

## **DESDE RELAÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS E DISCURSIVAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Francisca Paula Soares Maia (UNILA)*

[fpaulasmai@gmail.com](mailto:fpaulasmai@gmail.com)

### **RESUMO**

Este relato situa-se na área de ensino de Português como Língua Estrangeira. Traz, como resultado de estágio pós-doutoral, algumas reflexões em torno da necessidade de uma formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) com visão intercultural e inter/transdisciplinar. Começo por mostrar como uma pesquisa anterior que fiz no Estado do Paraná, mais especificamente em Foz do Iguaçu, foi o ponto de partida para esse estágio, ao me despertar para a questão da invisibilização de alunos estrangeiros na comunidade escolar de ensino básico. Questão essa apresentada por Santos (1999), relacionada ao mito do monolinguismo denunciado por Cavalcanti (2013), mas ainda carente de uma política pública que favoreça a devida atenção a crianças filhas de imigrantes, principalmente no atual “cenário internacional de crise” (DINIZ; NEVES, 2018). Na sequência algumas ideias são apresentadas a partir do olhar e leituras dos fenômenos sociais que Bakhtin (1986,1997) favorece. Por fim, consideramos que é preciso políticas públicas mais objetivas na formação de professores para a internacionalização do Brasil.

### **Palavras-chave:**

**Internacionalização. Relato de Experiência. Formação de Professores de PLE.**

### **ABSTRACT**

This report is located in the area of teaching Portuguese as a Foreign Language. As a result of the post-doctoral internship, it brings some reflections on the need to train Portuguese as a Foreign Language (PLE) teachers with an intercultural and inter/transdisciplinary vision. I will start by showing how a previous research I carried out in the State of Paraná, more specifically in Foz do Iguaçu, was the starting point for this internship, when I woke up to the issue of the invisibility of foreign students in the elementary school community. This issue presented by Santos (1999), related to the myth of monolingualism denounced by Cavalcanti (2013), but still lacking a public policy that favors due attention to children of immigrants, especially in the current “international crisis scenario” (DINIZ; NEVES, 2018). Next, some ideas are created from the look and reading of social phenomena that Bakhtin (1986, 1997) favors. Finally, we believe that more objective public policies are needed in teacher education for the internationalization of Brazil.

### **Keywords:**

**Internalization. Experience report. PLE Teacher Training.**

## 1. Introdução

Este relato traz, como resultado de estágio pós-doutoral, algumas reflexões em torno da necessidade de uma formação de professores de Português Língua Estrangeira<sup>85</sup> (PLE) com visão intercultural e inter/transdisciplinar. Começo por mostrar como uma pesquisa anterior que fiz no Estado do Paraná, mais especificamente em Foz do Iguaçu, foi o ponto de partida para esse estágio. Pesquisa essa que se deu em torno das relações sociolinguísticas na tríplice fronteira Brasil–Paraguai–Argentina, região que clama por uma promoção pelo menos do bilinguismo, quer seja, Português e Espanhol. Desse modo, procuro pôr em evidência que, em Português Língua Estrangeira, utilizando-me da estética de Bakhtin (1997), é preciso *perceber, notar* as diferenças e diversidades, para saber acolhê-las.

Essas reflexões foram despertadas durante pesquisa de campo, que realizei em 2015, em contato com professores de escola regular, que muitas vezes sequer percebiam a presença de alunos não brasileiros (tradicionalmente denominados “estrangeiros”) em suas salas de aula. Era A Pesquisa Sociolinguística nas Escolas Públicas no Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Pesquisa essa que faz parte do programa mencionado em seu título, abreviadamente, PEIF e que se insere em um conjunto de ações referentes à cidade de Foz do Iguaçu–Paraná–Brasil, o qual visa à sua integração regional e ao conhecimento e respeito pelas línguas e culturas dos países vizinhos. Isto porque, localizada na Mesorregião Oeste do Paraná, formando com Puerto Iguazu (Argentina) e Ciudad del Leste (Paraguai) uma metrópole notadamente trinacional, Foz do Iguaçu caracteriza-se como uma cidade transfronteiriça que centraliza e distribui um conjunto de atividades, conforme nos informa Roseira (2006):

