



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO

**PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Londrina
2001

VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO

**PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Telma Nunes Gimenez

Londrina
2001

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Telma Nunes Gimenez

Prof^ª Dr^ª Matilde V. Ricardi Scaramucci

Prof^ª Dr^ª Regina Maria Gregório

Londrina, 20 de fevereiro de 2001.

**PARA MEU ESPOSO BETO,
CUJA PONDERAÇÃO É ADMIRÁVEL.**

**PARA MEU FILHO LUCAS,
CUJA TERNURA É INSPIRADORA.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante presença em minha vida.

À minha família, por ter compreendido minha ausência, como mãe e esposa, em muitos momentos durante os dois anos dedicados a este trabalho.

Aos meus pais, pelas oportunidades proporcionadas, que contribuíram para a realização de mais esta etapa em minha caminhada.

À minha orientadora Prof^a Telma Nunes Gimenez, pelo exemplo de profissional competente e dedicada; pela confiança que depositou em mim ao incentivar esta pesquisa, cuja área ainda apresenta desafios a serem vencidos.

Aos professores do curso de Letras que colaboraram duplamente para a realização deste trabalho. Primeiro como informantes e segundo, permitindo a entrada da pesquisadora na sala de aula para a aplicação do instrumento de coleta de dados.

Aos alunos-professores do curso de Letras, por terem aceito o desafio de serem informantes desta pesquisa.

Aos meus colegas e professores do curso de Mestrado em Letras da UEL, pelas ricas discussões e sugestões.

Aos funcionários da UEL, especialmente do NPD, CAE, CPG e BC, pelo pronto atendimento e atenção.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Às Prof^{as} Dr^{as} Matilde Scaramucci e Regina Gregório, pelas contribuições oferecidas na qualificação do estudo.

Aos colegas da área de Português para Falantes de Outras Línguas das universidades brasileiras, pelo material e informações fornecidos juntamente com votos de prosperidade para este trabalho.

Aos colegas da Littera, especialmente à Prof^a Kilda Gimenez, pelo incentivo e por estarem sempre prontos a ajudar.

Aos meus alunos do Curso Preparatório para as Provas de Proficiência em Leitura em Língua Inglesa para Mestrado e Doutorado, por termos compartilhado angústias, desafios e vitórias.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2001.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo contribuir para a área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), oferecendo subsídios para uma questão emergente no momento, que é a formação do professor. Para esse fim, foi realizado um levantamento das iniciativas de ensino e pesquisa de PFOL no Brasil, buscando-se respaldo em estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras para a formação do professor de PFOL. Esses estudos indicam a necessidade do estabelecimento de programas que levem em conta as crenças de futuros professores sobre ensino/aprendizagem. Assim, foram verificadas as crenças sobre o ensino de PFOL por parte de docentes e discentes da área de Letras de uma Instituição de Ensino Superior no Norte do Estado do Paraná. Os dados foram coletados através de questionários, contendo um inventário de crenças e perguntas de resposta aberta. A discussão dos dados mostra que as crenças dos informantes vieram a corroborar o reconhecimento de que o professor de PFOL precisa de formação específica, questão recorrente na literatura da área. No entanto, poucos trabalhos têm procurado investigar como o professor de PFOL aprende a ensinar, bem como quais bases de conhecimento têm auxiliado este profissional em sua prática pedagógica. Com base no paradigma contemporâneo de formação de professores de língua estrangeira, que tem se concentrado no modelo do profissional reflexivo, este estudo pretende provocar reflexões sobre os aspectos envolvidos na prática pedagógica do professor de PFOL e indicar caminhos para a inclusão do componente de formação de professores de PFOL nos cursos de Letras. Em relação aos encaminhamentos de oferta de cursos de PFOL no contexto estudado os resultados deste estudo levam a duas implicações: 1. inclusão de cursos de PFOL a estrangeiros das comunidades acadêmica e externa e 2. inclusão de uma disciplina optativa acerca do ensino de PFOL no currículo do curso de Letras. Num âmbito mais amplo, ressalta-se a proposta de encaminhamento de pesquisas sobre a formação de professores de PFOL, voltadas para analisar as abordagens de formação de professores subjacentes aos programas já existentes, em nível pré-serviço e de educação continuada, isto é, como o professor de PFOL aprende a ensinar ou desenvolve seu conhecimento na prática.

Palavras-chave: Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Ensino. formação de professores. Aprender a ensinar. Profissional reflexivo. Crenças de (futuros) professores sobre ensino.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Portuguese to speakers of other languages: focus on teacher education*. 2001. 162f. Dissertation (Master's Degree Program) – Londrina State University, Londrina, 2001.

ABSTRACT

This research aimed at contributing to the area of Portuguese to Speakers of Other Languages (PSOL), with a focus on teacher education, which is an emerging issue at the moment. In order to achieve this aim, a survey of the universities which promote the teaching and research on PSOL in Brazil was carried out. The analysis was guided by studies of foreign language teaching which focus on teacher education. These studies emphasize that teacher education courses should take into account the student-teachers' beliefs about the teaching/learning processes. Thus, teachers and student-teachers from a Language Course were surveyed in order to identify their beliefs about PSOL teaching. The data for this research were collected through questionnaires containing a teacher beliefs inventory and open-ended questions. The discussion shows the respondents believe PSOL teachers need specific education, what corroborates the findings in PSOL literature. However, there are few studies which focus on investigating how PSOL teachers learn to teach and what constitutes to the knowledge base needed in this field. Based on the contemporary paradigm for foreign language teachers education, this research aims at enabling teachers to reflect on PSOL pedagogy and showing ways of including PSOL teacher education in Language Courses. The results of this research show two implications related to inclusion of PSOL Courses in the context investigated: 1. PSOL Courses to the academic and external communities; and 2. an especial subject involving PSOL teaching in the Language Course. This study, therefore, proposes directions for research on PSOL teacher education, through analysis of the programs' underlying approaches, both at pre-service and in-service levels, that is, how teachers learn to teach or develop their knowledge in the course of their experience as teachers.

Keywords: Portuguese to Speakers of Other Languages (PSOL). Teaching. Teacher education. Learning to teach. Reflective practitioner. Teachers and student-teachers' beliefs about teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ACGs – Atividades Complementares de Graduação

AEGs – Atividades Especiais de Graduação

AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée

ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística

APP – Associação de Professores de Português (Portugal)

CAE – Coordenadoria de Assuntos Estudantis

CPG – Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação

CBLA – Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada

CEBs – Centros de Estudos Brasileiros

CELP – Exame de Proficiência de Português (de Portugal)

CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros –
Variedade Brasileira

CEPE – Centro de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros

EPLE – Encontro de Professores de Língua Estrangeira

GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

IES – Instituição de Ensino Superior

LA – Lingüística Aplicada

LAEL – Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas

LAEPLE- Lingüística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LEM – Letras Estrangeiras Modernas

LET – Letras Vernáculas e Clássicas

LM – Língua Materna

L2 – Segunda língua

NUPPLE/IP – Núcleo de Pesquisa Português-Língua Estrangeira – Instituto de Pesquisas Lingüísticas “Sedes Sapientiae”

PE – Português para Estrangeiros

PEC-G – Programa Estudante Convênio de Graduação

PEPPFOL – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas

PBE – Português do Brasil para Estrangeiros

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PLE – Português Língua Estrangeira

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RGS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RILP – Revista Internacional de Língua Portuguesa

SESu-MEC – Secretaria de Ensino de Superior – Ministério da Educação

SIPLE – Sociedade Intenacional de Português-Língua Estrangeira

TESOL – Teaching of English to Speakers of Other Languages

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUI – Universidade de Ijuí

UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO BRASIL	11
1.1 Introdução	12
1.2 Terminologia	12
1.3 Perspectiva histórica	13
1.3.1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros	14
1.4 Ensino e Pesquisa nas Universidades Brasileiras	18
1.5 Publicações	24
1.6 Conclusão	29
CAPÍTULO 2 – PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	31
2.1 Introdução	32
2.2 O ensino de língua estrangeira	33
2.2.1 Era Pós-Método	36
2.2.2 O ensino e os professores	38
2.3 O professor de língua estrangeira	41
2.3.1 Formação do professor de língua estrangeira	42
2.3.2 Paradigma contemporâneo de formação de professores de língua estrangeira	43
2.3.2.1 Abordagem reflexiva	44
2.3.2.1.1 A reflexão no ensino	45
2.3.2.1.2 Pesquisa-ação	50
2.3.3 Programas de formação de professores de segunda língua/língua estrangeira	52
2.3.3.1 Bases de conhecimento necessárias ao professor	54
2.4 Conclusão	57
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS	59
3.1 Introdução	60
3.2 Contexto da pesquisa	60
3.3 Informantes	61
3.4 Investigando crenças de professores	62
3.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	65
3.6 Procedimentos de análise de dados	68

CAPÍTULO 4 – CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS-PROFESSORES SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS	70
4.1 Introdução	71
4.2 Aspectos gerais da formação do professor	72
4.3 Bases de conhecimento	78
4.4 Práticas Pedagógicas	86
4.5 Material Didático	90
4.6 Processo de Ensino/Aprendizagem	94
4.7 Conteúdo Programático	99
4.8 PFOL nas universidades	101
4.9 Conclusão	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
Retomando as perguntas de pesquisa	110
Implicações do estudo	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
BIBLIOGRAFIA	135
BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA	137
ANEXOS	139
ANEXO 1 Reportagem: “Escola municipal tem alunos chineses”	
ANEXO 2 Modelo do exame CELPE-Bras (parte coletiva)	
ANEXO 3 Locais credenciados pelo MEC para a aplicação do CELPE-Bras	
ANEXO 4 Questionário com os informantes	
ANEXO 5 Dados quantitativos	
ANEXO 6 Asserções do inventário de crenças separadas por CATEGORIAS	

INTRODUÇÃO

A área de Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PFOL) é relativamente recente no panorama da Lingüística Aplicada no Brasil. Embora os estudos nesta área estejam apenas começando, é crescente o número de estrangeiros no Brasil que necessitam aprender essa língua para uso em interações sociais. Tal demanda gerou, inclusive, a necessidade de elaboração de um exame de proficiência (Projeto - CELPE-Bras) proposto pelo MEC em colaboração com o Ministério das Relações Exteriores. No entanto, além da criação de sistemas de avaliação da proficiência é necessário rever como a questão do ensino da língua portuguesa, enquanto língua estrangeira ou segunda língua, vem sendo abordada.

Além da necessidade de aprendizagem do português pelos estrangeiros que vivem no contexto brasileiro, permanentemente ou não, por motivos diversos tais como alunos matriculados em universidades brasileiras, funcionários de empresas estrangeiras que têm filiais no país, dentre outros, a área de PFOL tem recebido forte influência no que tange à definição de estratégias para as línguas oficiais do Mercosul. Em relação ao cone sul-americano Silveira (1998, p.7) acrescenta:

(...) como se sabe, no momento, a política internacional adotada pelos países oficializou as línguas portuguesa e espanhola para suas relações internacionais, com a tendência de tratá-las, politicamente, como línguas de cultura; assim sendo, ambas passarão a ser integradas nos currículos escolares, exigindo a formação e a titulação de professores especializados.

A demanda pela aprendizagem da língua portuguesa no contexto educacional dos países de fala hispânica do acordo Mercosul tem proporcionado a divisão dos cursos de português em dois tipos: 1. curso geral e 2. curso instrumental. Classificam-se como *cursos gerais* o ensino de português como disciplina curricular em instituições de primeiro e segundo

graus, a formação de professores de PFOL em instituições de ensino superior, o ensino em cursos livres para crianças, jovens e adultos; como *curso instrumental* a inclusão da disciplina “língua portuguesa” em instituições de ensino superior de áreas como economia, direito, publicidade e propaganda, hotelaria, turismo, etc. (Viana, 1997).

Portanto, estes fatores se juntam a muitos outros e levam à constatação de que a área de PFOL tem se constituído em mais um campo de trabalho para o profissional que atua no ensino de línguas, sendo que não é mais possível lançar neste mercado de trabalho profissionais não preparados, pois isto implicaria falta de seriedade e comprometimento de que a área do ensino necessita. Ferreira (1992, p.74-75) relata a realidade dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs)¹ e conclui que a situação lá encontrada

... só começará a mudar quando houver uma reflexão cuidadosa de autoridades e especialistas sobre a importância da formação do professor de Português para Estrangeiros, uma vez que não é suficiente ser apenas falante nativo, mas é necessário ter uma formação específica mínima e um embasamento teórico sólido em Linguística Aplicada, além de uma disposição para superar-se no trabalho de ensinar.

Como reflexo da demanda do ensino de PFOL, a área foi incorporada pelos setores acadêmicos, o que levou a mudanças e fez com que pesquisadores e professores reconhecessem a necessidade de preparação específica para esse ensino, ou seja, demanda por profissionalização na área.

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que para ensinar português para os estrangeiros que estivessem por algum motivo vivendo no Brasil, bastava ser falante nativo da variedade brasileira do português. Esta, aliás, é uma crença generalizada para qualquer língua. Alguns anos se passaram e a exigência aumentou, isto é, não bastava somente ser falante nativo, era

¹ “Os Centros de Estudos Brasileiros são instituições vinculadas diretamente ao chefe da missão diplomática em cada país, e são os principais instrumentos de execução de política cultural brasileira no exterior.” (Ferreira, 1996, p.99)

necessário, além disso, ter um curso de nível superior. Kunzendorff (1997, p.22) revela essa situação encontrada em escolas de São Paulo:

... parece-nos que a maioria das escolas não dá muita importância à formação em Lingüística e Lingüística 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.

Paralelamente à visão de ser falante nativo com formação universitária, encontrava-se a visão de que o professor de Português como Língua Materna era o profissional mais preparado para lecionar PFOL. No entanto, trabalhos como os de Lunardelli (2000) e outros, trazem evidências de que o processo de ensino/aprendizagem poderia ser melhor abordado se o professor tivesse outros conhecimentos além dos necessários para ensinar português a falantes nativos dessa língua. Dentre as conclusões de Lunardelli (op.cit.), o professor de português para falantes de francês deve conhecer muito bem a língua portuguesa e atualizar-se constantemente, bem como ter consciência dos processos de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, especificamente os contextos de imersão, além de desenvolver um conhecimento razoável da língua francesa e aproveitar todos os recursos didáticos disponíveis dentro de sala de aula. Estas especificidades para o contexto de ensino de português para falantes de francês juntam-se a outras, que justificam a necessidade de preparação específica do professor que vai lidar com os estrangeiros num contexto formal de aprendizagem, isto é, a sala de aula.

Embora a importância de uma formação acadêmica para o professor de PFOL seja justificada em vários trabalhos, tais como Ferreira (1992), (1996); Kunzendorff (1997); Morita (1997); Bittencourt (1998); Cunha & Santos (1999); dentre outros, a área ainda é

bastante carente de corpo docente especializado e os cursos de Letras, de um modo geral, não têm abordado esta questão. Estudos nesta área têm procurado investigar aspectos específicos do ensino/aprendizagem de PFOL, o que poderá ser verificado no próximo capítulo, representando assim literatura básica e impulsionadora da área. No entanto, são poucos os estudos que têm procurado investigar como se aprende a ensinar português enquanto língua estrangeira ou segunda língua, bem como propor caminhos para que os conhecimentos, já produzidos na área, cheguem até o professor e/ou futuro professor de PFOL, por intermédio de programas e cursos para a formação, inicial ou continuada, desses profissionais. Devido à demanda dos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo e outros, cursos de PFOL são ofertados em instituições de ensino superior, quase sempre como atividade de extensão. Porém, a oferta de cursos de PFOL nem sempre implica, nestas universidades, a institucionalização de programas de formação de professores. O Brasil ainda não se movimentou em torno de uma política do ensino de PFOL, apresentando apenas ações isoladas, o que também será melhor vislumbrado no capítulo 1 deste trabalho.

Foi então que surgiu o interesse de realizar esse estudo. Como professora de português e inglês a pesquisadora teve a oportunidade de lecionar Português para brasileiros, Português para estrangeiros e Inglês para brasileiros, sendo que a concentração maior se deu na última função. As oportunidades de lecionar PFOL não foram muitas, mas suficientes para despertar o interesse pela área. Após a leitura dos trabalhos existentes, optou-se então, por investigar a formação do professor de PFOL, uma questão que demanda pesquisa no momento. Além disso, não há iniciativas de preparação formal no contexto de atuação da pesquisadora, que gostaria de oferecer elementos que pudessem orientar esse processo de criação de cursos voltados para a formação do professor de PFOL.

O fato de não haver oferta de cursos de PFOL na cidade de Londrina levou um grupo de chineses, num total de 11 no momento, a matricularem-se num curso de alfabetização para brasileiros numa escola municipal da cidade (reportagem - Anexo 1). Estes estrangeiros aprendem a língua portuguesa junto com brasileiros analfabetos, ou seja, jovens e adultos falantes nativos da língua portuguesa, que não tiveram acesso ao ensino formal da língua. Este exemplo, demonstra a existência de demanda, ainda que fragilmente atendida, no contexto estudado.

Com o objetivo de registrar a demanda de estrangeiros para os cursos de PFOL, a pesquisadora fez também um levantamento do número de estrangeiros matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da instituição que será investigada, bem como dos critérios exigidos para a matrícula dos mesmos.

O ingresso dos estrangeiros nos cursos de graduação se dá através do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Podem concorrer à vaga, somente os candidatos que comprovarem ter concluído o ensino médio ou equivalente e apresentarem o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Variedade Brasileira (CELPE-Bras). Existe uma cláusula no regulamento do PEC-G orientando que a seleção dos candidatos não-lusófonos estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Brasileiro) e como parágrafo único: “Para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas” (Universidade Estadual de Londrina, 2000).

