como diz José Saramago no documentário “Línguas, vidas em português”, “não há uma língua portuguesa, mas línguas em português”. É necessário que o professor se disponha a debater problemas, problematizar conceitos e preconceitos; dialogar de forma transcultural; entender que diferenças culturais fazem parte de uma educação linguística intercultural.

O planejamento de aulas e de materiais didáticos deve ser pautado em saberes interculturais. Assim, o professor em formação precisa conhecer (ou no mínimo se dar conta da existência de) diferentes línguas-culturas em português e os diferentes contextos da área de estudantes que não são brasileiros ou que não têm vivência em uma língua-cultura em português.

É preciso viabilizar um ensino politizado dos profissionais em formação, que se aprofunde nas questões culturais ao invés de permanecer na superfície do

iceberg cultural; dessa maneira contribui-se para formar profissionais culturalmente sensíveis.

Há que se ofertar disciplinas de políticas linguísticas e oportunizar discussões a respeito disso. Mas não se pode deixar de lado a necessidade de se desenvolver o conhecimento das diferentes abordagens de ensino.

Finalmente, é preciso criar no professor em formação a capacidade de criar espaços de escuta dos estudantes. É olhando e ouvindo que ele aprende que não conhece o outro e que precisa aprender sobre aquele indivíduo que confiou em sua capacidade de mostrar a língua-cultura.

Com base nas perspectivas dos docentes entrevistados, aprendemos que, durante os processos de formação na área de português para estudantes não brasileiros e para estudantes que não conhecem uma língua portuguesa, é necessário:

Figura 59 – Considerações a respeito dos percursos formativos



Fonte: a autora, com o uso de Canva ([www.canva.com](http://www.canva.com)).

Um dos comentários obtidos via questionário a respeito dos saberes que deveriam fazer parte dos percursos formativos na área foi: “Além de ser um estudioso da língua portuguesa, é importante que o professor conheça na teoria e na prática as abordagens e métodos de ensino de línguas. Entretanto, nas diásporas, as famílias que formam escolas comunitárias muitas vezes não têm formação acadêmica, desempenhando também um papel excelente”. Entendemos, assim como a docente B, que as oportunidades de formação são necessárias, mas aprendemos que mesmo em condições menos favoráveis esses profissionais fazem seu trabalho e mantêm viva a língua portuguesa, disponibilizando-a a quem dela precisa.

Se esta pesquisa mostra que pouca coisa mudou nos últimos anos em relação às formações na área de português para estrangeiros, ela também aponta para possibilidades futuras, principalmente embasadas em sistemas online.

Por fim, reforçamos pontos de vista iniciais (ou pontos de partida) na formação inicial de futuros docentes na área de português para estrangeiros: a alteridade ressignifica as nossas múltiplas identidades enquanto cidadãos; as definições de cultura não estão isentas de tensões e dilemas (HALL, 2003); a dinamicidade característica do conceito de língua-cultura deve estar presente em sala de aula; os choques culturais são a regra, e não a exceção. O professor deve, deste modo, aprender a lidar com problemas e compreender que, como afirma Riobaldo em “Grande Sertão: Veredas”, “mestre, mestre é aquele que de repente aprende”. E que, no final das contas... “O que existe é homem humano”.

## REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language Shock**. Understanding the Culture of Conversation. New York: William Morrow, 1994.

ALBUQUERQUE, F. D. S. A formação de professores e a produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In: MAIA, F. P. S.; CATHCART, M. C. (orgs). **Língua, sociedade e interculturalidade no ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol**. Foz do Iguaçu (PR): EDUNILA, 2019, p. 80-88.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. 2011. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/>>

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVES, M. C. Dentro e fora da terceira margem: na margem do silêncio. **Revista Terceira Margem**, v. 23, n. 39, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Letras), UNICAMP, 1995.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio**, v. 3, n. 2, p.74-87, 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 31, n.4, p. 97-126, 2015.

BARQUETA, C. Análise de preservação de faces em tradução cooperativa. **Cultura & Tradução**. João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 21-32, 2014.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENHABIB, S. **Las reivindicaciones de la cultura**: igualdad y diversidad en la era global. Trad. de Alejandra Vassallo. La Ed. Buenos Aires: Katz, 2006.

BESSA, M. C. "**Somos estrangeiros e isso marca a diferença**": olhares sobre cultura em uma sala de PLE. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BESSA, M. C.; WEISS, D. B. Formando professores de Português como Língua Adicional (PLA) para a superdiversidade: Desafios. **Letras De Hoje**, Porto Alegre, v. 55, n. 4, p. 412-423, out.-dez. 2020.

BIAR, L. de A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de "pós-verdade". **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, 2021.

BIZON, A. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BLOCK, D. **Multilingual identities in a global city**: London stories. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2006.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT & JIE. **Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, Göttingen, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.