[...] toda a questão da região transfronteiriça polarizada por Foz do Iguaçu envolve fundamentalmente uma herança histórica. A interação espacial da Tríplice Fronteira, que era conhecida como Fronteira Guarani até por volta da metade do século XX, está na própria condição do surgimento de Foz do Iguaçu, com a fundação da Colônia Militar do Iguaçu em 1888. (ROSEIRA, 2006, p. 32)

Logo no início da pesquisa, descobri que na história de Foz do Iguaçu “a relação entre recurso e a sua exploração constituiu-se nos meios de atração e fixação da população à área de fronteira (...); a questão [no

---

<sup>85</sup> Sobre a diferenciação entre Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Adicional (PLA), ver Schlatter (2015).

século XIX] estava em como fazer servir efetivamente aos propósitos brasileiros uma área de tão difícil acesso” (*Idibidem*, p.41), e com uma população predominantemente estrangeira. À época da efetivação da Colônia Militar a população total “era de 324 pessoas, sendo 188 paraguaios, 33 argentinos, 93 brasileiros, 5 franceses, 2 espanhóis, 1 inglês e 2 orientais” (SILVEIRA NETO, 1995, p. 30 *apud* ROSEIRA, 2006, p. 38).

Descobri na literatura que, se o acesso a essa região era um problema, também o era a predominância estrangeira na produção local, na língua, na moeda e nos bens de primeira necessidade. De modo que, junto com o trabalho de abertura de estradas realizado pela Comissão Estratégica, várias ações foram tomadas. Conta-nos Roseira (2006) resumidamente algumas dessas ações:

Se o seu surgimento esteve atrelado às estratégias militares de controle territorial, o seu crescimento e desenvolvimento foram derivados de políticas do governo federal concernindo todo o Oeste Paranaense. A construção da BR-277, da Ponte Internacional da Amizade, da Usina Hidrelétrica de Itaipu [e recentemente da UNILA] revela o valor da Tríplice Fronteira e de Foz do Iguaçu na relação entre os países do Cone Sul. Por meio da concentração de atividades turísticas e das práticas de comércio [...] junto a Ciudad Del Leste [e Puerto Iguazu], a cidade se coloca numa condição única dentro de um cenário de integração regional do Mercosul [...]. (ROSEIRA, 2006, p. 32)

Pelo exposto até aqui, pode ser visto que a população de Foz do Iguaçu, por ser uma das cidades da tríplice fronteira, vive relações transculturais intensas, dentre as quais tive por alvo a investigação das relações linguístico-culturais, uma vez que buscamos desvendar essas relações sociolinguísticas estabelecidas em torno do bilinguismo numa comunidade de escola básica, portadora de várias culturas e falares, porém, não tão *visibilizadas*.

Utilizo aqui o termo *comunidade* segundo a concepção da sociolinguística laboviana (Cf. WEINREICH; LABOV, 2001 [1966]) a qual deu embasamento à referida pesquisa:

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado sobre o uso dos elementos da língua, mas sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso. (WEINREICH; LABOV, 2001[1966]) (tradução minha)

Se por um lado Weinreich e Labov (2001 [1966]) têm por foco observar as variações da língua utilizando-se de fatores linguísticos e so-

ciais, por outro, esse modelo permite que o comportamento dos grupos sociais dessas comunidades seja revelado, o que torna língua e cultura algo indissociável, de modo que a forma *língua-cultura* é usada como representativa desse amálgama.

De fato, nessa pesquisa aqui mencionada, por meio da investigação dos fatores sociais escolarização e faixa etária, foi possível a observação também do domínio de uso das línguas presentes na comunidade, a prática (sócio)linguística dos indivíduos agrupados a partir desses fatores, bem como suas atitudes frente à(s) língua(s) em uso na comunidade de fala. Para isso foi aplicado um questionário sociolinguístico elaborado pela equipe de pesquisadores do PEIF, convênio MEC/SEB/UNILA, programa esse que tem por foco a integração do Brasil no Cone Sul, a quebra de fronteira linguística e cultural, bem como o favorecimento da inserção de crianças bilíngues no contexto escolar e a inserção do próprio bilinguismo como prática da cultura escolar. Isso porque a escola brasileira, fruto de uma visão homogênea de ensino de Língua Portuguesa, a qual por tradição nega o pluricentrismo linguístico do nosso país, não tem sabido lidar com os alunos bilíngues que recebe, (os chamados bilíngues simultâneos, de acordo com MEGALE (2005)), tampouco tem dado a devida atenção à necessidade de oferta de inserção linguística do aluno no contexto de uma sociedade contemporânea globalizada que exige que se fale mais de uma língua, nem à necessidade da formação de professores que os habilite para a atuação nesse campo.