Quadro 1: Alunos estrangeiros matriculados nos cursos de Graduação

Ano de ingresso	Matriculados	Desistentes	Formados/ Ano
1995	07	06	01/ 1998
1996	09	02	----
1997	05	01	----
1998	04	----	----
1999	05	----	----
2000	03	----	----

Segundo parecer do órgão responsável pelo controle da matrícula e desempenho desses alunos, o que se pode observar “é que quando chegam à universidade, ou mesmo no decorrer do curso, alguns estudantes apresentam dificuldades em relação à Língua Portuguesa, o que merece averiguação, para verificar quais os tipos de dificuldade” (Universidade Estadual de Londrina, 2000).

Em relação aos cursos de pós-graduação, as informações obtidas, conforme solicitação à Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação / Diretoria de Pós-Graduação – Divisão de Admissão e Registro, foram:

Quadro 2: Alunos estrangeiros matriculados nos cursos de Pós-Graduação

ANO	Nº DE ALUNOS	NÍVEL DO CURSO
1980	01	Mestrado
1987	01	Mestrado
1991	02	Mestrado
1992	01	Mestrado
1993	01	Mestrado
1996	01	Mestrado
1997	01	Mestrado
1998	01	Mestrado
2000	02	Especialização

Como pode ser observado através dos quadros apresentados na página anterior, a demanda de estrangeiros nos cursos da instituição investigada não é muito grande, mas talvez possa ser suficiente se acrescida aos estrangeiros que vivem ou passam pela cidade de Londrina e cidades vizinhas, incluindo os intercambistas, estudantes do Ensino Médio e grupos lingüísticos específicos. Acredita-se que a demanda de estrangeiros interessados, ou que, até mesmo, precisam aprender a língua portuguesa para interações sociais, será melhor quantificada quando houver a oferta de cursos de PFOL, haja visto o exemplo dos chineses citado anteriormente.

Considerando a crescente demanda de professores de PFOL no contexto brasileiro ou no exterior, o objetivo geral desse estudo é verificar como a formação do professor de PFOL é vista na literatura da área e entre professores universitários e licenciados em Letras, bem como direcionar implicações para a formação desse profissional. Com o intuito de legitimar essas implicações, o primeiro passo foi elaborar um questionário com inventário de crenças acerca do ensino de PFOL, e aplicá-lo a docentes e discentes do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná, levando em conta a importância das experiências prévias, valores e crenças² nos programas de formação de professores (Freeman & Johnson, 1998) e tomando como base, principalmente, os programas de formação de professores de língua inglesa, que já vêm procurando incorporar o modelo reflexivo e encorajando pesquisa sobre essa experiência.

² Muitos têm sido os termos utilizados nos estudos sobre crenças educacionais de professores. Geralmente a distinção maior concentra-se entre crença e conhecimento (Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Nespor, 1987). Estes autores têm se baseado nos conceitos de Abelson (1979). No entanto, Clandinin & Connelly (1987) sugeriram que os termos são apenas palavras diferentes com o mesmo significado, pois é difícil determinar onde termina o conhecimento e começa a crença. Assim, o termo crença é adotado neste estudo em função de sua abrangência, pois acredita-se que as ações dos seres humanos sejam guiadas por suas crenças, ou seja, por um conjunto de valores nem sempre consciente que compreende conhecimento de mundo, experiência profissional, conhecimento formal, experiência de vida, dentre outros.

A contribuição do paradigma contemporâneo de formação de professores de LE, que tem se concentrado no modelo reflexivo (Wallace, 1991; Richards & Lockart, 1994; Freeman & Johnson, 1998; dentre outros), tem revelado o professor como parte essencial no processo de tomada de decisão acerca do ensino. A inclusão de novas perspectivas para o papel que o professor desempenha no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, desvencilhando-o do papel de mero técnico que apenas põe em prática planejamentos, atividades e decisões tomadas por outros, sem nem mesmo fazer uma avaliação crítica do que e como vai ensinar, exige muito mais do professor do que apenas um simples treinamento³.

Acredita-se que as crenças dos professores sejam interpretações reflexivas e socialmente definidas das experiências que servem de base para ações subseqüentes (Tabachnick & Zeichner, 1991). Portanto, é fundamental para a proposta deste trabalho conhecer qual a visão de professores universitários e licenciados em Letras a respeito da formação do professor de um modo geral, e mais especificamente, do professor de PFOL, como essa área vem sendo incorporada aos estudos sobre o ensino de L2/LE e o que vem sendo feito no Brasil por pesquisadores e professores da área de PFOL para que, a partir da situação atual, seja possível abordar a formação desse professor numa perspectiva futura.

Assim, visando a oferecer subsídios para os interessados em iniciar a preparação de professores de PFOL, as perguntas de pesquisa que fundamentaram esse estudo são as seguintes:

1. Qual o estado da arte da área de PFOL no Brasil? Quais as iniciativas de ensino e pesquisa de PFOL no Brasil?
2. Qual a contribuição da área de ensino de L2/LE para a formação do professor de PFOL?

³ O trabalho de supervisão e orientação do professor de LE é freqüentemente denominado treinamento na tradição anglo-saxônica (Almeida Filho, 1999). Entende-se que a visão de treinamento subentende a reprodução de comportamentos e/ou conhecimentos pré-determinados por outros, sem considerar as experiências prévias e sua influência na formação profissional. Por esta razão, acredita-se que os termos formação e educação sejam mais compatíveis com a perspectiva adotada neste estudo.

3. Que tipo de formação é enfatizada nas crenças de professores universitários e futuros professores da área de Letras e o que pensam esses professores em relação à necessidade de formação específica do professor de PFOL?

Com o objetivo de buscar respostas para as perguntas acima, este estudo foi dividido em quatro capítulos.

O capítulo 1 procura retratar a área de PFOL, apresentando sua trajetória histórica com os avanços e as lacunas a serem preenchidas, bem como mapear os locais de ensino e pesquisa acerca de PFOL no Brasil.

No capítulo 2, pretende-se resgatar a área de ensino de L2/LE no Brasil, área na qual o ensino de PFOL se enquadra. Inclui-se neste capítulo, os paradigmas de ensino/aprendizagem e de formação de professores de L2/LE, as bases de conhecimento necessárias ao professor e a pesquisa-ação como opção para a formação do professor reflexivo.

No capítulo 3 será descrita a metodologia da pesquisa: o instrumento para a coleta de dados, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, incluindo também, a natureza, o contexto e os informantes da pesquisa.

O capítulo 4 será dedicado à discussão dos dados. As crenças levantadas através de questionários serão agrupadas em sete categorias: 1. aspectos gerais da formação do professor; 2. bases de conhecimento; 3. práticas pedagógicas; 4. material didático; 5. processo de ensino/aprendizagem; 6. conteúdo programático; e 7. PFOL nas universidades. O paralelo entre as crenças dos informantes e a literatura específica da área de PFOL, poderá contribuir para uma avaliação de quais aspectos podem ser trabalhados no contexto em questão, visando a uma aproximação entre perspectivas teóricas e pensamento atual de alunos e professores de Letras, de uma universidade do Norte do Paraná.

Sendo assim, nas considerações finais, serão retomadas as perguntas de pesquisa e apresentadas as implicações deste estudo, com base nas questões discutidas nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 1

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

NO BRASIL

1.1 Introdução

Dentre as línguas estrangeiras estudadas sob o enfoque do ensino, a língua portuguesa vem recebendo atenção por professores e pesquisadores interessados no seu ensino enquanto língua estrangeira ou segunda língua.

A demanda por maior sistematização do ensino de PFOL vem se alargando nos últimos anos, seja devido à política internacional adotada pelos países do cone sul-americano (Silveira, 1998), seja pela presença de estrangeiros nos programas acadêmicos das universidades brasileiras.

Pensar no ensino da língua portuguesa em diferentes contextos de aprendizagem, onde ela possa estar sendo aprendida como segunda língua ou língua estrangeira, é o primeiro passo para se desenvolver um estudo que aborde as variáveis que diferenciam este ensino do ensino de língua portuguesa como língua materna.

Muitas questões emergem desse pensamento e este capítulo tem como objetivo registrar o percurso da área de PFOL no Brasil até o momento, além de iluminar caminhos futuros a serem trilhados.

1.2 Terminologia

Ao levantar os trabalhos da área e investigar a oferta de PFOL nas universidades brasileiras, foi possível verificar uma diversidade na terminologia adotada. Acredita-se que isto seja um reflexo da incipiência da área.

Embora possa parecer uma questão menor, a terminologia merece destaque. A distinção entre língua estrangeira e segunda língua de Santos (1999)⁴, por exemplo, remete a discussões semelhantes há tempos atrás na área de ensino de inglês. Hoje, a maior associação de profissionais nesta área (TESOL)⁵, refere-se ao ensino de inglês para falantes de outras línguas, para evitar polêmica na distinção segunda língua ou língua estrangeira.

No ensino de português, a terminologia ainda é bastante diversificada, sendo representada por Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e ainda Português – Língua Estrangeira. Deve-se reconhecer que:

1. Português para Estrangeiros pode deixar de fora aqueles contextos em que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, como por exemplo, em comunidades de imigrantes e indígenas;
2. Português como Língua Estrangeira só se aplica ao ensino de Português fora dos países que têm a língua portuguesa como língua materna.

Sendo assim, justifica-se a escolha da terminologia adotada nesse trabalho, visto que a área é relativamente nova e a definição de uma terminologia mais abrangente asseguraria maior credibilidade e reconhecimento às pesquisas, professores e pesquisadores da área.

1.3 Perspectiva histórica

Apesar de se considerar que o ensino de PFOL tenha sido iniciado pelos jesuítas, ao ensinar a nova língua aos índios (Almeida Filho, 1992), pode-se afirmar que é uma área

⁴ Língua Estrangeira refere-se ao ensino de um idioma fora da comunidade onde ele é falado; enquanto segunda língua refere-se ao ensino de um idioma na sua própria comunidade lingüística.

⁵ Teaching of English to Speakers of Other Languages.

recente de pesquisa e que ainda está começando a caminhar em direção a um ensino menos amador, isto é, sem preparação específica. Os depoimentos de professores dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) da América Latina, registrados na experiência de *Morita* (1995) com o uso dos Diários Dialogados, refletem um pouco o que é chamado aqui de ensino amador: “ ... Ensinar o Português como Língua Estrangeira foi uma escola para mim, pois percebi que o curso de Letras não me preparou para essa experiência (P7).” (Morita, 1995, p. 50)

Segundo Gomes de Matos (1997, p.11), “a Lingüística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE) começou a ter um desenvolvimento a partir de meados da década de 60”. Embora os trabalhos nesta área tenham tido início há 40 anos atrás, aproximadamente, é apenas na década de 80 que surgem as séries de livros didáticos brasileiros e no final dos anos 80 e começo dos anos 90 que a área se solidifica com publicações brasileiras significativas.

Vários são os fatores que têm contribuído para a disseminação da área de PFOL. Dentre eles destacam-se os intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, a definição de estratégias para o ensino das línguas oficiais do Mercosul, o ingresso de estrangeiros nas universidades brasileiras e a elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Variedade Brasileira (CELPE-Bras).

1.3.1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

O CELPE-Bras é um certificado oficial do MEC, cuja elaboração teve início em junho de 1993, quando a Secretaria de Ensino Superior (SESu) constituiu uma comissão para a elaboração do exame, por meio de Portaria Ministerial. Embora este tenha sido o marco dos

caminhos percorridos para que o exame viesse a ser oficializado em abril de 1997, um exame dessa natureza já havia sido elaborado por um grupo de professores da Unicamp (Schlatter,1999). Portanto, a comissão responsável pela elaboração do CELPE-Bras partiu deste primeiro trabalho.

As principais características desse exame com base comunicativa são: 1. ênfase na comunicação/interação, procurando integrar as habilidades através de tarefas⁶ e 2. conteúdos autênticos⁷ contextualizados, “para que o candidato possa ajustar o registro de acordo com as necessidades dessa situação” (Scaramucci, 1999, p.111). A decisão de adotar uma avaliação comunicativa não foi tarefa fácil para a comissão encarregada de elaborar o CELPE-Bras, pois um exame dessa natureza ainda constitui-se num desafio, principalmente pelo fato de que a área de avaliação de competência comunicativa encontra-se em estágio embrionário. Entretanto, a comissão aceitou esse desafio por acreditar no efeito retroativo⁸ que este exame pode causar sobre muitos aspectos do ensino de PFOL.

Diferente dos testes que seguem uma abordagem mais tradicional ou estruturalista, que pressupõem que os elementos da língua devam ser avaliados isoladamente, a avaliação comunicativa procura contextualizar as situações, de forma que o estrangeiro faça uso do seu conhecimento de regras lingüísticas adequadas socialmente, isto é, saiba utilizar a língua para se comunicar, adequando-a aos diferentes contextos de uso da vida real. Acredita-se que as

⁶ “Tarefa é um termo usado em lingüística aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.” (Scaramucci, 1999, p.110)

⁷ Apresentados através de materiais autênticos. Materiais autênticos são materiais que não foram elaborados para o ensino, mas que podem ser utilizados para tal. São exemplos de material autêntico: jornais, revistas, panfletos, cartões e outros, encontrados em situações da vida real da comunidade lingüística.

⁸ O efeito retroativo ou *backwash* é denominado como a influência que o exame tem no ensino. Nesse sentido o CELPE-Bras pode vir, no ensino de PFOL, a mudar conteúdos programáticos, alterar o desenho do material didático, provocar a formação de novos professores e forçar a atualização dos antigos.

habilidades exigidas num exame devam ser as mesmas exigidas para o seu uso, movimento caracterizado pelo paradigma contemporâneo de ensino/aprendizagem. Portanto, é relevante reconhecer a importância que a avaliação exerce no ensino, bem como lembrar que a avaliação nos moldes tradicionais pode comprometer este ensino. Numa área recente como a de PFOL, é importante ressaltar este aspecto, visto que desta forma, avaliação e ensino podem caminhar na mesma trilha, para que juntos impulsionem o desenvolvimento do trabalho de professores e pesquisadores delineando assim, interesses comuns.

O exame constitui-se de duas partes. A primeira é coletiva (Anexo 2), com duração de duas horas; a segunda é individual e dura 30 minutos. Quanto à avaliação Schlatter (1999, p.101) esclarece:

Acompanha cada uma das versões do exame um gabarito com as respostas possíveis e uma grade de avaliação, que, (...), é expressa em descritores de competência e desempenho do candidato, hierarquizados, por uma pontuação, segundo os objetivos comunicativos a serem atingidos em cada tarefa.

Após a elaboração das três versões do exame, o teste-piloto foi aplicado nas cidades de Brasília, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e Campinas. A comissão constituída pela SESu do MEC, chegou à conclusão de que era necessário duas amostras distintas de participantes: 1. um grupo de falantes nativos do português, representado por 40 alunos de Colégios de Aplicação cursando o 3º ano do 2º Grau; 2. um grupo de falantes de português como LE, constituído de 60 estudantes conveniados que não tinham curso de PFOL, sendo 20 hispano-falantes e 40 nativos de outras línguas, a partir do 5º semestre da graduação. Os resultados das aplicações-piloto foram considerados positivos.

Com validade de 7 anos, o exame possui dois níveis de certificação: competência parcial e competência plena (Schlatter, 1999), considerando a capacidade de uso da variedade

brasileira do português por falantes nativos de outras línguas. Para os candidatos que não atingirem a competência parcial não há certificação. “O exame deverá ser aplicado tanto no território brasileiro como no exterior, em universidades e em centros credenciados para esse fim pelo Ministério da Educação do Brasil” (Cunha & Santos, 1999, p.116). Atualmente o exame é aplicado uma vez ao ano, na primeira semana de agosto, no exterior e no Brasil (Anexo 3). O número de universidades brasileiras credenciadas pelo MEC vêm crescendo progressivamente devido à demanda de certificados de um lado, e da competência institucional, de outro. De acordo com divulgação do MEC, segue instituições brasileiras credenciadas até então: Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação – UNIJUÍ, Curso de Letras do Centro Universitário FIEO, UnB, UFBA, UMESP, UFF, UFMG, UFPB, UFRJ, UNICAMP, UFRGS, UFPE e UFSC.

O CELPE-Bras vem sendo exigido como requisito para o ingresso de estrangeiros nas universidades brasileiras, principalmente aqueles aceitos através do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). O exame pode ser realizado no próprio país de origem do candidato, caso disponha de um Centro de Estudos Brasileiros (CEB), ou no Brasil, após a conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros já era bastante esperado por aqueles que se dedicam ao ensino e pesquisa na área de PFOL. Uma das próximas metas da equipe responsável pela elaboração do exame é a de trabalhar junto com Portugal, que também está elaborando um exame dessa natureza, para trocar informações e experiências e para obter equivalência de níveis do CELPE-Bras com o CELP – Exame de Proficiência de Português de Portugal (Schlatter, 1999).

1.4 Ensino e Pesquisa nas Universidades Brasileiras

A oferta de PFOL nas universidades brasileiras data de aproximadamente quinze anos. Dentre as pioneiras no ensino de PFOL estão a UNICAMP e a USP, sendo que a primeira “já dispõe inclusive de um acervo especializado de obras sobre o ensino de Português para Estrangeiros na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem, que deve servir de maneira privilegiada o investigador interessado nessa área” (Almeida Filho, 1992, p.15).