BÓGUS, L., FABIANO, M. L., O Brasil como destino das migrações internacionais: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto e Vírgula**, PUC-SP, n.18, p.126-145, 2015.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade** Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**. 2016.

BREEN, M. P. The social context for language learning - a neglected situation? **Studies in second language acquisition**, v.7, n. 2, p. 136-158, 1985.

BRIGGS, C. **Learning how to ask**: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness**: some universal in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n.3, p. 691-710, 2004.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1990].

CALVET, L. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CAMERON, D. **Verbal Hygiene**. London: Routledge, 1995.

CANAGARAJAH, S. Postmodernism and Intercultural Discourse: World Englishes. In: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Blackwell Publishing Ltd., 2012, p. 110-130.

\_\_\_\_\_. **Translingual practices**. New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005, p. 3-24.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDI, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, W. F. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de Línguas. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. [S.l.]: Artmed, 2005.

COELHO, R. P. **Diferentes olhares sobre a formação de professores de Português como Língua Adicional no Estado de Minas Gerais.** 110 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (POSLING), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG): Belo Horizonte, 2015.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** E outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRUZ, S. O. da. Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível. **Scripta**, v. 25, n. 53, p. 267-295, 2021.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, J.; SANTOS, P.(Org.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira.** Brasília: UNB, 2002.

DE FINA, A. Narratives in interview. The case of accounts: For an interactional approach of narrative genres. **Narrative Inquiry**, vol. 19, n. 2. [S.l.]: John Benjamins Publishing Company, p. 233-258, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233513251\\_Narratives\\_in\\_interview\\_The\\_case\\_of\\_accounts\\_For\\_an\\_interactional\\_approach\\_to\\_narrative\\_genres](https://www.researchgate.net/publication/233513251_Narratives_in_interview_The_case_of_accounts_For_an_interactional_approach_to_narrative_genres)

\_\_\_\_\_. Narrative and Identities. In: DE FINA, A; GEORGAKOPOULOU, A. (orgs.) **The Handbook of Narrative Analysis.** 1. ed. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2015. p. 351-368.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: BIZON; DINIZ (org.). Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1., p. 88 – 110, 2018.

DURANTE, D. Os usos de “você” como forma de indeterminação do sujeito no discurso de falantes cultos. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 533-556, jul./dez, 2016.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DUTRA, A. F. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: The Art of Science. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

FONTES, V. da F. M. **Dêixis e mesclagem: a expressão pronominalizada “a gente” como categoria radial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURIÓ, C. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 12, n. 2, p. 188–199, 1994.

FURTOSO, V. A. B. **Português para Falantes de Outras Línguas: aspectos da formação do professor**. 162 f. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2001.

GAGO, P. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**. vol. 6, n. 2, p. 89-113, 2012.

GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; MATTOS, P. S. A formação para a docência no curso de Letras: avaliações dos licenciandos. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (orgs). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 11-30.

GARCIA-REIS, A. R. Interação democrática entre professores e pesquisadores da educação. **REVISTA CADERNOS PARA O PROFESSOR**, Ano XXVI, n. 37, Juiz de Fora. Secretaria de Educação, p. 53-64, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 8ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GILLHAM, B. **Developing a Questionnaire**. 1st ed. Continuum Wellington House. London, 2000.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, J.; SANTOS, P. (Org.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: UNB, 2002.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: **Anais do IX**

**EPLE**. Encontro de professores de línguas estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, p. 107- 114, 2002.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual: essays in face-to-face behaviour**. England: Penguin Books Ltd, 1967.

\_\_\_\_\_. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. Trad. Russo J. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. de Maria Célia S. Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GÓMEZ, M. A. I. **Saberes docentes e desafios no ensino de Português Língua Estrangeira na atuação de professores em formação**. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Paulo, 2018.

GORDON, C. Conversation and interaction. In: MESTHRIE, R. (Ed). **The Cambridge handbook of Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p.105- 121.

GUISAN, P. Língua: A ambiguidade do conceito. In: BARRETO, Mônica Maria Guimarães SAVEDRA BARRETO; SALGADO, Ana Cláudia Peters (Org.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 17-27.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv. Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANNA, V. L. H. Globalização cultural e educação linguística: línguacultura, interculturalidade, transdisciplinaridade. **TODAS AS LETRAS**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2018.

HARISSI, M.; OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. **The performative fixing and unfixing of subjectivities**. Applied Linguistics, v. 33, n. 5, p. 524-543, 2012.

HERRMANN, I. I. D. G. **A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71 – 82.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Refúgio em Números (7ª Edição)**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Provezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de.; LOMBELLO. (Orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1997. p. 19-40.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. Ed. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON; L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEROY, H. R. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA**. 2018. 286 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões:** por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

LEROY, H. R.; SOBRINHO, J. C. Terra Brasil: cultura e ensino em livro didático de português para estrangeiros. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, p. 1-20, 2012.

LEVINSON, S. C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LEVINSON, S.C. **Pragmática**. Trad. Borges e Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1983].