A atuação nessa pesquisa do PEIF levou-me à descoberta da *invisibilização* dos alunos estrangeiros na Escola, principalmente de crianças filhas de estrangeiros em escola pública. Por sua vez, isso fez comigo com que avançasse nas observações empíricas, e culminasse em um tema de pós-doutoramento, que é a formação de professores de português para estrangeiros (PLE), que passo a abordar em seguida.

## **2. O ponto de partida**

A questão da *invisibilização* dos alunos estrangeiros na Escola, bem como outras, é que nos levaram a buscar um aporte teórico a mais, com o qual pudéssemos lidar com a teoria da enunciação, com os processos de representações sociais e com a projeção de identidade discursiva na fronteira, isso porque, curiosamente, numa cidade com trânsitos linguísticos e culturais tão intensos como Foz do Iguaçu, a maioria dos habitantes brasileiros só fala a língua portuguesa e, nas escolas, acontece

algo bastante curioso. Muitas vezes o professor de língua materna se depara com crianças não brasileiras em sua sala de aula e na maioria das vezes, com raríssimas exceções, esses alunos estrangeiros nem mesmo são percebidos, ou seja, dá-se a *invisibilização* desses, pois “quase não se ouve a voz dessas crianças na escola” (SANTOS, 2004).

Santos (2004) nos reporta as esquivas de alunos filhos de brasileiros nascidos no Paraguai, por isso chamados *brasiguaios*, para não serem identificados como tal, visto que a escola não possui estratégias para lidar com questões como essa. Apenas rotula de erro aquilo com o qual não sabe lidar:

Inicialmente é necessário relembrar o contexto linguisticamente complexo de fronteira em contraste com a política educacional voltada para o monolingüismo. As orientações das políticas educacionais voltadas para o mito da unidade linguística trazem implícitas a concepção de que língua é sempre a língua majoritária padrão, e o que foge ao padrão constitui-se erro. (SANTOS, 2004, p. 197)

Devido ao mito da língua única no Brasil, a Escola não reconhece e não sabe lidar com as línguas nem dos imigrantes, nem de crianças filhas de imigrantes:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

Freitas (2019), fazendo uma reflexão sobre a questão de *invisibilização* de alunos estrangeiros em salas de aula comuns, mostra que:

No caso das escolas municipais de Foz do Iguaçu, âmbito do Ensino Fundamental I, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 372 (trezentas e setenta e duas) crianças estrangeiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino. Esse número de matrículas corresponde às famílias que já conseguiram providenciar a documentação brasileira necessária. Condição que abre precedentes para um número ainda maior de discentes estrangeiros não contabilizados. (RIBEIRO, 2018, p. 954)

O fato exposto acima leva ao questionamento quanto à formação de professores para atuação junto a estudantes não brasileiros em suas salas de aula, levando em consideração a necessidade de formação para lidarem com o plurilingüismo, com a interculturalidade, com a diversidade linguístico-cultural, com a inter/transdisciplinaridade, dentre outras questões. Principalmente se levarmos em consideração o fluxo atual de mi-

gração, por exemplo, de venezuelanos:

No cenário atual, o país tem vivenciado um grande fluxo migratório de venezuelanos que tende a crescer ainda mais, uma vez que a crise econômica enfrentada pela Venezuela parece estar longe de retroceder. Como todas as crianças em idade escolar têm direito à vaga nas redes públicas de ensino, não vai demorar para que as unidades de ensino comecem a receber os filhos desses imigrantes, que chegarão às escolas sem nenhum conhecimento de LP, ou seja, estarão, em tese, abandonados em uma sala de aula sem que possam ter acesso real a uma educação de qualidade (SILVA; LIMA, 2019, p. 226)

Considerando que esses alunos geralmente frequentam diversas disciplinas e não só a de Língua Portuguesa, surge a seguinte questão: cada professor das diversas áreas na Escola é, em potencial, um docente que lida com a língua portuguesa como estrangeira. A observação desse fato permite a afirmação de que *todo* professor tem necessidade de receber formação para atuar em língua estrangeira. Isso não significa transformar professores de outras áreas em docentes de Letras/Língua Estrangeira, mas pelo menos inserir toda a escola nas reflexões sobre interculturalidade e inter/transdisciplinaridade.