Embora já se observe um movimento favorável à área, levando-se em conta o ensino de PFOL no Brasil, o total de universidades que já aderiram a esse movimento ainda é muito pequeno, e os cursos de Letras, de um modo geral, raramente abordam a questão do ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua.

Tal constatação inclusive, levou os professores de línguas estrangeiras, especialistas no ensino de línguas e associações de professores reunidos no VIII EPLE (Encontro de Professores de Língua Estrangeira) do Paraná, a aprovarem uma “Moção de Apoio a Medidas de Consolidação de Português como Língua Estrangeira / Língua 2 (L2) nas Instituições Brasileiras”. Dentre as medidas a serem tomadas apresentam-se:

- (1) *Institucionalização de cursos ou disciplinas já oferecidos, incluindo-os nos catálogos, ou currículos oficiais;*
- (2) *Oferta de pelo menos uma disciplina (obrigatória ou optativa) sobre o PLE (Português como Língua Estrangeira) nos currículos do curso de Letras;*
- (3) *Indicação de um agente ou comissão em cada instituição onde o PLE ainda não esteja sendo ofertado que possam atuar no sentido de preparar sua inserção;*
- (4) *Oferta de uma disciplina específica de ensino de português para falantes de outras línguas em programas de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Estudos da Linguagem de Letras. (Moção, 2000, p.1)*

Corroborando as medidas apresentadas acima também, houve referência à área de PFOL no “Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas

Estrangeiras”, realizado em Pelotas-RS. Embora o documento todo represente propostas que reflitam os interesses de professores e pesquisadores de línguas estrangeiras, inclusive os da área de PFOL, duas propostas merecem destaque, devido ao escopo desta pesquisa. Os participantes do Encontro, em assembléia, propuseram que:

*... as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
... sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Lingüística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira. (Carta de Pelotas, 2000, p.3)*

Assim, essa seção do trabalho tem como objetivo mapear os locais de ensino e pesquisa de PFOL, embora não seja tarefa fácil. Além disso, devido à incipiência da área, estes dados poderão se tornar desatualizados em pouco tempo, porém, vale a pena verificar como está este movimento no Brasil até esse momento, além desses dados servirem, a longo prazo, como parâmetro para analisar o avanço da área em matéria de centros de ensino e pesquisa.

A passagem de Silveira (1998), serviu como referência para iniciar a busca pelas universidades que ofertam cursos de PFOL.

... algumas universidades têm dado atenção ao ensino de Português para estrangeiros (no Rio Grande do Sul, a UFRGS e a PUC/RS; em São Paulo, a PUC/SP, USP e a UNICAMP; no Rio de Janeiro, a UFRJ e a PUC/RJ; em Niterói, a UFF; em Minas Gerais, a UFMG e a UFJF; em Santa Catarina, a UFSC; e, no Distrito Federal, a UnB). Logo, há grandes espaços a serem ocupados pelas demais universidades brasileiras, o que resulta em muitas lacunas a serem preenchidas pelas poucas que já estão se dedicando ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros. (p.12)

O próximo passo foi fazer um levantamento das universidades e dos níveis de institucionalização dos programas de PFOL nessas universidades e em outras, descobertas pelo caminho. Segundo Almeida Filho (1992, p.14), “os níveis de institucionalização dos

programas de PE nessas universidades são desiguais. Há cursos de extensão, com professores contratados dentro e fora da carreira acadêmica, e cursos regulares constantes de catálogo com docentes/pesquisadores plenamente enquadrados na carreira docente”.

Embora não estejam aqui relacionadas todas as universidades que abrem espaço para o ensino e pesquisa de PFOL, devido à falta de reciprocidade na disponibilização das informações necessárias⁹, é possível identificar programas de ensino de PFOL, programas de formação de professores e programas de pós-graduação que viabilizam a pesquisa na área de PFOL.

Num primeiro grupo, enquadram-se aquelas universidades que oferecem cursos de português para estrangeiros: a maioria oferece cursos de PFOL como extensão à comunidade (UFBA, PUC-RIO, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UnB, UEM, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFSM, UFMG, UFPR); algumas instituições oferecem disciplinas de Português para Estrangeiros, oficialmente registradas em catálogo, sendo que na maioria delas, a disciplina é ofertada na graduação, dentro do curso de Letras e é aberta a todos os estrangeiros matriculados na instituição (UnB, UFJF, UNICAMP).

Quanto à oferta específica para a formação de professores encontram-se em nível de graduação a UNICAMP, a UERJ e a UFRGS, com disciplinas curriculares ou especiais no curso de Letras que visam à preparação inicial dos licenciados e a UnB, que oferece o curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, uma licenciatura voltada para a educação indígena e a educação de surdos e também na PUC-RIO, com o curso de especialização “Formação de professores de PE”.

⁹ Nem todas as universidades, cujas páginas na Internet não disponibilizam informações acerca da área de PFOL, responderam às solicitações da pesquisadora, inviabilizando a inclusão das mesmas neste trabalho.

Num terceiro grupo pode se enquadrar as universidades que viabilizam a pesquisa na área de PFOL acerca do ensino¹⁰, através dos programas de Mestrado e Doutorado que têm como linha de pesquisa “Ensino/Aprendizagem de LE/L2” (UnB, UNICAMP, UEL, UFRGS, UFMG); “Aquisição e Ensino de Português como LM ou L2” (UFBA); “Descrição do português, repercussões teóricas e efeitos para o ensino como língua nativa ou estrangeira” (PUC-RIO); “Português Língua estrangeira” (UFF), “Lógica da Linguagem Natural” (PUC-RS) e “Teorias de Aquisição de 2ª Língua” (UFPR). Dentre os programas de pós-graduação com dissertações e teses defendidas estão a UNICAMP, UFPE, UFRJ, UEL, UFMG, PUC-RS e PUC-SP.

Quadro 3: Dissertações e Teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras.

MESTRADO			
AUTOR	LOCAL	ANO	TÍTULO
<i>Arai</i>	PUC-SP	1985	Fluência na aquisição do português como língua estrangeira.
<i>Moura</i>	UFPE	1986	Uso de Conceitos Psico-sócio-lingüísticos para Avaliação de Conteúdos em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros.
Caldas	PUC-SP	1988	A competência comunicativa em livros didáticos de português para estrangeiros: uma avaliação.
Kunzendorff	PUC-SP	1989	O Ensino/ Aprendizagem para Estrangeiros Adultos em São Paulo.
Rodea	UNICAMP	1990	Você não é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação Português/Espanhol.
Morita	UNICAMP	1993	Diálogo à Distância no Processo de Aquisição da Oralidade em Língua Estrangeira.
Fontão do Patrocínio	UNICAMP	1993	Repensando o conceito de competência comunicativa no “aquecimento” da aula de Português – Língua Estrangeira: uma perspectiva estratégica.
Weiss	UFRJ	1994	Ensino do Artigo em Cursos de Português para Japoneses.
Bizon	UNICAMP	1994	Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português – Língua Estrangeira: um estudo comparativo.

¹⁰ Há ainda dissertações e teses que estudam a língua portuguesa sob o prisma da língua dominante para comunidades bilingües ou indígenas (Maher, 1990; Jung, 1997; Payer, 1999; dentre outros) e que não foram incluídos neste levantamento. A preocupação central foi com pesquisas de Português como língua Estrangeira, tendo em vista o contexto do CELPE-Bras e os acordos do Mercosul.

Sternfeld	UNICAMP	1996	Aprender Português – Língua Estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material.
Ferreira	UNICAMP	1996	O processo de ensino/aprendizagem de Português/Língua Estrangeira no contexto do Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia.
Fonseca	UNICAMP	1999	Aquisição da Concordância Negativa (CN) no Português Brasileiro (PB) como Segunda Língua (L2).
Flores Pedroso	UNICAMP	1999	A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de Português Língua Estrangeira.
Oliveira	UNICAMP	1999	Aquisição do Português como Língua Estrangeira: O Movimento do Verbo.
Marchezan	PUC-RS	2000	A compreensão pragmática do texto humorístico em português para falantes não nativos.
Lunardelli	UEL	2000	Entre a Champs-Élysées e a Rua XV: um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba/PR.
DOCTORADO			
AUTOR	LOCAL	ANO	TÍTULO
Dell’Isola	UFMG	1999	O contexto e a compreensão lexical na leitura em Português – Língua Estrangeira.

Os trabalhos já realizados vêm confirmar que “tratar o ensino de língua para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos diferentes dos necessários para o ensino/aprendizagem de língua materna, exigindo estudo e pesquisa” (Silveira, 1998, p.7). A pesquisa desempenha um papel fundamental na ampliação e construção do conhecimento prático/teórico.

É possível verificar que os temas abordados nas pesquisas ainda concentram-se em preocupações com o ensino e enfoques lingüísticos, apenas começando a dar espaço para a educação de professores, visto que a maioria dos trabalhos ressaltam que o professor de PFOL precisa ter uma formação específica para atuar nesta área. Estes trabalhos têm, quase sempre, como objetivo final, contribuir com subsídios teóricos para a formação do professor.

No entanto, pouca atenção tem sido dispensada para se compreender o contexto de atuação do profissional da área de PFOL, ou seja, como esse professor chega à sala de aula e

como ele aprende a ensinar. Para que programas de formação de professores sejam instituídos nas universidades, é necessário que haja investimento por parte dos pesquisadores, pois a pesquisa é fundamental para dar respaldo aos futuros programas e/ou cursos. Por exemplo, analisar as abordagens de formação de professores subjacentes aos programas já existentes poderia ser o primeiro passo a ser dado pelos interessados em buscar compreender como aqueles professores chegaram a ser professor de PFOL, como justificam sua prática, isto é, porque ensinam como ensinam. Nesse sentido, destacam-se os programas da UnB, da UFSM e da UFRGS.

A UnB¹¹ oferece disciplinas de Português para Estrangeiros, sendo que os professores são alunos do curso de Letras, orientados e acompanhados pelas coordenadoras do PEPPFOL¹². A formação desses professores se dá no contexto da pesquisa-ação, em que os regentes realizam sua prática de ensino, escrevem diários, fazem gravações em áudio e vídeo, participam de reuniões pedagógicas, seminários e analisam materiais didáticos.

Na UFSM, os alunos do Curso de Letras-Habilitação Língua Espanhola e Respectivas Literaturas são preparados, através de Atividades Complementares de Graduação (ACGs) e Atividades Especiais de Graduação (AEGs), para a prestação de serviços nos Cursos de Extensão oferecidos para estrangeiros falantes de espanhol da comunidade universitária. O Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e o Departamento de Letras Vernáculas estão desenvolvendo um projeto integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão.

¹¹ O ensino de Português para Estrangeiros (graduação e extensão) e a disciplina Ensino/aprendizagem de Português como Segunda ou Outra Língua são desenvolvidos dentro do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) desde 1988. Em 1997, o Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) criou uma licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, voltada para a educação indígena e educação de surdos.

¹² Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas, desenvolvido desde 1990 pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). “Um dos subprodutos do PEPPFOL é o Projeto de Educação de Professores/Pesquisadores em Português como L2 (segunda ou outra língua)...” (Cunha & Santos, 1999, p.15)

O programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, que reúne professores dos três departamentos do Instituto de Letras, mestrandos na área de estudos da linguagem e bolsistas de iniciação científica do Curso de Letras, tem como um de seus objetivos específicos “oferecer cursos de formação de professores de português como língua estrangeira” (Schlatter, 1999, p.26).

1.5 Publicações

Em matéria de publicações, a área se caracteriza pelo conjunto de artigos publicados em periódicos, tais como revistas especializadas, anais de congressos em LA e publicações que reúnem textos apresentados em Encontros de Professores de Português Língua Estrangeira (primeiro número dos Cadernos do Centro de Línguas da USP) e nos Ciclos de Palestras organizados pelo Programa Português para Estrangeiros da Universidade Federal Fluminense (Ensino, 1995; Júdice, 1996; Júdice, 2000). No âmbito internacional, destacam-se as publicações da Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) e dos Anais dos Congressos promovidos pela Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira (SIPLÉ), com sede no Rio de Janeiro. Além disso, é importante lembrar o trabalho que é feito pela Associação de Professores de Português (A.P.P.), com sede em Lisboa, que vem alargando sua esfera de ação, o que implica a abrangência de questões relacionadas à língua portuguesa como língua materna, segunda língua e língua estrangeira. O primeiro encontro desta associação ocorreu em junho de 1995, com a participação de professores das áreas de língua, literatura, escritores, jornalistas, formadores de professores e professores.

Além de artigos em periódicos, é de fundamental relevância as coletâneas publicadas no final da década de 80 em diante, cujo objetivo é divulgar os trabalhos desenvolvidos na

área de PFOL, além de constituírem, na época atual, literatura representativa dos interesses de professores e pesquisadores dessa área, “muitos fincados na tradição da Lingüística Aplicada deste país” (Almeida Filho, 1997).

Em 1989 foi lançado no mercado brasileiro, o primeiro livro com artigos sobre o ensino de PFOL: O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais, tendo sua 2ª edição publicada em 1997. Sob a organização de Almeida Filho (Unicamp) e Lombello (Unicamp), os mesmos organizadores do primeiro livro, foi publicado em 1992 o segundo livro: Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros.

Em 1995 e 1997, sob a organização de Almeida Filho, foram lançadas mais duas coletâneas: Português para Estrangeiros: interface com o Espanhol e Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua-Estrangeira, respectivamente.

Em 1998 Português Língua Estrangeira: perspectivas, organizado por Regina Célia P. da Silveira (PUC/SP), abre caminhos para o ensino de PFOL a partir de uma perspectiva interpessoal e intercultural.

O material mais recente foi organizado pelas professoras Maria Jandyra Cunha (UnB) e Percília Santos (UFRJ): Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas, publicado em 1999. Está prevista, para 2001, a publicação de mais uma coletânea sob a organização de Cunha e Santos.

Com o intuito de descrever os trabalhos reunidos nas coletâneas citadas acima, dentre eles muitos relatos de experiência, será apresentado, no quadro a seguir, um breve resumo de cada artigo¹³.

¹³ Dentre os artigos relacionados encontram-se alguns trabalhos de professores e/ou pesquisadores que atuam fora do Brasil, embora não seja propósito deste trabalho mapear os estudos realizados no âmbito internacional.

Quadro 4 : Artigos reunidos nas coletâneas que representam literatura significativa para a área de PFOL.

Visão geral do ensino		
Almeida Filho	1992	Avaliação crítica do estágio da época e a evolução do ensino e pesquisa em PE nas universidades brasileiras
Gomes de Matos	1997	Retrospectiva histórica do ensino de PE
Gomes de Matos	1999	Direitos lingüísticos dos aprendizes de português como língua estrangeira
Questões curriculares		
Morita	1992	Importância da interação além da face a face
Bizon	1992	Aprendizagem de PE enquanto se aprendem outros conteúdos
Colín-Rodea	1992	A sala de aula como o espaço privilegiado nos estudos de ensino/aprendizagem
Grannier-Rodrigues & Lombello	1997	Papel da gramática no ensino de PE
Almeida Filho	1997	Níveis de proficiência em Português numa situação de ensino de PE num contexto escolar/universitário de imersão no Brasil
Fontão do Patrocínio	1997	Concepções tradicionais de método em contraponto com a visão de experiências vivenciadas na língua-alvo dentro da sala de aula e em suas extensões
Bizon	1997	Como os professores têm lidado com o ensino da leitura/escrita de PLE e que tipo de leitores a sala de aula projeta
Kunzendorff	1997	Condições do ensino de PLE em escolas particulares na cidade de São Paulo, analisando os seguintes aspectos: formação do professor, clientela, método empregado, dificuldades da clientela na aprendizagem do Português e aproveitamento dos alunos
Santos	1999	Uso de recursos humanos em substituição ao laboratório de línguas
Planejamento de cursos		
Rameh	1997	Organização temporal de cursos de línguas e sua tipologia
Celia et al.	1997	Etapas da implementação de cursos de PE na UFRGS
Viana	1997	Papel do professor no plano de curso consubstanciado nas unidades do planejamento
Schlatter	1999	Organização dos diversos cursos oferecidos para estrangeiros na UFRGS
Mendes	1999	Formação do Centro de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (CEPE) na Universidade Federal da Bahia
Montenegro	1999	Análise, planejamento e implementação de cursos intensivos de Português para estudantes norte-americanos na Universidade Federal do Ceará