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, p. 57- 65, 1991.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010.

LINDE, C. **Life stories**. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **Delta**, 31 – especial, p.67-95, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAIA, F. P. S. (org). Interculturalidades: visões multilaterais desde a UNILA. Boavista Press, 2018.

MAALEJ, Z. A. **Framing and manipulation of person deixis in Hosni Mubarak's last three speeches:** a cognitive-pragmatic approach. *Pragmatics*, v. 23, n. 4, p. 633-659, 2013.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada:** faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARINHO, J. H. C.; VAGO, R. C. A gestão de face nas interações de uma audiência com adolescentes em conflito com a lei: o papel das emoções. **Revista (Con)Textos Linguísticos** (Edição Especial Violência Verbal), v. 12, n. 22, p. 93-113, 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A Critical, Decolonial Glimpse at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019.

MENDES, E. O ensino do português como língua estrangeira (ple): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: **Horizontes do saber filológico: 20 anos de Licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia Sveti Kliment Ohridski**. [S.l.]: Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski Sófia, 2014. p. 33–45.

MENDES, E. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa. Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 123-133.

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. IN: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MORIN, E. **As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão**. Os Sete saberes necessários à educação do futuro, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NELSON, C. D. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. In: FERREIRA, A. J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. São Paulo: Editora Pontes, 2015.

NININ et al. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada. **Contexturas**, p. 91-114, 2005.

NÓBREGA, M. H. da. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. de. **Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária**. Veredas Atemática, v. 16, n. 2, p. 68-84, 2012.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Letras), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Fimar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

**Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, P. N. R. **Práticas translíngues na paisagem linguística de Juiz de Fora / MG**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, L. M.; BASTOS, L. C. Uma história de AVC: a construção do sofrimento por uma pessoa com afasia. **Revista Veredas**, v. 15, n. 1, p. 120-135, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PENNYCOOK, A. The politics of pronouns. **ELT Journal**, v. 48, n. 2, p. 173-178, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009.

PINTO, C. R. J. **Quem tem direito ao “uso do véu”?** (uma contribuição para pensar a questão brasileira). Cadernos Pagu, janeiro-junho de 2006.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A.** v. 23, n.1, p. 1-26, 2007.

RODRIGUES, L. R.; OLIVEIRA, S. C.; MENDES, E. O Português Língua Estrangeira (PLE) / Segunda Língua (PL2) na UFBA: institucionalização, desafios e prospecções. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 68, p. 648–669, 2021.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978 [1962]

SANTOS, V. M. X. Aprendendo a ensinar o Português como Língua Estrangeira. Algumas considerações e reflexões. In: CUNHA, J. e SANTOS, P.(Org.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: UNB, 2002.

SANTOS, L. W. dos; MORAIS, M. Dêixis pessoal e temporal: aspectos sociointeracionais e sociodiscursivos. **Revista Investigações**, Recife, v. 30, n. 2, p. 38-64, 2017.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATIKSON, J.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, n. 1, p. 1-14, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.

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.

SCOTT, J. W. O Enigma da Igualdade. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, Santa Catarina, 2005.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language: research methods**. 2nd imp. New York: Oxford University Press, 1989.

SILVA, W. M.; PAMA, V. L. M de O. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 50-68.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada. In: \_\_\_\_\_ . **Crenças, Discursos & Linguagem - volume I**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-102.

SILVA, K; ARAGÃO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes, 2013.

SILVA, A. A. da. Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 135-155, 2020.

SOUZA, E. C. de. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: FERREIRA, M. C. D; REICHMANN, C. L; ROMERO, T. R. de S. (org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-32.

STIRLING, L.; MANDERSON, L. About “you”: Empathy, objectivity and authority. **Journal of Pragmatics**, v. 43, p. 1581-1602, 2011.

STREET, B. V. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BYRAM, M. (Eds.). **Language and culture**. Clevedon, England: BA AL & Multilingual Matters, 1993, p. 23-43.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, SciELO Brasil, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. [S.l.]: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, V. G. A formação de professores de PLE (Português Língua Estrangeira) no Brasil. **Revista Philologus**, v. 22, n. 64, p. 136-145, 2016.

UnB - Universidade de Brasília. **Plano de Internacionalização da Universidade de Brasília (UnB) - 2018-2022**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://int.unb.br/br/component/phocadownload/category/19-plano-de-internacionalizacao-da-unb?download=168:plano-de-internacionalizacao-da-unb>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras**. Juiz de Fora: UFJF, 2020. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/faclet/wp-content/uploads/sites/205/2013/11/PPC\\_LicenciaturasLetras\\_2020.pdf](https://www2.ufjf.br/faclet/wp-content/uploads/sites/205/2013/11/PPC_LicenciaturasLetras_2020.pdf)

URVINIS, P. **Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública**. 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 2009.

WEISS, D. B. **Conversação em aula de Português para estrangeiros**. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.