Feitas as explanações acima, apresentamos a seguir a fundamentação teórica que permitiu as observações aqui relatadas.

### **3. Fundamentação teórica**

As reflexões feitas até o momento requerem uma visão de linguagem como um fenômeno profundamente social e histórico, e por isso mesmo, ideológico, o que remete a Bakhtin (1986), para quem a unidade básica de análise linguística é o enunciado, ou seja, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa.

É por meio de Bakhtin (1997) que as palavras e os discursos podem ser processados de modo que sejam reconhecidos em parte como as palavras do sujeito e em parte como as palavras do outro, ou seja, constituem-se dialogicamente daquilo que pertence ao EU (sujeito das palavras e discursos) e daquilo que é do OUTRO. Desse modo, a compreensão e a produção de todo enunciado situam-se no contexto dos enunciados precedentes, bem como dos enunciados seguintes.

Na teoria bakhtiniana o sujeito é visto como permeado e constituído pelos discursos do seu entorno existencial. O sujeito é visto como hí-

brido, ou seja, constituído em um espaço de conflitos e confrontação dos vários discursos que o circundam, sendo que esse sujeito sofre de cada um desses discursos a disputa de um espaço de hegemonia, a disputa de discursos conflitantes e concorrentes (a polifonia, ou heteroglossia). Estando tudo isso subjugado à questão do poder. Assim, o poder na referência a professor de português língua estrangeira, revela-se instável e mutável, na dependência da relação com outros elementos polifônicos e da necessidade de negociação.

Vejamos a seguir essa relação com outros elementos.

### **3.1. O desafio da formação em PLE**

Convém atestarmos através da literatura da área o desafio que é a questão da formação de professores, principalmente em Português Língua Estrangeira. Em geral, a formação continuada de professores enfrenta desde a superação dos obstáculos enfrentados nos locais de trabalho, como a (não) liberação, a questão da distância \_ quando feita de forma presencial, o que exige de docentes, com interesse em seguir se formando, muita motivação, persistência, coragem, resistência física (Cf. BARCELOS; COELHO, 2010), até o enfrentamento de pressupostos e práticas antigas.

Dentro das consideradas “práticas antigas”, uma das questões mais colocada em evidência é a *racionalidade técnica* e a visão de ensino como transmissão de conteúdos, técnicas, métodos. A formação de professor de língua estrangeira constitui-se, assim, em uma problemática desafiadora pela necessidade que há de mudança de sua base prescritiva e gramaticalista<sup>86</sup> devido à crença na *racionalidade técnica*, como fica explicitado no seguinte trecho:

Na origem desses problemas, reconhecem alguns estudos, estão as deficiências do paradigma da “racionalidade técnica”, que tradicionalmente têm fundamentado a formação do professor. Ao conceber a sala de aula como um ambiente previsível e estático, passível de soluções a partir de um conjunto de conhecimentos produzidos nas universidades, levam à formação de professores aplicadores de propostas, ávidos por receitas sem reflexão. (SCARAMUCCI, 2009)

Com o advento da rejeição ao paradigma positivista, eixo da racionalidade técnica, emerge a busca pela substituição desse paradigma

---

<sup>86</sup> Alguém pode pensar que isso é coisa do século passado, mas, lidando com a formação de professores vemos que, infelizmente, ainda não foi possível alterar esse paradigma.

da *racionalidade técnica* pelo da *racionalidade prática*, segundo o qual “o contexto de atuação é visto como *imprevisível, incerto, complexo e flutuante*, em que as soluções são propostas a partir da problematização e da reflexão sistemática e contínua dela decorrente” (SCARAMUCCI, 2009).

Desse modo, passa a haver uma busca pela formação de professores de língua estrangeira sob a perspectiva sociocultural necessária a tornar a aprendizagem uma prática social, em conformidade com a visão sociointeracionista (Cf. VIGOTSKY, 1984).