Material Didático		
Silva Gomes	1992	Definição dos conteúdos lingüísticos da gramática pedagógica de uma série de livros da qual é um dos autores
Ferreira	1992	Análise crítica de materiais de alguns Centros de Estudos Brasileiros (CEBs)
Moura	1997	Análise de cinco livros de PE editados no Brasil, objetivando verificar o grau de observância de alguns conceitos psico-lingüísticos nos livros da área
Sternfeld	1997	Conceito de material didático, suas funções e do poder condicionante do ensino que o professor produz e da aprendizagem de que é capaz o aluno
Morita	1997	Uso de fitas de áudio para comunicação oral entre professor e alunos (diálogo à distância – DDis)
Morita	1998	Papel do livro didático e análise de alguns livros de PLE usados principalmente no Brasil para mostrar a necessidade de materiais mais atualizados, atraentes e motivadores
Schlatter	1999	Elaboração de material autêntico para o ensino de PFOL e da cultura brasileira na UFRGS
Zilles	1999	Atividades com material autêntico tirado de jornais, revistas, panfletos, rádios e TV
Ensino para falantes de línguas próximas		
Almeida Filho	1995	Fatos e repercussões da proximidade tipológica do Português e do Espanhol no processo de ensino/aprendizagem de uma delas aos falantes da outra
Ferreira	1995	Surgimento de uma língua provisória transicional nos falantes de Espanhol no início da aprendizagem do Português
Van de Wiel	1995	Uso dos pretéritos perfeito e imperfeito por falantes do Espanhol
Ferreira	1997	Escrita e fala, às vezes fossilizantes, dos aprendizes hispano-falantes
Santos	1999	Abordagem metodológica para grupos de falantes de Espanhol com base na interlíngua
Interculturalismo		
Júdice	1995	Experiência de latino-americanos e principalmente africanos aprendendo a escrever e a reconhecer o outro e sua cultura na intersubjetividade e interculturalidade
Reis da Costa	1995	Relevância e oportunidade do trabalho cultural na sala de aula
Franchetti	1997	Percurso da formação cultural brasileira dentro do qual o Português pode ser flagrado em seu desenvolvimento implicado
Silveira	1998	Aspectos da identidade cultural do brasileiro a partir da análise de uma amostra de enunciados repetidos de geração em geração no Brasil
Ferreira	1998	Perspectivas interculturais na aula de PLE
Júdice & Xavier	1998	Proposta de aquisição da língua e da cultura do Brasil

Turazza	1998	através de imagens Questão do implícito cultural no ensino/aprendizagem do léxico do português brasileiro para falantes hispano-americanos
Aspectos lingüísticos		
Ramalhete	1992	Expressão da condição hipotética em Português, contrapondo-a à consequência e sugerindo uma seqüência de apresentação dos tempos envolvidos que pode ser útil ao professor e produtor de materiais
Akerberg	1992	Dificuldades de se ensinar o imperativo do Português do Brasil, apontando a alternância entre as formas correspondentes aos pronomes “tu” e “você”
Ramalhete	1997	Proposta de ordem de estudo do subjuntivo
Biderman	1998	Aprendizado do vocabulário na aquisição de uma segunda língua
Avaliação		
Alfaro Mejía	1995	Auto-avaliação como forma automatizadora de controle consciente do progresso individual num programa de ensino de Português a falantes de Espanhol em ambiente de não-imersão
Scaramucci	1995	Fundações teóricas para o exame nacional de Proficiência em PLE e resultados parciais de um estudo piloto realizado no Brasil com candidatas hispano-falantes universitários
Scaramucci	1997	Roteiro a um tempo didático e provocador dos sentidos de avaliação do rendimento em Português como uma nova língua
Schlatter	1999	Trajectoria do percurso do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)
Scaramucci	1999	O porquê de um teste comunicativo (CELPE-Bras)
Cunha & Santos	1999	A adoção do CELPE-Bras pela UnB
Formação do professor		
Fontão do Patrocínio & Bizon	1995	Re-visitação de um mesmo professor já observado e analisado em sua sala de aula quatro anos antes
Morita	1995	Uso de diários dialogados (DDia) como procedimento útil para a formação contínua do professor
Almeida Filho	1997	Abordagem de ensinar do professor de Português Língua Estrangeira
Cunha & Santos	1999	Projeto que envolve alunos de graduação do curso de Letras da UnB e tem como produto a educação de professores/pesquisadores para atuarem na área de Português como segunda ou outra língua
Luz	1999	Relato de experiência como professora-aluna e bolsista no Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) na UnB.

1.6 Conclusão

Este capítulo procurou fazer um levantamento da área de PFOL no Brasil, buscando mapear os locais de ensino e pesquisa, bem como resenhar os trabalhos que constituem literatura da área no momento atual.

Como reflexo de uma área ainda incipiente, há pouco espaço para o ensino e pesquisa sobre PFOL nas universidades brasileiras. A concentração maior está nos cursos de Português para Estrangeiros, quase sempre como atividade de extensão, e são poucas as instituições que já incluíram nos currículos dos cursos de Letras disciplinas que promovam algum contato dos futuros professores de línguas com o ensino de PFOL. Em nível de pesquisa, foram realizados alguns trabalhos, mas em pequeno número levando-se em conta as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação. Os temas se alternam entre preocupações com o ensino e enfoques lingüísticos.

Uma outra evidência da escassez de pesquisas na área é o caráter das publicações. O fato de encontrar mais relatos de experiências do que relatos de pesquisas na literatura é revelador da “juventude” da área. No entanto, é preciso reconhecer que a área está se solidificando e que as experiências relatadas a partir de situações vivenciadas nos cursos de PFOL, ou seja, na prática de sala de aula, justificam a demanda de investigação sistemática sobre as questões apontadas e revelam, cada vez mais, que o professor precisa de uma formação adequada para lidar com as questões específicas deste contexto de ensino/aprendizagem.

Como pôde ser observado, já existem bons manuais e livros didáticos disponíveis no mercado, resultado do investimento de pesquisadores e professores, provavelmente pela busca primeira de se apresentar a língua portuguesa nos cursos de PFOL. As discussões sobre

questões didático-metodológicas já estão bem delineadas no sentido de provocar reflexões e diretrizes para o ensino de PFOL. Acredita-se que a questão mais emergente seja a formação de profissionais para atuarem no mercado brasileiro, e até mesmo, no exterior.

CAPÍTULO 2

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

E

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 Introdução

Apesar de haver poucos trabalhos na área específica de PFOL no Brasil, é preciso considerar que os avanços podem ser compreendidos num espaço de tempo maior, visto que buscam respaldo em pesquisas e quadros teóricos do ensino de L2/LE. Desta forma, os estudos podem se basear nos trabalhos recentes desenvolvidos no campo de línguas estrangeiras.

Assim, apresenta-se neste capítulo estudos na área de L2/LE que têm procurado investigar o ensino na perspectiva do professor, característica não constante nos trabalhos da área de PFOL. Visto que a pesquisa acerca da formação do professor de PFOL é uma questão emergente, acredita-se que o paradigma contemporâneo de formação de professores de LE, que tem recebido grandes contribuições da área de educação, possa dar respaldo às interpretações de como o ensino de PFOL pode ser abordado.

Entende-se que, quanto mais abrangente a área de PFOL se constituir, maior será a necessidade de referenciais teóricos de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, novos trabalhos poderão se concentrar naquelas questões que ainda não foram abordadas, contribuindo para consolidar a área e trazer novos referenciais que enriquecerão o ensino de PFOL.

Este capítulo terá, portanto, como pergunta norteadora “Qual a contribuição da área de ensino de L2/LE para a formação do professor de PFOL?”.

2.2 O ensino de língua estrangeira

O ensino de línguas estrangeiras tem sido abordado na literatura sob vários prismas, dentre eles: 1. como parte integrante de estudos em LA (Kleiman, 1992;); 2. em uma perspectiva histórica que descreve o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil (Leffa, 1999), incluindo o contexto metodológico e político da questão.

Durante algum tempo a Lingüística Aplicada foi considerada uma área de objeto único, o ensino de LE. De acordo com Almeida Filho (1987, p.21), “o desenvolvimento da Lingüística Aplicada como área de conhecimento explícito, objetivo, sistemático e que se reconhece como LA, está na sua origem estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos e Europa durante e após a II Guerra Mundial”. Se isso, de um lado, foi motivo de atraso para a área de ensino de língua materna, de outro, colaborou para a autonomia da LA na área de ensino de LE.

Kleiman (1992) aponta vários fatores que contribuíram para este desenvolvimento na segunda metade da década de 70, sendo os dois primeiros fatores no contexto brasileiro e os dois últimos em nível internacional:

- 1) contínuo impulso para a aplicação orientada para o desenvolvimento, produção e elaboração de material didático do Centro de Lingüística Aplicada, do Instituto Yáziqi;
- 2) os primeiros frutos do primeiro programa de pós-graduação em LA ao Ensino de Línguas (LAEL) no país, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);
- 3) diversificação do objeto que passou de estudo das línguas a serem ensinadas para os processos de ensino e aprendizagem dessas línguas;
- 4) o estado de fluxo e de desordem em que se encontrava a lingüística descritiva.

Leffa (1999) descreve o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil, desde antes e durante o Império até os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dois graves problemas marcaram o ensino das línguas modernas durante o Império: a falta de metodologia adequada e os sérios problemas de administração. Já na primeira República, além da questão metodológica, notou-se uma redução na carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas.

Num momento posterior, algumas reformas deram características específicas ao ensino das línguas estrangeiras. A primeira delas foi em 1931, a Reforma de Francisco de Campos. As mudanças ocorreram não só em relação ao conteúdo, como também, em relação à metodologia. “Pela primeira vez introduzia-se oficialmente o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua” (Leffa, 1999, p.16). A segunda foi a Reforma Capanema, de 1942, que se preocupou muito com a questão metodológica. “Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em ‘um ensino pronunciadamente prático’ (...) No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos” (op. cit., p. 18).

Após as reformas, surgiram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1961, as decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais da educação. Segundo Leffa, a lei de 1961 constituiu o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras.

Na LDB de 1971, houve uma redução drástica na carga horária de ensino de línguas e inúmeros alunos passaram pela escola sem nunca terem visto uma LE.

Mais tarde, o dogmatismo, que esteve associado à adoção de um método específico para ensino de línguas estrangeiras, torna-se maleável na medida em que as pesquisas em sala de aula demonstravam que professores não seguiam métodos específicos, mas adotavam

estratégias instrucionais vinculadas a um sistema pessoal de crenças e valores. Essa constatação fez com que o conceito de método sofresse reajustes, com ênfase menos acentuada na observância fiel dos princípios de apenas um método específico.

No Brasil, a reforma educacional delineada pela própria LDB, promulgada em dezembro de 1996, aponta para a necessidade da diversidade metodológica, uma vez que o ensino seria ministrado com base no princípio do ‘pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas’ (Leffa, 1999, p.21).

No entanto, orientações curriculares oficiais têm como objetivo oferecer rumos para as práticas pedagógicas. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras “sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem” (op. cit., p. 21). Leffa constata assim, que embora a lei maior tenha o espírito da diversidade, os Parâmetros indicam uma concepção pedagógica específica.

A revisão histórica apresentada acima mostra que a busca por um método adequado para o ensino de LE esteve presente no contexto educacional brasileiro durante bastante tempo, e apenas recentemente é que se começa a priorizar o contexto de ensino/aprendizagem e as necessidades dos alunos. Na literatura constata-se que a área de metodologia do ensino de língua estrangeira passou pela visão dominante do método nos anos 60, a década de 70 e o início dos anos 80 foram marcados por um pluralismo metodológico, até às críticas ao conceito de método na década de 90 (Larsen-Freeman, 1993).

Enquanto alguns acreditam que o bom êxito do professor está na aplicação adequado do método, a era pós-método já é uma evidência de novos rumos na construção do conhecimento de futuros professores (Kumaradivelu, 1994; Allwright, 1991; Prabhu, 1990).

2.2.1 Era Pós-Método

Na história geral do ensino de línguas com ênfase no método, “o grande problema foi sempre o professor, que, em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta – levando até à procura de um método à prova de professor” (Leffa, 1999, p.24).

É importante salientar que o termo método vem sendo utilizado com várias acepções por profissionais do ensino/aprendizagem de línguas, que muitas vezes, o utilizam como sinônimo de abordagem. A definição de método ou abordagem de ensino, de cunho prescritivo, refere-se ao conjunto unificado de respostas formais a todas as principais questões de como se deve ensinar línguas. Allwright (1991) afirma que este conceito de método deve ser visto hoje como altamente problemático.

Recentemente a relação dos termos abordagem, método e técnica têm sido vista sob níveis hierárquicos, sendo que a abordagem vem sendo concebida num primeiro plano e o método, em segundo lugar (Anthony, 1963; Almeida Filho, 1993). Assim, o conceito de abordagem tem um escopo mais abrangente, definida por Almeida Filho (1993, p.21), corroborando as posições de Anthony (1963) e Richards & Rodgers (1982), como “força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmonioso de crenças, pressupostos e princípios que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula”.

Fontão do Patrocínio (1997) esclarece qual é o conceito de método na hierarquia apresentada acima, em contraponto com as concepções tradicionais do termo. Segundo a autora, método é todo o conjunto de experiências vivenciadas na língua-alvo dentro da sala de aula e em suas extensões. Nesse sentido o método tem uma abrangência mais restrita e pode

estar contido dentro de uma abordagem, visto que não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos (Leffa, 1988).

Embora o conceito de método já se apresente menos prescritivo nos dias de hoje, o termo ainda tem forte ligação com a concepção tradicional e várias têm sido as críticas em torno do conceito de método na construção do conhecimento de futuros professores. Em seguida, serão apresentados alguns posicionamentos acerca desta questão, já que o termo método é considerado neste trabalho, como um conjunto de prescrições cujo papel na formação do professor precisa ser revisto.

Assis-Peterson (1999, p.43) afirma que “o melhor método não existe como único e absoluto, ele simplesmente varia. Varia de acordo com a realidade que enfrentamos, com os alunos que temos, com o nosso estilo de ensinar, com os recursos e materiais disponíveis”. A autora ainda ressalta que “pesquisas mostraram que independentemente do método usado, e contra todos os pesares, alunos aprendem”.

Entretanto, para Prabhu (1990), dizer que o melhor método varia de acordo com o contexto de ensino não nos desvincula da busca pelo melhor método, pois isso deixa subentendido a existência de determinados métodos para contextos específicos de ensino. Para ele a busca pelo melhor método deveria ser substituída por uma busca pela interação das percepções pedagógicas de professores e especialistas, para que o ensino pudesse se aproximar ao máximo da realidade.

Segundo Pennycook (1989), o termo método parece ofuscar mais do que esclarecer nosso entendimento acerca do ensino de línguas. O conceito de método é prescritivo. Ao invés de analisar o que está acontecendo na sala de aula de línguas, ele é uma prescrição para o comportamento de sala de aula. Além disso, o autor afirma que o método desempenha um

papel importante na manutenção das desigualdades entre os acadêmicos e as professoras, isto é, entre a teoria e a prática.

Embora o conceito de método possa ser abordado sob vários prismas, como se observou acima, trabalhos como os de Richards (1990), Assis-Peterson (1999), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Kumaravadivelu (1994), corroboram a idéia de que a condição pós-método proporciona a autonomia do professor e este é visto como um investigador de sua própria prática de sala de aula, bem como da prática dos alunos. A maioria desses autores reconhece a importância do que Prabhu chama de senso de plausibilidade, que pode ser definido, de um modo geral, como teorias pessoais, isto é, o professor não segue método, faz adequação do que é mais apropriado para determinada situação. “Hoje, o que faz a diferença é o professor refletir criticamente sobre sua própria prática, tentar entender o que faz, como e porque o faz, assim como tentar entender o que, como e porque os seus alunos aprendem.” (Assis-Peterson, 1999, p.43)

Allwright (1991) afirma que para aqueles que estão preocupados com “treinamento de professores”, em qualquer situação, o importante é ajudar os professores, tanto em serviço quanto em pré-serviço, a desenvolver um senso interno de coerência, para que eles possam articular seus próprios princípios e tomar suas próprias decisões acerca do que fazer na sala de aula.

2.2.2 O ensino e os professores

Várias mudanças têm ocorrido na história do ensino das línguas estrangeiras. Entretanto, apenas atenção diferente tem recebido o professor, seja quanto à sua formação, seja quanto ao seu papel como agente pedagógico. A prioridade na busca de um método

adequado deixou de lado, durante um período considerável de tempo, a autonomia do professor.

Durante várias décadas o ensino de LE recebeu influência de pesquisas de aquisição de línguas que iam dando origem a diferentes métodos de ensino. Estes estudos procuravam caracterizar um método de ensino como uma prescrição de comportamento, o que implicava o ensino como a implementação de tal comportamento (Larsen-Freeman, 1993).

No entanto, pesquisadores começaram a verificar que o comportamento do professor, na maioria das vezes, não refletia exatamente o que os métodos propunham, ou seja, havia uma variável que não estava sendo abordada por aquelas pesquisas: as ações do professor.

Assim, pesquisas que até então “focalizavam principalmente, contextos onde a língua estrangeira fosse falada como segunda língua, ganharam ímpeto especialmente com pesquisas que passaram a ser realizadas na sala de aula” (Allwright, 1983; Gaies, 1983, Mitchell, 1985; Chaudron, 1988; Van Lier, 1989; dentre outros). Segundo Larsen-Freeman (1993), dentro desta perspectiva o trabalho do professor foi categorizado em termos de certos comportamentos, tais como o montante da fala do professor, o tipo de perguntas feitas, o tempo de espera entre as perguntas feitas pelo professor e sua re-edição mediante a ausência de resposta do aluno, as modificações feitas em seu discurso para melhorar a compreensão do aluno, etc¹⁴.

É possível observar que o foco continuava em moldar o comportamento do professor, observando o que ele fazia em sala de aula para proporcionar a aprendizagem, isto é, relacionando comportamento do professor e resultados de aprendizagem.

¹⁴ “Within this paradigm, teachers’ work was categorized in terms of certain behaviors such as the amount of teacher talk, the type of questions they posed, the wait-time that elapsed between teachers posing questions and a students’ non-response before they redirected the question, the modifications they made in their speech to improve student comprehension, etc.” (Larsen-Freeman, 1993, p. 6)

Recentemente pesquisas têm proposto que o ensino não é simplesmente o exercício da atividade em sala de aula. De acordo com o paradigma cognitivo (Shulman, 1986), o ensino é visto como algo que vai além do exercício de maneiras específicas de agir no contexto da sala de aula; ele envolve tanto a ação quanto o pensamento que o fundamenta e o direciona.

Lowyck (1990, p.90-92) apresenta uma revisão das diferentes fases na história da pesquisa sobre o ensino a fim de descobrir possíveis razões para uma reorientação. Quanto aos paradigmas vigentes ele afirma que a mudança de paradigma não é causada somente pelas falhas ou evoluções nas teorias de referência, mas também pela falta de resultados em estudos empíricos. Assim, o primeiro paradigma foi o das características do professor (Getzels & Jackson, 1963); o segundo do processo-produto (Flanders apud Lowyck, 1990) e o terceiro, o paradigma cognitivo (Clark & Peterson, 1986).

Neste terceiro e último paradigma houve uma evolução, pois no início, a ênfase estava nos aspectos mais formais e racionais da cognição do professor, considerando como os professores planejam suas aulas, como eles tomam decisões, resolvem problemas e processam informações. Num segundo momento, a atenção passou a ser dedicada cada vez mais ao conteúdo do pensamento do professor, tais como conhecimentos, esquemas, teorias implícitas, construtos pessoais e interesses (Lowyck, 1990). Mais recentemente, a noção de contexto de trabalho tem sido reconhecida como central em moldar as concepções dos professores sobre sua profissão (Kleinsasser & Savignon, 1992; Rosenholtz, 1989; Putnam & Borko, 2000). Como os professores realmente usam seu conhecimento na sala de aula é altamente interpretativo, socialmente negociado e continuamente reestruturado dentro da sala de aula e das escolas onde os professores trabalham (Bullough, 1989; Clandinin, 1986; Grossman, 1990).

Na década de 90 os professores foram considerados centrais para a compreensão e melhoria do ensino de língua estrangeira, particularmente o inglês, independentemente de métodos e material (Freeman, 1991; Johnson, 1992; Prabhu, 1990; Richards & Nunan, 1990).

Corroborando a posição de Leffa (1999, p.24), é possível reconhecer “que o professor não é o problema mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia”.

2.3 O professor de língua estrangeira

Ao mergulhar no contexto das línguas estrangeiras é inevitável deparar-se com o professor cumprindo o papel de “mediador” entre o saber, por ele adquirido e/ou construído, e o aprendiz dessa língua desconhecida. Por trás de qualquer método e de qualquer aluno em qualquer contexto de ensino/aprendizagem, encontra-se o professor, aquele que, quase sempre, é considerado competente quando capaz de realizar seu trabalho de acordo com pressupostos nem sempre compatíveis com os seus.

Cabe ressaltar que, como qualquer outro profissional, o professor pode ter uma carreira bem-sucedida ou não; como e porque isso ocorre quase nunca é questionado. Na maioria das vezes, o sucesso é atribuído ao dom inato que cada um possui, ou seja, é mais fácil dizer que uma pessoa tem dom para ser professor, médico, etc., ou que nasceu para exercer tal função, do que investigar sistematicamente e procurar entender o processo de formação desse profissional, antes e depois de sua iniciação na prática. Entretanto, diferente de outras profissões, o futuro professor percorre um longo caminho como observador de como se dá o trabalho de profissionais que atuam no ensino, pois ao chegarem à sala de aula como professores já passaram por muitos e muitos anos de observação como alunos. No caso

específico dos professores de línguas estrangeiras, observa-se uma forte ligação entre suas experiências anteriores e sua prática pedagógica (Damião, 1994; Reynaldi, 1998; Maláter, 1998; Telles, 1996). Portanto, é necessário levar em conta a “formação indireta” que os professores recebem e qual é o papel que ela exerce na prática desse profissional.

2.3.1 Formação do professor de língua estrangeira

Ainda é bastante comum encontrar professores de língua estrangeira que iniciam seus trabalhos por serem falantes nativos ou por terem um domínio razoável da língua a ser ensinada. A formação pedagógica nem sempre é um fator relevante na escolha do profissional, acreditando que a socialização¹⁵ possa se encarregar de desenvolver esta competência no professor. Por outro lado, estão presentes neste contexto de ensino aqueles que passam por cursos de graduação, como o de Letras, e de pós-graduação, que têm como objetivo abordar o conhecimento pedagógico.

É de interesse desse estudo investigar a educação formal de professores de PFOL, visto que, por representar uma parcela menor nas pesquisas e estudos na área de ensino/aprendizagem de LE, há muito por fazer. O trabalho de Lunardelli (2000), dentre outros, revela essa necessidade, já que muitos dos problemas encontrados em sala de aula de PFOL seriam melhor abordados se a professora¹⁶ tivesse tido contato com certas especificidades do ensino de LE, tais como o papel da interlíngua dos aprendizes de uma

¹⁵ Entende-se por socialização, neste contexto, o processo pelo qual uma pessoa entra em contato com o ensino através de profissionais da área, aprendendo com eles como a ação docente se desenvolve no contexto específico de atuação (por exemplo, um usuário competente da língua-alvo pode ser contratado por uma escola de línguas e após um curso inicial, sofrer influência do ambiente escolar onde atua, através da observação de seus colegas.

¹⁶ É graduada em Letras Vernáculas.

língua próxima ao português, a alternância códica¹⁷ presente na fala dos alunos durante as aulas, dentre outras, para compreender melhor os aspectos específicos do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas.

2.3.2 Paradigma contemporâneo de formação de professores de língua estrangeira

Os estudos que se preocupam com a formação de professores vêm conquistando espaço com um enfoque particular no profissional reflexivo, que teve como ponto de partida o trabalho de Schön (1983; 1987). Na tentativa de alcançar o status de profissão autônoma, o ensino tem percorrido uma história de aproximadamente 200 anos (Laursen, 1996). O termo prescrição é recorrente nos estudos revistos para se referir a modelos de formação que têm como objetivo dizer ao professor o que e como fazer. Com o intuito de justificar a orientação reflexiva nos atuais programas de formação de professores faz-se necessário rever a trajetória percorrida.

Tomando como ponto de partida os registros de Laursen (1996), durante os cem primeiros anos, a base de conhecimento do ensino era prescrita por pessoas fora da profissão, normalmente sacerdotes e funcionários públicos. Assim, aplicações educacionais eram baseadas na religião, ideologia, política ou antropologia filosófica. Num segundo momento, marcado pelo início deste século, os professores alcançaram um “status” semi-profissional, independente do sacerdócio. A base de conhecimento passou a ser determinada dentro da abordagem racional, desenvolvida por psicólogos e educadores no contexto do

¹⁷ A alternância códica, no trabalho de Lunardelli (2000), recebe um conceito mais amplo. Se é geralmente definida como o uso da língua materna e da língua-alvo em sala de aula, entende-se que ela seja o uso de várias línguas na aquisição/aprendizagem de uma nova língua. No caso de seu estudo, a presença do francês como L1, do português como língua-alvo e do espanhol como L2.

comportamentalismo¹⁸. Pesquisas com base nessa abordagem tentaram buscar resultados na teoria para soluções na prática. No entanto, estudos como o de Lortie (1975), mostraram que o treinamento de professores, bem como teorias de ensino não têm muito impacto na prática do professor. Além disso, vários estudos na área do pensamento do professor¹⁹ têm mostrado que a prática de ensino é apenas, modestamente, um processo racional que tem propósitos claramente definidos.

Questionamentos aos resultados de pesquisas que defendiam a abordagem racional levaram os pesquisadores a um dilema, pois apenas parte dos estudos parecia revelar que resultados de pesquisas influenciavam a prática dos professores, enquanto uma outra parte das pesquisas começavam a mostrar que as experiências e preferências dos futuros professores tinham um papel mais importante do que os resultados de pesquisas. Com isso, a abordagem reflexiva ganhou popularidade durante os anos 80 e início dos anos 90, pois propunha uma nova epistemologia da prática que seria, ao mesmo tempo, cientificamente válida e próxima da prática diária de ensino e do modo como os professores pensam sobre ela.

2.3.2.1 Abordagem reflexiva

Como reflexo da falta de resultados empíricos dos paradigmas anteriores, os programas de formação de professores, concentrados no modelo profissional reflexivo, têm sido estruturados de forma que desenvolvam a consciência do professor sobre a prática de ensino.

As abordagens reflexivas de ensino ao desenvolvimento profissional têm sido associadas às noções de crescimento através da investigação crítica, análise e avaliação auto-direcionada, e têm sido distinguidas de habilidades de comportamento ou abordagens de aprendizagem artística às quais, em contraste, enfatizam a aquisição de práticas pré-determinadas de sala de aula (Zeichner, 1983; May & Zimpher, 1985).

2.3.2.1.1 A reflexão no ensino

¹⁸ Tendência de conferir prestígio às reproduções de comportamento generalizado, sem levar em conta os aspectos subjetivos envolvidos nas ações humanas.

¹⁹ Surgiu com o nascimento da ISATT (International Association on Teacher Thinking) na década de 80 nos Estados Unidos.

Além da falta de resultados em estudos empíricos (Laursen, 1996; Lowyck, 1990), vários outros fatores têm causado mudanças nos paradigmas que têm orientado os programas de formação de professores. Zeichner (1994) aponta alguns destes fatores que influenciaram a idéia de incorporar reflexão no ensino: 1. a popularidade da psicologia cognitiva em oposição à comportamentalista; 2. o surgimento da pesquisa sobre o pensamento do professor; 3. visões de pesquisa educacional que tem dado maior acesso às vozes e perspectivas dos professores sobre o seu trabalho; 4. a democratização crescente do processo de pesquisa no qual os professores têm se tornado menos dispostos a participarem de pesquisas que buscam somente retratar seus comportamentos e 5. o reconhecimento da falha de reformas educacionais descendentes, que usavam os professores como implementadores passivos de idéias concebidas por outros.

Dentre os fatores acima, destaca-se a pesquisa sobre o pensamento do professor como uma das maiores forças que influenciou a noção de reflexão no ensino (Zeichner, 1994; Gimenez, 1999). Por se interessar pelos modos nos quais o conhecimento é ativamente adquirido e usado pelos professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e emprego (Calderhead, 1987), as pesquisas na área do pensamento do professor têm revelado resultados que corroboram a importância da reflexão no processo de desenvolvimento do conhecimento do professor.

Embora a variedade de usos do termo reflexão tenha sido grande nos estudos da área (Pennington, 1991; Calderhead, 1989; Beyer, 1991), a acepção do termo neste trabalho, corrobora muitos outros estudos que o utilizam a partir da proposta de Schön (1983; 1987), que tem estimulado o interesse da reflexão na ação na formação de professores. Schön dá um significado à reflexão diferente de Dewey (1933), embora ele tenha sido visto como um seguidor da tradição Deweyana (Carlgren, 1994). A diferença entre as acepções de Schön e Dewey está conectada à dicotomia teoria e prática, pois Dewey estava preocupado com o pensamento teórico e as atividades cognitivas, enquanto Schön preocupava-se com pensamento prático e a reflexão na ação. Além da contribuição dos teóricos acima citados, vale a pena ressaltar o trabalho de Habermas (1974), que tem inspirado um conceito crítico de reflexão como autodeterminação.

Gimenez (1999, p.2-3) constata que tentativas de definir reflexão na formação de professores têm salientado as seguintes dimensões:

- A. *o momento da reflexão*: nas noções de Schön (1983), as definições se concentram na reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação;
- B. *o conteúdo da reflexão*: sobre o que se reflete está conectado com os níveis de reflexão;
- C. *o modo da reflexão*: se a reflexão vai ser feita individual ou coletivamente (Clandinin et al. apud Gimenez, 1999; Lucas, 1996);
- D. *profundidade e velocidade da reflexão*: o que se considera como reflexão, com base no tempo decorrido entre ação e verbalização;
- E. *níveis de reflexão*. De acordo com a teoria de interesses cognitivos de Habermas (1974) os níveis são: **técnico** - revela um interesse com a eficiência dos meios usados para atingir objetivos; **prático** - preocupa-se com a avaliação dos objetivos educacionais e como eles são atingidos pelos aprendizes e **crítico** - considera a importância dos objetivos educacionais, quão bem eles estão sendo realizados e quem está se beneficiando do sucesso daqueles resultados.

A diversidade de acepções que o termo reflexão vem recebendo, cada qual em defesa de um trabalho específico, pode questionar a relevância desta na formação de professores. Considerando-se que os professores pensam sobre o seu trabalho no seu dia-a-dia, a idéia que se tem é a de que qualquer decisão que eles tomem vai ser adequada, desde que tenham refletido sobre ela (Tabachnick & Zeichner, 1991).

No entanto, esse não é o papel que a reflexão assume aqui, pois corroborando a posição de Richards & Lockart (1994), a experiência não é suficiente; é preciso refletir crítica e sistematicamente sobre ela. Para uma melhor compreensão do que é refletir sistematicamente e o que pode proporcionar este tipo de reflexão, Gimenez (1999) apresenta maneiras práticas com um foco particular no processo de aprendizagem.

- Três sugestões são apresentadas quanto ao modo que os professores podem refletir: a. participando de experiências de aprendizagem da língua; b. recordando experiências passadas; e c. realizando pesquisa-ação (Nunan, 1993) / ensino exploratório (Allwright, 1993).
- Quanto ao papel da colaboração, a autora sugere que a reflexão seria melhor se realizada em colaboração, mas é preciso estar ciente das limitações deste tipo de trabalho nas escolas.
- E finalmente, apresenta que

... os resultados de pesquisas e “insights” gerados por outros pesquisadores que compartilham do mesmo objetivo podem servir como interpretações alternativas que podem iluminar nosso processo de reflexão. (...) O processo não é unidirecional no sentido em que professores deveriam aplicar o conhecimento gerado pela pesquisa, mas sim um processo dialético, no qual um informa o outro. (Gimenez, 1999, p.9)²⁰

Quicke (1996) reconhece que teorias podem ajudar os professores a refletir mais sistematicamente e rigorosamente sobre suas práticas. Entretanto, afirma que há pelo menos três razões que explicam porque elas não podem ajudar, podendo até mesmo impor uma camisa de força no pensamento do professor: 1. teorias podem não ser relevantes; 2. elas podem se tornar reificadas; e teorias não são irrelevantes em termos de seus assuntos, mas em termos de teorias. Além disso, “todas as teorias e entendimentos trazidos para sustentar a prática, qualquer que seja sua fonte ou status, deveriam ser avaliados em termos de sua apropriação para a realização de objetivos comuns da formação de professores, isto é, a realização da autonomia e da produção da democracia” (op. cit., p. 21)

²⁰ “... results from research carried out elsewhere and insights generated by other researchers who share the same goal can serve as alternative interpretations that may illuminate our process of reflection. (...) The process is not unidirectional in the sense that teachers should apply knowledge generated by research, but rather a dialectical one, in which one can inform the other.”

A questão teoria e prática precisa ser abordada levando-se em conta que nos períodos iniciais de observação e prática de sala de aula, os alunos-professores²¹ têm dificuldade com os processos que envolvem a sala de aula (Copeland, 1981; Calderhead, 1984; 1988) e conseqüentemente, de analisar e auto-avaliar suas próprias aulas.

Essas dificuldades reforçam a necessidade de cursos de treinamento de professores proporcionarem tarefas de natureza e nível onde os alunos-professores sejam capazes de realizá-las, bem como de aprender a partir delas. Isto enfatiza a importância de uma organização cuidadosa dos cursos de treinamento de professores, e também indica a necessidade de pesquisas sobre a influência de práticas alternativas de formação de professores na “aprendizagem profissional” do aluno-professor. (Calderhead, 1989, p.49)²²

O que foi visto até agora, corrobora o ensino reflexivo e algumas tendências da prática de formação de professores de segunda língua, tais como:

- *um movimento longe de uma perspectiva de ‘treinamento’ e próximo de uma perspectiva de ‘educação’ e o reconhecimento de que o ensino eficaz envolve processos cognitivos de nível superior, que não podem ser ensinados diretamente;*
- *a necessidade de professores e alunos-professores adotarem uma orientação de pesquisa para suas próprias salas de aula e para o seu próprio ensino;*
- *menos ênfase em prescrições e diretrizes descendentes e mais ênfase em uma abordagem de ensino voltada para a descoberta e com base em questionamentos;*
- *ênfase na implantação de experiências que exijam que o aluno-professor gere teorias e hipóteses e reflita criticamente sobre o ensino;*
- *menos dependência da lingüística e de teorias da linguagem como disciplinas primárias para a educação de professores de segunda língua e mais uma tentativa de integrar abordagens de base educacional;*
- *uso de procedimentos que envolvam os professores na coleta e análise de dados sobre ensino. (Richards, 1998, p.29)²³*

²¹ O termo aluno-professor será utilizado nesse estudo para representar o aluno engajado num curso que tem como objetivo a preparação formal para o mercado de trabalho. Ele constituirá uma única tradução para os termos *student teacher* (Calderhead, 1989; Richards, 1998) e *teacher-learner* (Freeman & Johnson, 1998; dentre outros).

²² “These difficulties highlight the need for teacher training courses to provide tasks of a nature and level where student teachers are both able to perform the given tasks and able to learn from them. This emphasises the importance of careful structuring of teacher training courses, and also indicates the need for research on the influence of alternative teacher education practices on student teachers’ professional learning.”

²³ “- a movement away from a ‘training’ perspective to an ‘education’ perspective, and recognition that effective teaching involves higher-level cognitive processes, which cannot be taught directly

Essas tendências revelam a contribuição da pesquisa-ação na construção do conhecimento do professor, pois como Freeman & Johnson (1998) já afirmaram, “a sala de aula é um local privilegiado para uma ciência aplicada de aprendizagem da língua”.