Desde meados da década de oitenta e com mais intensidade na década de noventa do século passado, a formação de professores tem sido alvo de questionamentos e investigações. Deixando de lado a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento e assumindo gradativamente uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem [...] novos horizontes foram se abrindo para a formação docente, como a consideração da natureza situada dos programas de formação e das práticas, a valorização da cognição, das experiências docentes e de vida dos professores, a construção de comunidades de prática e o engajamento dialógico ou a construção de um diálogo colaborativo entre os participantes do processo de formação e a construção de identidades propiciadas pelo discurso da colaboração. (ABRÁAO, 2010, p. 11)

Se por um lado ainda se faz presente o tema *racionalidade técnica versus racionalidade prática*, por outro, algumas temáticas ainda são alvo de constantes reflexões em se tratando de formação de professores de Português Língua Estrangeira.

#### **4. Análise da questão**

Se o olhar pelo viés da sociolinguística (cf. Cavalcanti, 1999; maia, 2009) propõe uma formação de professores mais em direção ao plurilinguismo, por sua vez, a força do mito da língua única no Brasil ainda é um forte fator impeditivo: “em outras palavras, a política linguística de monolinguismo no Brasil é uma questão naturalizada, tornada natural” (cf. Cavalcanti, 1996b). Continua a autora:

No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngüe, mas como apontado anteriormente, essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do “perigo” de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilingüismo. (CAVALCANTI, 1999, p. 397)

Adventos como a globalização e fluxos migratórios recentes para



o Brasil têm gerado um crescimento na área de português como Língua Adicional ou Estrangeira:

A área de ensino de português como LA e/ou LE tem crescido exponencialmente nos últimos anos, tendo como justificativa, entre outras, o crescimento econômico que o país vivenciou na década passada. Esse movimento político e econômico levou o Brasil a alcançar reconhecimento internacional, fazendo com que crescesse o interesse da população mundial em nossa língua. Ademais, as políticas públicas voltadas para a internacionalização das nossas universidades e as parcerias firmadas entre instituições de ensino para o intercâmbio de estudantes aumentaram o número de estrangeiros que vêm estudar no Brasil e precisam, portanto, aprender a língua portuguesa. Soma-se a isso, ainda, os recentes fluxos migratórios de países vizinhos, que estão vivenciando um momento de crise política e econômica profunda, para o Brasil. (SILVA; LIMA, 2019, p. 215)

São fatos que têm requerido ações governamentais em torno da questão de formação de professores de Português Língua Adicional, contudo, podemos observar as limitações:

Longe de esgotar esse universo, esta pesquisa se interessa por refletir sobre a falta de ações governamentais e institucionais de internacionalização da língua portuguesa do Brasil. Internacionalização da língua portuguesa é um assunto pouco explorado em pesquisas acadêmicas. E o ensino proficiente de PLA e/ou PLE depende justamente do desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para o alcance dos fluxos migratórios de saída e entrada em nosso país. (SILVA; LIMA, 2019, p. 216)

Além da questão do monolingüismo, e das limitações já mencionadas, foi possível observar durante o estágio posdoutoral que a tradição na formação de professores em Letras faz com que ocorra uma formação continuada paralela, de forma que outras temáticas estão geralmente presentes em obras voltadas à formação de professores em Português Língua Estrangeira bem como na maioria dos eventos *on-line* neste período de pandemia. À luz de Bakhtin, podemos dizer que se fazem *recorrentes*. De forma resumida podemos citar: 1. as práticas pedagógicas / currículos nos cursos de Letras; 3. interculturalidade; 4.2. material didático; 5. monolingüismo; 6. novas tecnologias e ensino; 6. crenças; 7. Inter/transdisciplinaridade, dentre outras. Temos por *significação* que são espaços ainda a serem preenchidos na formação de professores, principalmente na área de Português Língua Estrangeira, ainda em consolidação, ou seja,

[...] falar sobre a formação de professores no contexto de ensino-aprendizagem de P(L)E por uma perspectiva acadêmica é desafiador, pois ainda não temos políticas nacionais que demarquem quem é esse professor e o que dele é requerido enquanto docente. (ARAÚJO, 2019, p. 88)

Desse modo, em se tratando da formação de professores de PLE, em que ainda temos poucos cursos em nível de graduação no Brasil voltados especificamente para tal, é de suma importância favorecer uma relação dialógica constante nessas temáticas, que para quem já está formado e atuando na área, parece desnecessária. Todavia, é necessário que se tenha sempre espaço para discussões temáticas nessa formação. Essas temáticas têm sido alvo de reflexões na área de PLE há algumas décadas, sem que, contudo, se esgotem as ideias em torno delas. Isso porque, e nem vamos falar “a cada nova geração”, a cada ano que entra um novo grupo de alunos de Letras, é preciso retomar a formação inicial, é preciso retomar essas temáticas. Observações empíricas nos mostram isso.