2.3.2.1.2 Pesquisa-ação

Abordar a pesquisa-ação neste estudo justifica-se pelo fato de que ela tem se mostrado um instrumento importante para proporcionar a reflexão no processo de formação do professor.

Cohen & Manion (1994) fazem uma diferença entre pesquisa aplicada e pesquisa-ação, sendo que a primeira estuda um grande número de casos e tem interesse em generalizar seus resultados e a segunda, tem como foco um problema específico em um determinado contexto. A ênfase da pesquisa-ação está na busca de conhecimento para um propósito em uma situação específica. Gimenez (1999) apresenta como fonte para este tipo de exploração a pesquisa-ação de Nunan (1993) cujo foco é a resolução de problemas e o ensino exploratório de Allwright (1993), que prioriza a compreensão mais do que a resolução de problemas. O que eles têm em comum, no entanto, é que seguir seus procedimentos levaria os professores a

-
- the need for teachers and student teachers to adopt a research orientation to their own classrooms and their own teaching
 - less emphasis on prescriptions and top-down directives and more emphasis on an inquiry-based and discovery-oriented approach to learning (bottom-up)
 - a focus on devising experiences that require the student teacher to generate theories and hypotheses and to reflect critically on teaching
 - less dependence on linguistics and language theory as a source discipline for second language teacher education and more of an attempt to integrate sound, educationally based approaches
 - use of procedures that involve teachers in gathering and analyzing data about teaching.”

pensar novamente sobre as experiências já passadas e a projetar ações futuras (Gimenez, 1999).

Para Cohen e Manion (1994, p.186), é de interesse da pesquisa-ação, movimento que teve início nos Estados Unidos na década de 40, identificar a natureza de um problema em um determinado contexto específico e tentar resolvê-lo naquele contexto. É geralmente:

1. colaborativa - pesquisadores e professores trabalham juntos num projeto;
2. participativa - os membros da equipe participam direta ou indiretamente na implementação da pesquisa;
3. auto-avaliadora - modificações são avaliadas continuamente dentro de uma situação em andamento, o último objetivo é melhorar a prática.

Este processo de pesquisa pode ser realizado: 1.pelo professor, que causa efeito em sua própria aula; 2. por um grupo de professores, que trabalham em cooperação em uma escola e 3. talvez a mais caracterizada nos últimos anos, onde um professor ou professores, trabalham ao lado de um pesquisador ou pesquisadores em uma relação sustentada, possivelmente com outras partes interessadas como orientadores, departamentos de universidades e patrocinadores (Cohen & Manion, 1994). Os instrumentos de pesquisa são “típicos da antropologia social, tais como notas de campo tomadas pelo próprio professor e por um outro professor-observador, diários escritos por alunos e professores, gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevistas com outros professores da turma e com os alunos da turma, documentos de atas de reuniões e de conselhos de classe, etc.” (Moita Lopes, 1996, p.185-186).

Para a implementação da pesquisa-ação em sala de aula, sugere-se o seguinte roteiro:

1. *Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;*
2. *Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;*
3. *Negociação da questão a ser investigada;*
4. *Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;*
5. *Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;*
6. *Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização;*
7. *Relatórios da pesquisa: apresentação em seminários/congressos;*
8. *Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa 3 acima).* (Moita Lopes, 1996, p.187)

Retomando o papel da reflexão na formação de professores de LE, é possível verificar que a pesquisa-ação é mencionada por Gimenez (1999) como uma das maneiras de proporcionar reflexão ao aluno-professor e que, ainda, a reflexão seria melhor se realizada em colaboração. Assim, a pesquisa-ação também revela uma maior contribuição se realizada em conjunto (Cohen & Manion, 1994; Moita Lopes, 1996; Hill & Kerber, 1967).

A incorporação da pesquisa no contexto de formação de professores tem como objetivo oferecer aos alunos-professores:

... a oportunidade de olhar a sala de aula como um lugar rico em situações observáveis que podem contribuir para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. (...) para que os alunos que desejam ser professores possam fazer de sua prática um objeto de constante análise e que sua sala de aula se torne um laboratório onde a aprendizagem seja observada, analisada e promovida. (Coura Sobrinho, 1999, p.187-188)

Stenhouse (1975) já salientava que a adoção de uma atitude de pesquisa em relação à própria prática, pode gerar reflexão crítica. Além disso, “a prática de envolvimento do professor em pesquisa sobre sua própria sala de aula também é útil para eliminar a ameaça que os professores, em geral, sentem em relação a pesquisadores externos e/ou observadores, já que passam a conceber o processo de ensinar/aprender línguas, em desenvolvimento em suas salas de aula, como fonte de análise ao tomarem uma atitude de pesquisa em relação a seu trabalho” (Stenhouse apud Moita Lopes, 1996, p.186).

Portanto, a pesquisa-ação se revela um instrumento oportuno a programas de formação de professores, inicial ou continuada. Embora os professores em pré-serviço nem sempre disponham de uma sala de aula própria, é possível engajar esses alunos-professores em projetos que dêem oportunidades a eles de atuarem como regentes ou co-regentes em cursos e/ou atividades de extensão, estágios curriculares ou extra-curriculares, dentre outras.

2.3.3 Programas de formação de professores de segunda língua/língua estrangeira

Entender melhor os processos que governam o ensino/aprendizagem de uma segunda língua, na perspectiva do professor, tem fornecido subsídios para os programas de formação de professores. Estes estudos têm se concentrado: 1. na descrição do que pensam os professores ao tomarem suas decisões (Nunan, 1992; Johnson, 1994) e 2. no levantamento de crenças e teorias pessoais (Dingwall, 1985; Zuber-Skerritt, 1989; Breen, 1990; Burns, 1991; Richards et al., 1991). A maioria destes estudos reforçam a noção da importância de crenças e teorias pessoais como justificativa para a ação do professor, isto é, seu processo de planejamento e tomada de decisões em sala de aula. Portanto, justifica-se a proposta de:

... Realizar um levantamento de crenças educacionais de futuros professores referentes ao processo de ensino/aprendizagem de LE, à língua alvo, ao currículo, programa de ensino, para que os professores e futuros professores possam refletir sobre elas, debatê-las, trocar idéias, experiências, e com isso, buscar a realização de uma formação mais adequada e a conseqüente otimização de algumas crenças. (*André, 1999, p.235*)

Revisando trabalhos na área da educação, de modo geral, os educadores de professores têm reconhecido que os professores não são recipientes vazios esperando para serem preenchidos com habilidades teóricas e pedagógicas; eles são indivíduos que entram nos

programas de formação de professores com experiências prévias, valores pessoais e crenças que agem como filtro interpretativo de conhecimentos teóricos (Woods apud Richards, 1998; Almarza, 1996), e que estes são instrumentais em moldar como o professor interpreta o que acontece na sala de aula (Freeman & Johnson, 1998; Calderhead, 1989). Estas crenças podem ter origem nas experiências dos alunos-professores enquanto estudantes (Lacey, 1977; Zeichner et al., 1987) ou de outras experiências de vida que influenciaram como eles pensam sobre o ensino (Clandinin, 1986; Butt et al., 1986; Knowles, 1987).

É fundamental que se tenha consciência da importância dessas crenças ao propor atividades que abram espaço para a formação do professor reflexivo, pois ignorar esta realidade seria, utilizando as palavras de Smyth apud Freeman & Johnson (1998), criar um corpo descontextualizado e abstrato de conhecimento que nega as complexidades da interação humana e reduz o ensino a um conjunto quantificável de comportamentos. Assim, o levantamento de crenças acerca do ensino de PFOL realizado neste estudo, que será melhor explicitado no capítulo 3, constitui o primeiro passo para futuras propostas que possam ser desenvolvidas no sentido de inserir o componente de formação do professor de PFOL nos cursos de Letras.

2.3.3.1 Bases de conhecimento necessárias ao professor

Definir as bases de conhecimento necessárias ao professor de línguas tem sido tarefa difícil para os especialistas da área, visto que há várias concepções de ensino na educação, isto é, o professor tem sido comparado com cientistas, gerentes, trabalhadores e artistas. Segundo Richards (1998), cada uma dessas concepções apresenta entendimentos diferentes acerca do conhecimento que o professor deve ter. Portanto, é a concepção de

ensino que justifica os conhecimentos priorizados nos programas de formação de professores de L2/LE.

Nos programas de formação de professores que têm se concentrado no modelo profissional reflexivo, há uma tendência em aceitar que o centro da base de conhecimento tenha como foco o ensino por si mesmo – quem o faz, onde ele é feito (Richards, 1998; Freeman & Johnson, 1998).

Freeman & Johnson (1998) afirmam que o questionamento “Quem ensina o que, a quem, onde?” propõe questões mais abrangentes que a base do conhecimento necessita: 1. a natureza do aluno-professor; 2. a natureza das escolas e do ensino; 3. a natureza do ensino de línguas. Estes três domínios são chamados respectivamente pelos autores, de aluno-professor, o contexto social e o processo pedagógico.

Ainda salientam que a pesquisa na área de formação de professores precisa ser estruturada dentro desta relação sistemática de três partes e sugerem alguns questionamentos que ajudam a elaborar cada um dos três domínios: “Como o domínio é definido? Quais elementos o compõem e quais são seus parâmetros? O que se conhece/sabe sobre o domínio em si e em relação aos outros dois? Como eles estão sistematicamente interligados? Como os domínios, separadamente e como um sistema, criam o ambiente sociocultural no qual as pessoas aprendem a ensinar e no qual elas realizam seu trabalho como professores?” (Freeman & Johnson, 1998, p.406-407).

A teoria assume um papel restrito dentro do modelo de Freeman & Johnson (1998) e cabe ressaltar que os autores referem-se ao ensino de inglês para falantes de outras línguas, o que é perfeitamente pertinente a este estudo, pois muitos trabalhos nesta área têm influenciado a área de PFOL. Lê-se:

Embora seja claramente essencial que os alunos-professores conheçam e entendam, de certa forma, como os indivíduos aprendem línguas dentro e fora da sala de aula, também é importante reconhecer o lugar relativo deste conhecimento frente ao ensino bem-sucedido (...) Uma vez que o conhecimento de pesquisa por si só não se articula com facilidade e lógica na prática de sala de aula, muito do conhecimento atual sobre Aquisição de Segunda Língua pode ser de uso e aplicabilidade limitados para os professores. (Freeman & Johnson, 1998, p.411)²⁴

Putnam & Borko (2000) alertam que a batalha dos educadores de professores em definir o que os professores deveriam saber e em criar ambientes que sustentem uma aprendizagem significativa para o professor, tem resultado em contínuas tentativas de ensinar aos futuros professores, princípios importantes de aprendizagem, de ensino e de currículo, de forma que estes princípios se conectem ao trabalho desses professores na sala de aula, além de servirem como base de qualidade para o seu trabalho.

Os autores ainda afirmam que as novas idéias sobre a natureza do conhecimento, do pensamento e da aprendizagem²⁵, que trazem como temas centrais a cognição: 1. situada em contextos físico e social; 2. social em natureza e 3. distribuída através do indivíduo, de outras pessoas e de instrumentos, podem fornecer ferramentas conceituais importantes para explorar as relações complexas entre conhecimento e contexto, e entre pesquisador e pesquisa, bem como levar em conta essas relações à medida que os programas para facilitar a aprendizagem do professor, são planejados, realizados e estudados.

Além disso, a perspectiva situacional sobre a cognição não é um argumento contra a transferência do conhecimento teórico para a prática, mas uma tentativa de reformular a relação entre o que as pessoas sabem e os contextos nos quais elas sabem – entre o

²⁴ “Although it is clearly critical for teacher-learners to know and understand something of how individuals learn languages both inside and outside the classroom, it is also important recognize the relative place of this knowledge vis-à-vis successful teaching. (...) Because the research knowledge per se does not articulate easily and cogently into classroom practice, much current knowledge in SLA may be of limited and applicability to practicing teachers.”

²⁵ Estas novas idéias estão se tornando conhecidas como perspectiva situacional (Greeno, 1997; Greeno et al., 1996).

conhecedor e o conhecido (Greeno, 1997). A área da educação, assim como outros campos do conhecimento, lida com a imprevisibilidade inata da ação e dos valores humanos, reconhecendo, portanto, que muito do conhecimento do professor está situado dentro de contextos de sala de aula e de ensino.

Ashworth (1985) e Holliday (1994) enfatizam que as metodologias de ensino que não correspondem às questões contextuais provavelmente serão irrelevantes e ineficazes, e que os programas de formação de professores de segunda língua precisam equipar os alunos-professores para que eles identifiquem e compreendam fatores relevantes do contexto em suas próprias situações de ensino. Desenvolver estratégias para a compreensão da importância desses fatores no ensino de línguas é crucial à organização deste tipo de programa. Quanto ao conhecimento formal do professor reflexivo, Quicke (1996) esclarece:

... a principal diferença entre o pesquisador positivista e o profissional reflexivo não estaria no seu uso de estratégias, mas sim na sua perspectiva sobre o conhecimento formal. Para o positivista, o conhecimento formal é imperativo, absoluto e inquestionável; para o profissional reflexivo é um recurso cuja utilidade dependerá de sua ligação com as suposições de senso comum sobre a ação com autonomia. (p. 11)²⁶

Por reconhecer a necessidade de se considerar o que e como pensa o professor sobre o ensino e suas relações teórico-práticas, há programas de formação de professores de língua estrangeira no Brasil, principalmente de língua inglesa, que já vêm procurando incorporar o modelo reflexivo e encorajando pesquisas sobre essa experiência. Nesse sentido, as pesquisas refletem os interesses desse modelo, em projetos que procuram de um lado, verificar como os conhecimentos dos alunos-professores interagem com os conceitos teóricos numa abordagem reflexiva, e de outro lado, os que propõem programas de conteúdos específicos para suprir deficiências destacadas nessa formação (Gimenez, 2000).

²⁶ “... the main difference between the positivist expert and the reflective practitioner would not lie in their use of strategies so much as in their perspective on formal knowledge. For the positivist, formal knowledge is imperial, absolute and ungainsayable; for the reflective practitioner is a resource the usefulness of which will depend on its connectedness to the common-sense assumptions underpinning autonomy-enhancing action.”

2.4 Conclusão

A área de ensino de LE tem recebido atenção especial pelos lingüistas aplicados de nosso país e do exterior, o que pode ser justificado pela relação direta entre LA e ensino de LE durante um considerável período de tempo. Por esta razão, os estudos acerca do ensino de LE encontram-se num estágio bem desenvolvido, embora hoje a relação LA e ensino de LE não seja única, isto é, a LA tem ampliado seus campos de estudo.

Por acreditar que o ensino de PFOL compartilhe características do ensino de LE, bem como de L2, este capítulo procurou explorar a literatura desta área, principalmente no que diz respeito ao papel do professor no processo de ensino/aprendizagem sob uma perspectiva histórica.

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que o professor deveria ser observado em sala de aula e após inúmeras observações, seus comportamentos seriam generalizados para que pudessem direcionar a formação de futuros professores. No entanto, constatou-se que a prática pedagógica do professor não envolvia apenas o comportamento visível aos olhos de observadores externos. Passou-se então, a valorizar as experiências prévias dos professores e a reconhecer que suas ações eram guiadas por um conjunto individual de valores, crenças e princípios que não podia ser captado apenas através da observação do comportamento. Assim, houve um redirecionamento nos programas de formação de professores e, conseqüentemente, acerca do entendimento do que o professor tem que conhecer.

Portanto, o paradigma contemporâneo de formação de professores de LE que tem se concentrado no modelo profissional reflexivo, em muito pode contribuir para a formação do

professor de PFOL. Pela própria natureza da pesquisa em LA, é possível buscar em outras áreas do conhecimento, teorias e resultados de pesquisas que possam fundamentar os estudos acerca da formação de professores. Uma das áreas que tem revelado contribuições neste novo paradigma é a área da educação. Os estudos sobre a formação do professor de línguas estrangeiras já se encontram bem evoluídos e devem ser resgatados nos trabalhos que pretendem preencher esta lacuna na área de PFOL.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

3.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo explicitar os procedimentos metodológicos que nortearam a coleta e a análise de dados desta pesquisa, bem como caracterizar sua natureza, contexto e informantes.

3.2 Contexto da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados numa Instituição de Ensino Superior do Norte do Estado do Paraná, localizada na cidade de residência e de atuação profissional da pesquisadora. O contexto estudado demonstrou ser rica fonte de coleta acerca do objeto de estudo deste trabalho, pois a instituição aqui mencionada não oferece cursos de PFOL. A única oportunidade oferecida pela instituição, assim como por outras universidades brasileiras (ver cap. 1), é a pesquisa em nível de Mestrado a partir da linha de pesquisa L1/L2 e/ou LE: análise, descrição e formação do professor, na qual esta pesquisa se encaixa. Embora não haja

uma institucionalização do ensino nesta área, licenciados em Letras pela referida universidade atuam no mercado de trabalho como professores de PFOL, principalmente nos institutos particulares de línguas.

O curso de Letras da instituição investigada, nos turnos Noturno ou Vespertino, tem duração mínima de 4 anos e está dividido em três habilitações: 1. Letras- Português, Língua Estrangeira Moderna e Literatura; 2. Letras- Português e Língua Estrangeira Moderna com as respectivas literaturas e 3. Letras- Português e Literaturas de Língua Portuguesa. As disciplinas ofertadas são de responsabilidade do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) e do Departamento Letras Estrangeiras Modernas (LEM). O primeiro é responsável pelas disciplinas nos cursos de graduação em Letras, cuja habilitação visa à formação de professores de língua e literatura de língua portuguesa e o segundo, por disciplinas que visam à formação do professor nas habilitações Anglo-Portuguesas, Hispano-Portuguesas e Franco-Portuguesas, que constituem uma subcategoria da habilitação maior Letras- Português e Língua Estrangeira com as respectivas literaturas. É necessário ressaltar que os alunos que cursam Letras nesta universidade só fazem a opção pela habilitação das línguas estrangeiras ao término do primeiro semestre letivo.

3.3 Informantes

A amostra deste estudo foi composta por docentes e discentes do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Norte do Estado do Paraná.

Os docentes foram divididos de acordo com os departamentos LET – da área de língua materna, e LEM – da área de línguas estrangeiras, com o objetivo de verificar se há algum aspecto relevante nesta separação que possa contribuir ainda mais para esta pesquisa. O total

de docentes investigados foi de 25 sendo 14 (56%) do departamento de LET e 11 (44%) do departamento de LEM.

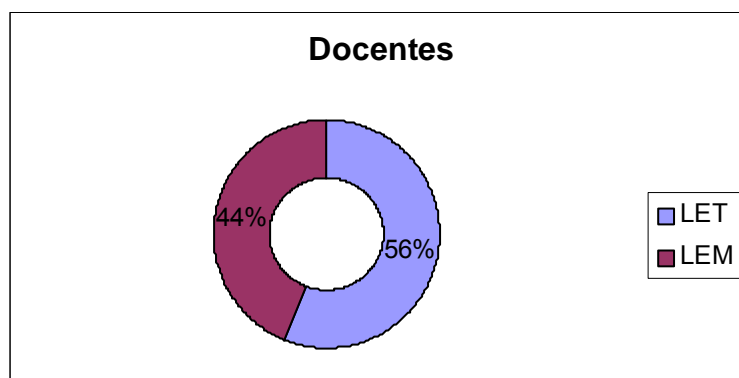


Gráfico 1: Divisão dos docentes por departamento/área

Os discentes, futuros professores de línguas, foram divididos por série e habilitação, sendo que cada categoria possui quatro elementos, isto é, quatro séries e quatro habilitações (Vernáculas, Anglo, Franco e Hispano). Assim, a amostra foi composta por 59 alunos (22%) do 1º ano, 84 (31%) do 2º ano, 44 (17%) do 3º e 81 (30%) do 4º ano, num total de 268 alunos. A divisão por habilitação somou 46 alunos de Vernáculas, 67 de Anglo, 17 de Franco e 79 de Hispano, o que totalizou 209 alunos (78%) dos 268 informantes.

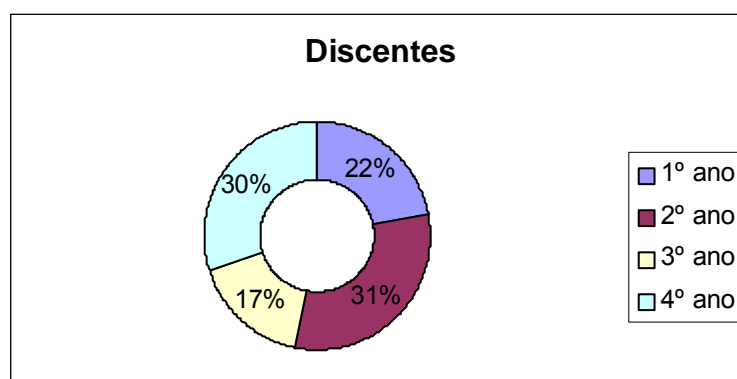


Gráfico 2: Divisão dos discentes por série/ano

3.4 Investigando crenças de professores

A demanda por formação específica do professor de PFOL revelou ser um importante tema a ser investigado devido à lacuna existente na literatura da área. Com o objetivo de verificar como o ensino de PFOL é visto por professores universitários e licenciados em Letras, optou-se por fazer um levantamento de crenças sobre este contexto de ensino. As implicações deste trabalho constituirão um primeiro passo para futuros estudos nesta área.

Considerando que as crenças de professores têm se constituído numa parte mais recente na literatura do pensamento do professor (Sadalla, 1998), procurou-se verificar como pesquisas nessa área têm investigado o assunto. A partir das revisões de Clark & Yinger (1977; 1979) e Clark & Peterson (1986) é possível afirmar que pesquisas sobre crenças têm tentado atingir um dos três objetivos:

1. encontrar coerência entre teorias expressas e comportamentos (Mayer & Goldsberry, 1987; Goodman, 1988);
2. detectar crenças sobre um determinado assunto (Adler, 1984; Galluzzo, 1984; Weinstein, 1990; Bolin, 1990; Borko et al., 1987);

3. avaliar o impacto de programas específicos nas crenças dos professores (Iannaccone, 1963; Tabachnich & Zeichner, 1984; Marso & Pigge, 1989; Hollingsworth, 1989; Claderhead & Robson, 1991).

Estas pesquisas têm se concentrado nos alunos-professores, isto é, professores em pré-serviço, considerando a importância de tornar as crenças do aluno-professor explícitas para que ele tenha consciência delas e do papel que elas exercem na construção do conhecimento durante os programas de formação de professores. Com relação à investigação dessas crenças, vários têm sido os instrumentos utilizados pelos pesquisadores revisados, dentre eles, questionários, diários, grades de repertório e entrevistas²⁷. Em todos estes estudos, as experiências prévias dos alunos-professores foram deduzidas principalmente através de entrevistas ou questionários e foram reconstruídas a partir de episódios específicos que pudessem ter contribuído para a emergência das crenças dos informantes.

O questionário tem sido utilizado com menos frequência para investigar crenças, em comparação com outros métodos, nos estudos que têm procurado detectar mudanças longitudinais e se concentrado em um número pequeno de informantes. No entanto, há situações, dependendo do objetivo da pesquisa, nas quais apenas o questionário apresenta-se possível. Dingwall (1985) justifica o uso de questionário quando se tem o objetivo de realizar uma pesquisa em grande escala. Questionários de múltipla escolha tal como o Inventário de Crenças de Professores²⁸ são mais fáceis de tabular e mais apropriados quando se tem um grande número de informantes do que os questionários com perguntas de resposta aberta.

Embora as perguntas de resposta aberta tornem a tabulação dos dados mais difícil, acredita-se que elas tenham sido fundamentais no cruzamento dos dados com as crenças

²⁷ Ver Gimenez (1994) para maiores detalhes sobre cada abordagem metodológica.

²⁸ TBI (Teacher Beliefs Inventory).

apresentadas nas perguntas fechadas do questionário respondido pelos informantes desta pesquisa. Dessa forma, justifica-se a escolha do instrumento aqui utilizado, que será discutido mais detalhadamente adiante, considerando que o número de informantes deste estudo não foi pequeno e que a instituição investigada não oferece cursos de PFOL, viabilizando assim, apenas detectar as crenças verbalizadas dos informantes sobre o ensino de PFOL.

Pádua (1999) também ressalta que o questionário é um instrumento de coleta de dados construído a partir de perguntas fechadas, visando à quantificação dos dados. No entanto, “este princípio não se configura tão rígido que o pesquisador não possa, em hipótese alguma, incluir perguntas abertas quando elabora seu questionário, caso seja de seu interesse” (op. cit., p. 67). Assim, as perguntas abertas exigem respostas pessoais, espontâneas dos informantes, que trazem dados importantes para uma análise qualitativa, “pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas” (op. cit, p. 67).

É preciso reconhecer que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa podem oferecer vantagens para este tipo de pesquisa. Assim, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa que se utiliza de dados quantitativos e qualitativos. André (1995) faz um alerta à dicotomia qualitativo-quantitativo e diz ser necessário ir além dela. Pode-se fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise desses dados estarão sempre presentes o quadro de referência, os valores de quem vai analisar e, portanto, a dimensão qualitativa. Por outro lado, “o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (op. cit, p. 24).

De acordo com Pádua (1999):

Com o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, as chamadas pesquisas qualitativas procuraram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas. A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e também apoiadas em bases fenomenológicas,

pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. (p. 31)

3.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Com marcas de ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, a técnica de pesquisa aqui utilizada é responsável pela coleta de dados através da observação direta extensiva, que se constitui na aplicação de um questionário, no caso desta pesquisa, um questionário que possui um inventário das crenças sobre o ensino de PFOL e perguntas abertas (Anexo 4). As asserções foram fundamentadas na literatura da área, procurando selecionar os aspectos mais freqüentes salientados pelos trabalhos, e também, questionados pela pesquisadora.

O procedimento de coleta de dados teve início com a aplicação de um instrumento piloto para verificar a clareza das questões, bem como analisar a validade do mesmo para a coleta de dados. O pré-teste foi aplicado a 3 professores de um instituto de línguas e a 11 alunos do curso de Letras, de uma turma que não fez parte da amostra.

Após a análise dos questionários na fase piloto, observou-se que algumas asserções e/ou questões deveriam ser alteradas, algumas excluídas e outras acrescentadas.

Ao final da reelaboração, o questionário constituiu-se de três partes. A primeira apresentava 31 asserções envolvendo questões específicas e periféricas à formação do professor, usando como medida a escala Likert de 1 a 5, sendo que 1 correspondia a discordo fortemente, 2 a discordo, 3 a não sei, 4 a concordo e 5 a concordo fortemente. As 4 perguntas de resposta aberta da segunda parte do questionário tinham como objetivo deixar os informantes mais livres para explicitar suas crenças além de permitir que os mesmos

justificassem posicionamentos assumidos na primeira parte. Finalmente, na terceira parte, foram obtidas informações pessoais sobre o informante tais como sua função na instituição, se já lecionou ou leciona PFOL e se houvesse necessidade de um outro instrumento para a coleta de dados, a entrevista por exemplo, se ele estaria disposto a participar. Como foi grande o número de questionários, este procedimento foi considerado o mais adequado.

Embora a entrevista pudesse constituir uma segunda fonte de dados numa perspectiva qualitativa, a análise dos questionários revelou ser possível fazer um cruzamento dos dados das diferentes partes do instrumento. As crenças expressas na segunda parte do questionário (perguntas abertas), foram consideradas bastante reveladoras do que os informantes pensam a respeito do ensino de PFOL, já que nenhum deles exercia a função de professor de PFOL no momento da coleta de dados. Isto levou a pesquisadora a optar por uma discussão dos dados de forma que disponibilizasse ao leitor uma interpretação qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo, procurando destacar crenças mais generalizadas, reveladas por professores e alunos-professores que nunca tiveram contato com o ensino de PFOL, e específicas, daqueles que já tiveram alguma experiência com este ensino. Os resultados da análise quantitativa constam do anexo 5. Assim, os questionários constituíram a única fonte de acesso ao pensamento dos informantes.

Os dados foram coletados durante os meses de março, abril, maio e junho de 2000. Os questionários foram deixados nos escaninhos dos docentes no início de março e foram recolhidos aos poucos com as secretárias e chefes de departamentos. O último questionário foi recolhido em junho quando se deu início à tabulação dos dados. Dos 48 questionários distribuídos aos docentes do departamento de LET, 14 retornaram à pesquisadora, ou seja, 29%; dos 28 entregues aos docentes do departamento de LEM, 11 foram devolvidos e encaminhados à análise do trabalho, isto é, 39%. Os procedimentos de entrega e recolhimento

dos questionários aos docentes não foram considerados muito eficientes, levando-se em conta o baixo número de questionários respondidos.

Para a entrega dos questionários aos discentes, optou-se pela presença da pesquisadora em sala de aula, com a permissão dos professores regentes, que concederam aproximadamente 30 minutos para que os questionários fossem respondidos e devolvidos à pesquisadora. A entrada na sala de aula foi agendada com antecedência com cada docente e durante os meses de março e abril, alunos de 12 turmas foram abordados. Este procedimento foi adotado em função do baixo índice de devolução dos questionários na fase piloto. Sendo assim, o retorno foi de praticamente 100%, o que totalizou 268 questionários. Em algumas turmas os alunos não foram muito receptivos, pois confessaram estar cansados de responderem a questionários para pesquisas anteriores e nunca mais terem notícias do destino e das implicações de suas respostas. Por reconhecer a veracidade deste questionamento, a pesquisadora se propôs a viabilizar retorno aos informantes, ou seja, levar até eles os resultados desta pesquisa. Como isso será feito, dependerá também de outras partes, mas é de responsabilidade da pesquisadora tomar a iniciativa. Acredita-se que este retorno possa ser feito, num primeiro momento, em forma de seminário ou oficina através do qual a pesquisadora venha a apresentar os resultados deste estudo e discutir questões e/ou comentários de interesse dos informantes. Além disso, uma publicação em forma de artigo, cujo material os discentes tenham acesso, viria a constituir uma outra forma de retorno deste estudo.

3.6 Procedimentos de análise de dados

O primeiro passo foi determinar como seriam tabulados os dados e por quem.

Com o auxílio do Núcleo de Processamento de Dados da universidade investigada, a apuração das crenças do inventário, isto é, as 31 questões fechadas, foi mecânica, por intermédio de computador. Para o cruzamento dos dados foram utilizados os seguintes critérios: função (docente ou discente); se docente, de qual departamento (LET ou LEM) e se discente, de qual ano (1º, 2º, 3º ou 4º) e de qual habilitação (Vernáculas, Anglo, Franco ou Hispano). Para a análise desses dados criaram-se sete categorias que agrupavam as asserções: 1. aspectos gerais da formação do professor, 2. bases de conhecimento, 3. práticas pedagógicas, 4. material didático, 5. processo de ensino/aprendizagem, 6. conteúdo programático e 7. PFOL nas universidades (Anexo 6).

As questões de resposta aberta foram apuradas pela pesquisadora manualmente, com a ajuda do computador para registrar os resultados, sendo estas acrescentadas posteriormente às categorias elaboradas para as perguntas fechadas. Para a terceira parte não foi necessária uma tabulação separada, pois a única questão que ainda faltava mensurar era a de número 2, que objetivava saber se o informante já lecionou ou leciona PFOL. Esta questão foi adicionada à tabulação dos dados da segunda parte. As demais informações foram diluídas no decorrer da análise.

Todos os dados foram agrupados nas sete categorias mencionadas acima, sempre com referência aos resultados dos grupos docente e discente. A divisão dos docentes (departamentos LET e LEM) e dos discentes (série e habilitação) foi muito pouco considerada, pois não se observou alterações relevantes nos dados que pudessem acrescentar, modificar e/ou justificar a análise.

CAPÍTULO 4

CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS-PROFESSORES

SOBRE ENSINO DE

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

4.1 Introdução

A inclusão do componente de formação de professores de PFOL nos cursos de Letras já faz parte da pauta de discussões dos especialistas da área de LE há algum tempo, o que pode ser constatado em eventos e trabalhos dedicados à área de LE, e/ou especificamente, de PFOL.

Como a instituição investigada não oferece cursos de PFOL, o primeiro passo para se pensar na inclusão deste componente é saber qual a visão de discentes e docentes do curso de Letras acerca do ensino de PFOL. Assim, este capítulo tem como objetivo fazer um levantamento das crenças destes informantes que serão agrupadas em sete categorias: 1. aspectos gerais da formação do professor; 2. bases de conhecimento; 3. práticas pedagógicas; 4. material didático; 5. processo de ensino/aprendizagem; 6. conteúdo programático e 7. PFOL nas universidades. Além disso, pretende-se apresentar um paralelo entre as crenças levantadas e as reflexões teóricas encontradas na literatura da área de PFOL e de L2/LE, acerca do assunto em questão. Como já foi explicitado na introdução, este paralelo poderá contribuir para uma avaliação de quais aspectos podem ser trabalhados no contexto da instituição investigada, considerando as convergências e divergências a respeito do processo de formação de professores de PFOL.

As asserções serão apresentadas de acordo com as categorias já estabelecidas e a discussão dos dados será conduzida observando os dois grupos de informantes, “docentes” e “discentes”. Assim, conforme já comentado no final do capítulo anterior, a divisão dos docentes por departamento/área e dos discentes por série e habilitação, só foi considerada quando constatada alguma alteração relevante nos dados.

4.2 Aspectos gerais da formação do professor

Quem é o professor mais preparado para lecionar PFOL?

Este questionamento surgiu durante as experiências da própria pesquisadora ao ensinar português para americanos, alemães e ingleses. Muitas dúvidas quanto à diferença do ensino de PFOL e de português para falantes nativos permearam essas experiências, que sempre buscaram respaldo na prática de ensino de inglês para brasileiros, procedimento este muito comum por professores formados em Letras com habilitação dupla, isto é, preparado para o ensino da língua portuguesa enquanto língua materna e de uma língua estrangeira. O trabalho neste estágio é considerado amador, pois é uma constante tentativa de se alcançar o objetivo desejado, sempre testando procedimentos metodológicos, materiais e posturas pedagógicas.

Com o objetivo de verificar o que pensam professores e pesquisadores da área do ensino de línguas a respeito do ensino de PFOL, as asserções desta categoria, formuladas a partir de leituras, procuraram identificar as crenças dos docentes e futuros professores a respeito de alguns aspectos gerais da formação do professor. A ordem das questões foi reformulada após a análise dos questionários na fase piloto, com o objetivo de fazer com que os informantes pudessem seguir uma gradação sobre o assunto.

Os dados mostraram que os informantes acreditam que o professor de PFOL necessita de formação específica. Conseqüentemente, os mesmos discordam de uma formação em nível superior em qualquer área, bem como na formação vernácula como o único requisito necessário para o profissional que atua na área de PFOL.

Além das asserções do inventário que fizeram referência a estes aspectos, a segunda parte do questionário, que se constitui de perguntas de resposta aberta, revelou fortes indícios das crenças a respeito de uma formação específica para o professor de PFOL.