### 5. *Considerações finais*

Como pode ter sido visto ao longo do presente texto, a formação de professores de Português Língua Estrangeira é algo bastante complexo. Envolve desde uma relação dialógica entre subáreas da Linguística e da Literatura, até uma formação constante, a cada ano, nas temáticas que lhe são inerentes. Nas palavras de Vasconcelos (2015, p. 39), “um professor de língua portuguesa é também professor de literatura e, para responder às contingências da prática real de sua profissão, poderá ser chamado a responder, também por aulas de língua estrangeira.”

De forma que as pesquisas em Sociolinguística, a partir do viés laboviano (Cf. WEINREICH; LABOV, 1966 [2001]), do viés da Sociolinguística Educacional (cf. BORTONNI-RICARDO, 2004), pela defesa de uma visão variacionista em Português Língua Estrangeira (Cf. MAIA, 2010; 2019); dentre outros, podem contribuir para a ruptura com o discurso monolíngue da Escola (Cf. CAVALCANTI, 1999), e para construção de políticas linguísticas que ampliem o horizonte de formação de professores nessa área que desponta (Cf. DINIZ; NEVES, 2018).

Portanto, são necessárias políticas públicas mais *objetivas* e favorecedoras de uma formação que transcenda o mito da língua única no Brasil.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Maria Helena Vieira. Prefácio. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de a-*

lunos, professores e formadores de professores de línguas. Campinas-SP: Pontes, 2010. p.11-15

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas-SP: Pontes. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Esp., p. 385-417, 1999.

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

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas Linguísticas de (In)Visibilização de Estudantes Imigrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro. In: BIZON. A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (Orgs). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. *REVISTAX*, v. 13, n. 1, p. 87-110, Curitiba, 2018.

FREITAS, Elaine Cristina Cardoso. *Diversidade e interculturalidade na Fronteira: um olhar a partir das formas de acesso e avaliação dos estudantes paraguaios e argentinos nas escolas públicas municipais iguaçuenses*. Dissertação (Mestrado) – Repositório. UNILA. 2019. Disponível em <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5204> Acesso em: 20 set 2021.

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. *I CIPLOM: Foz do Iguaçu – Brasil*, de 19 a 22 de outubro de 2010, Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/francisca-maia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Português Língua Não Materna para a Integração Latino-Americana. In: Org. MAIA, F.P.S.; CATHCART, M.C.C. (Orgs). *Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español = língua, sociedade e interculturalidade no ensino-aprendizagem do português e do espanhol*. Foz do Iguaçu-PR: EDUNILA, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 25 set 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa ; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. *Ensino de Línguas de Fronteira nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu, Paraná*. Disponível em <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/19/simp19art03.pdf> Acesso em: 25 de set de 2021.

ROSEIRA, Antônio Marcos. *Foz do Iguaçu: cidade-rede sul-americana*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

SANTOS, Maria Elena Pires. *O cenário multilíngue/multidialético/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social*. Tese (Doutorado), Campinas, 2004. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf). Acesso em: 23 set 2021

SCARAMUCCI, Virgínia Ricardi. Prefácio. In: FURTOSO, V.B. Aspectos da formação do professor de Português para Falantes de Outras Línguas. In: FURTOSO, V.B. (Org.). *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. 1. ed. Londrina: Eduel, 2009.

SCHLATTER, Margareth. *A construção de instrumentos de avaliação em PLA*. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação, 2015.

SILVA, Bruno Humberto da; LIMA, Celso Albuquerque. Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de português como língua adicional e/ou estrangeira. In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G. (Orgs). *Refle-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*xões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Litteris. 2019. p. 213-31

VASCONCELOS, Sílvia Ines Coneglian C. de (Org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de Português como Língua não Materna*. 1. ed. São Paulo: Pedro & João, 2019. p. 15-34

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2001.