Os excertos abaixo resumem os posicionamentos de uma parte significativa dos informantes, que revelaram não estar preparados para lecionar PFOL por falta de preparação específica.

Não, porque minha experiência e formação é com o ensino de inglês como língua estrangeira. Acho que o ensino de português como segunda língua tem características próprias que exigiriam leituras complementares. (Docente, LEM)

Não, porque acredito que essa atividade demanda um treino específico e um apoio didático que, para esse fim, não possuo. (Docente, LET)

Sinceramente não. Porque para ensinar português para estrangeiros eu acho que além da formação que temos para lecionar para os falantes de língua materna, teríamos que ter uma formação direcionada para esse fim. (Discente, 2º ano/Anglo)

Ainda não. Creio que seja necessário uma preparação específica para esse fim. (Discente, 2º ano/Hispano)

Não, pois ainda não me sinto preparada para dar aula nem para falantes do português. Acredito que para dar aula de PFOL seja necessário uma preparação mais específica. (Discente, 3º ano/Vernáculas).

Não. Pois somos preparados para dar aula de português para brasileiros ou de língua estrangeira para brasileiro. E não o contrário. Não fomos condicionados a dar aula de português para estrangeiros, o que não seria má idéia, pois aprenderíamos muito com a cultura, a língua, a convivência deles. (Discente, 3º ano/Franco)

Além de revelar a crença de que o professor de PFOL necessita de formação específica, os excertos acima, principalmente o último, também comprovam que o curso de

Letras investigado, dentre muitos outros, não tem nenhum direcionamento para o ensino de PFOL.

Ao enumerar as deficiências que os professores apontam com frequência na área de PFOL, Almeida Filho (1992) destaca que os departamentos de Língua Portuguesa (como língua materna) nem sempre se interessam em promover cursos de PFOL em parceria com os departamentos de língua estrangeira, não reconhecendo assim as especificidades deste ensino.

Uma consequência disto é a “inexistência de cursos específicos para a formação básica do professor de PE, gerando uma situação de amadorismo e não-institucionalização da profissão” (Bizon, 1992, p.17).

Quanto à inclusão dos estrangeiros em disciplinas de língua portuguesa para falantes nativos dessa língua, situação comum quando não se tem espaço para o ensino de PFOL, Mendes (1999) assegura:

(...) ao tratar aprendizes do português como segunda língua como falantes nativos e colocá-los, sem outra alternativa, em turmas das disciplinas de língua portuguesa, literatura brasileira e literatura portuguesa do curso de graduação de Letras, observaram-se diversos problemas, tanto no que diz respeito ao cumprimento do programa projetado para cada disciplina como na avaliação do aproveitamento e do desempenho do aprendiz em situação de L2 (p. 33).

Assim, é possível reconhecer a necessidade de oferecer turmas com programas específicos para este ensino e, conseqüentemente, professores com formação também específica para atuar neste contexto.

Acredita-se que o professor de PFOL deva ter uma preparação específica que pode receber contribuições da formação que aborda aspectos do ensino da língua portuguesa enquanto língua materna, bem como do ensino de uma língua estrangeira. Entretanto, é necessário que seja incluído no currículo dos cursos de Letras algum direcionamento para o ensino de PFOL, para que os futuros professores tenham um primeiro contato com a área e que escolas e profissionais se conscientizem acerca das especificidades deste contexto de ensino. Considerando que esta área tem se constituído em mais um campo de trabalho para o profissional que atua no ensino de línguas, já é hora de pensar na preparação pedagógica adequada para o professor de PFOL.

Segundo Kunzendorff (1997) não há uma preocupação por parte das escolas quanto à formação dos professores contratados para atuarem no ensino de PFOL. “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” (p. 22).

No entanto, o trabalho de Ferreira (1992, p.73) ratifica a “posição de que é imprescindível uma direção e um corpo docente com formação específica mínima, que lhes permita planejar adequadamente os cursos, utilizar apropriadamente o material didático disponível, adequando-o, quando necessário, às suas necessidades específicas”.

A demanda por formação específica do professor de PFOL, assim como a de outros profissionais, revela que é preciso abordar a relação teórico-prática na construção do conhecimento, até mesmo porque a área de PFOL tem sido caracterizada por um movimento onde a prática, muitas vezes, precede a teoria (ver capítulo 1). Esta questão também se revelou nas crenças dos futuros professores, representadas pelo excerto abaixo:

Não me sinto preparada para lecionar PFOL, mas é um desafio que tentaria combater, mesmo sem a preparação adequada. Tentaria buscar na prática o que não me foi ensinado em teoria. (Discente, 2º ano/Hispano)

Estudos na área de ensino de língua estrangeira (ver capítulo 2) têm procurado valorizar a reflexão teórico-prática na construção do conhecimento do professor. O modelo de desenvolvimento profissional reflexivo valoriza o conhecimento derivado da experiência, bem como o conhecimento científico, procurando aproveitar os pontos fortes dos dois modelos. Com fundamento na noção do profissional reflexivo de Schön (1987), Wallace (1991) propõe a reflexão sobre a prática como forma de desenvolver conhecimento profissional.

Os informantes também reconhecem esta importância ao afirmar que na formação do professor deva haver: 1. equilíbrio entre teoria e prática e 2. reflexão sobre a prática. No entanto, uma parte dos discentes evidenciaram posições extremistas: 1. prioridade para a prática, não reconhecendo o valor da teoria e 2. teoria para aplicação, o que se refere ao

conceito de professores como implementadores passivos de idéias concebidas por outros (Zeichner, 1994).

Segundo os docentes e discentes investigados o melhor caminho para promover o conhecimento do futuro professor de PFOL é:

Envolvê-lo em atividades de interação em diversas situações comunicativas com falantes de outras línguas, pois um conhecimento teórico pouco vale sem a prática. Levá-lo a questionar sua prática porque, sem essa reflexão, a prática também fica sem sentido. (Docente, LET)

Trabalhando a teoria e associando-a à prática. Mostrando que toda prática deve estar fundamentada em uma teoria enquanto tanto a teoria pode gerar a prática quanto a prática pode gerar uma teoria. (Docente, LEM)

Aplicar a teoria para que ele tenha uma base e levá-lo para sala de aula para, pelo menos, acompanhar como acontece na prática. E ainda fazê-lo aplicar seu conhecimento teórico na prática. (Discente, 3º ano/Vernáculos)

A prática pois só com ela o professor poderá chegar ao seu objetivo. (Discente)

A prática ajuda muito, mas sinto a necessidade de um apoio teórico para certificar-me de que estou indo pelo caminho certo. Na prática parece funcionar muito bem, mas por experiência própria notei que estudando um pouco de teoria, a qualidade do ensino se torna superior e melhor qualificada. Para mim teoria e prática são aliadas e não inimigas. (Discente, 2º ano/Hispano)

Muitas vezes temos todas as teorias, mas quando vamos lecionar não sabemos lidar com essa novidade que é enfrentar essa prática. Agora com o novo currículo o aluno saíra mais preparado para a prática de lecionar. (Discente, 4º ano/Hispano)

Vou citar um exemplo. Um médico pode passar cinco anos estudando para se formar e ser um grande profissional. Se no período em que ele estiver fazendo o curso de medicina não tentar pô-la em prática, independente do modo, quando realmente começar a trabalhar certamente terá que reler alguns livros que já viu há tempos, pois ele sabe que estudou, mas como não usou, esqueceu. Assim também é o estudo da língua. (Discente, 1º ano)

O melhor caminho é uma carga horária mais ampla com mais horas de estágio e não apenas 68 horas. O professor de Letras deveria ter contato direto com os alunos já no

1º ano de universidade e não quando está saindo dela. Tem que haver mais experiência para a prática é claro com uma teoria a ser seguida. (Discente)

Como exemplo do que vem sendo feito na área de PFOL, destaca-se o programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas da UnB, que não exige dos alunos-regentes dos cursos de extensão de PFOL, um número específico de semestres cursados ou pré-requisitos em créditos. Este procedimento corrobora a posição de Cavalcanti e Moita Lopes (1991) de que a prática deve dar-se ao longo do curso de Letras, ou seja, desde os estágios iniciais, possibilitando uma reflexão teórico/prática no decorrer de todo o curso. Luz (1999) relata sua experiência como regente naquele programa, revelando a crença de que a experiência/prática contribuiu para uma melhor atuação como professora de PFOL. Lê-se:

Como regente, a segurança e o domínio das aulas foram bem maiores que nas etapas anteriores. (...) Minha segunda experiência neste nível foi melhor que a primeira. Desta vez já tinha um domínio maior do conteúdo e soube trabalhá-lo melhor, explorando vídeos e textos (op. cit., p. 42-44).

Ainda se faz pertinente trazer o trabalho de Telles e Osório (1999), que apresenta os resultados de uma pesquisa com professores de PFOL em Centros de Línguas em um país de fala espanhola pertencente ao Mercosul. A interpretação do discurso dos professores levou os autores a concluírem que “a dicotomia teoria x prática está presente e em constante conflito no discurso dos participantes” (op. cit, p. 52). Além disso, para a maioria dos participantes a prática é vista como transposição de teorias, e “pouco crédito pode ser dado à prática no sentido de produção teórica” (op. cit. 52).

Para finalizar esta categoria, é possível concluir que há reconhecimento da necessidade de formação específica para o professor de PFOL, sendo esta um desejo antigo de pesquisadores e professores da área que, de certo modo, veio a ser correspondida pelas crenças reveladas no instrumento aplicado. Portanto, é preciso haver iniciativas quanto à institucionalização da área, o que implica importância da preparação pedagógica específica direcionada ao ensino de PFOL. Como pôde ser visto no capítulo 1, vários são os fatores que têm impulsionado a profissionalização nesta área, exigindo muito mais do professor do que apenas ser falante nativo da língua portuguesa e/ou ter curso superior em qualquer área.

4.3 Bases de conhecimento

Que bases de conhecimento podem auxiliar o professor de PFOL na sua prática pedagógica?

Observou-se durante todo este trabalho que muito se tem falado na formação específica do professor de PFOL. No entanto, é preciso ir além do discurso, isto é, buscar que bases de conhecimento são relevantes para a formação desse profissional e procurar incorporá-las nos cursos de Letras. É muito comum que cada professor destaque os conhecimentos que eles próprios têm como fundamentais para a

área de PFOL, ou seja, os professores das áreas de ensino de língua materna e de língua estrangeira tendem a privilegiar o que constitui apenas a base do conhecimento específica de uma área ou de outra. Embora a contribuição de ambas as áreas (LM e LE) seja de muita importância para o ensino de PFOL, faz-se necessário admitir que este ensino possui suas próprias especificidades, que não serão estudadas enquanto não houver um reconhecimento, em primeiro lugar por parte dos profissionais que atuam no ensino superior, principalmente aqueles envolvidos nos cursos de Letras.

Para abordar este assunto, procurou-se enumerar alguns conhecimentos já destacados na literatura da área, com o intuito de verificar quão relevantes eles se apresentam para os docentes e discentes da instituição investigada. Esta categoria refere-se às asserções 4, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 do inventário de crenças. Estas asserções abordam os conhecimentos que o professor de PFOL deve ter, tais como conhecer metodologia de ensino de LE e teorias de aquisição da linguagem, ter formação em Lingüística e Lingüística Aplicada, ser usuário competente da língua portuguesa, conhecer algumas particularidades ou ser proficiente na língua materna ou de contato do aluno²⁹ e conhecer aspectos culturais envolvidos com o uso da língua.

Corroborando as crenças reveladas na primeira categoria (seção 4.2), os docentes e grande parte dos discentes investigados não acreditam que para ser professor de PFOL basta ser usuário competente da língua portuguesa.

Embora o conhecimento da língua portuguesa, no caso do futuro professor de PFOL, possa desempenhar um papel importante no sentido de levar o estrangeiro a vivenciar o real uso da língua-alvo, não é suficiente para a atuação pedagógica do professor. Para se ensinar uma língua estrangeira ou segunda língua, é preciso ter uma consciência metalingüística; o professor de PFOL precisa refletir sobre os aspectos da língua portuguesa a ser ensinada enquanto L2/LE, para que faça uso de sua competência lingüística como um recurso a mais no processo de ensino/aprendizagem.

O excerto abaixo revela a crença de que o fato de ser usuário competente da língua portuguesa pode auxiliar no ensino de PFOL, embora não seja suficiente.

Não me sinto preparado para lecionar PFOL. Não tenho tido contato com teorias lingüísticas que poderão ser necessárias para um desempenho eficiente. Penso, contudo, que a condição de usuário competente da língua me tornaria um profissional relativamente satisfatório nesta área, caso eu me deparasse com tal situação.
(Docente, LET)

²⁹ Entende-se por língua de contato uma segunda língua ou língua estrangeira comum ao professor e ao aluno, constituindo assim a língua através da qual ambos irão lançar mão para a comunicação, caso isso não seja possível através da língua-alvo, neste caso, a língua portuguesa.

Para a formação dos futuros professores brasileiros de PFOL, é possível verificar que o fato de ser usuário competente da língua portuguesa deve ser reconhecido como positivo, visto que ser usuário competente da língua constitui um grande passo para que o professor conheça os aspectos culturais envolvidos com o seu uso, outra crença revelada pelos informantes.

Por outro lado, conhecer a língua portuguesa apenas como usuário competente desta língua não implica estar preparado para ensiná-la. Embora os discentes investigados possam ser considerados usuários competentes da língua portuguesa, eles não se sentem preparados para lecionar PFOL por falta de conhecimento da própria língua portuguesa. Eles acreditam que esta língua seja bastante difícil, até mesmo para os falantes nativos, e como o curso de Letras da instituição investigada não aborda a questão do ensino de português como L2/LE, fica muito difícil lecionar português para falantes de outras línguas. Assim, é necessário promover reflexões sobre os aspectos do ensino desta língua a falantes de outras línguas, a fim de desenvolver a consciência metalingüística do professor de PFOL.

Será que além da língua-alvo, neste caso a língua portuguesa, o professor de PFOL também precisa conhecer a língua materna do aluno?

Bizon (1992) reconhece que não há necessidade que o professor de PFOL seja bilingüe, isto é, seja proficiente na sua língua materna e na do aluno. No entanto, é importante que ele “tenha versatilidade e conhecimento de uso de recursos extralingüísticos, fator esse muito importante, principalmente no início do processo de interação com o aluno” (p. 25).

Kunzendorff (1997) ressalta que é importante o professor conhecer a língua materna do aluno para poder entendê-lo melhor nas dificuldades apresentadas. Não pretende defender a idéia de que o professor de PFOL deva ser poliglota. Contudo, constatou que, atualmente, as escolas atendem principalmente a determinados grupos lingüísticos e que ajudaria muito, por exemplo, se o professor que leciona para um grupo de japoneses soubesse de algumas diferenças estruturais entre as duas línguas.

Ao elaborar as asserções do inventário que abordam esta questão, constatou-se a necessidade de diferenciar entre conhecimento de algumas particularidades, mesmo que teórico, e ser proficiente na língua materna do aluno, por acreditar que esta seja uma questão polêmica na área. Além disso, pelas experiências da pesquisadora, fez-se necessário acrescentar o termo língua de contato à língua materna do aluno, pois nem sempre a língua de comunicação entre professor e aprendiz é a língua materna do aluno, mas sim uma L2/LE comum entre ambos.

Entre os informantes, observou-se que a crença de que o professor de PFOL deve conhecer, mesmo que teoricamente, algumas particularidades da língua materna ou de contato do aluno, é mais forte do que o fato de que esse professor deva ser proficiente na língua de contato com o aluno. O objetivo primeiro do professor de PFOL conhecer a língua materna do aluno, segundo os informantes, seria para manter a comunicação.

Deveria dominar a língua materna de meu aluno para podermos nos comunicar e assim eu sanar suas dúvidas e ajudá-lo em suas dificuldades. (Discente, 2º/Hispano)

Porque não falo outra língua, não poderia me comunicar com os alunos. (Discente, 4º ano/Vernáculos)

Para que eu possa lecionar aulas para falantes de outras línguas eu precisaria ter um contato com a língua que pudesse, em primeiro plano, me fazer compreender o que os alunos dizem e quais suas dúvidas. (Discente, 2º ano/Hispano)

É importante salientar que os discentes investigados sempre justificavam que só se sentem preparados para lecionar PFOL se a língua de seu aluno for a mesma que eles “dominam”, caso contrário não estariam preparados. As línguas que apareceram com maior frequência foram o inglês e o espanhol. Lê-se:

Para um falante de espanhol, por exemplo, acredito que sim. Mas se tomarmos como base um falante de japonês ou russo eu acho que não estou preparado para lecionar PFOL, pois teria muita dificuldade para me comunicar com ele e sanar suas dúvidas. (Discente, 2º ano/Vernáculos)

Sinto-me preparado para lecionar PFOL (desde que fossem originários das línguas que aprendi). Já fiz inglês e espanhol. Seria incapaz de ensinar português para japoneses, árabes, chineses, etc. Este é um ponto meio complicado... (Discente, 3º ano/Franco)

Não sei se estou preparado para lecionar PFOL. Depende muito de qual é a língua materna dos alunos para que eu possa ensinar-lhes o português. Se não souber, ou não tiver uma base da língua materna de meus alunos, não haverá comunicação entre nós e, se houver, será muito precária, prejudicando o trabalho. (Discente, 1º ano)

De modo geral, a crença dos informantes de que é necessário ter conhecimento da língua materna do aluno, quase sempre, implicou o conhecimento de metodologia de LE, mais especificamente, a metodologia da respectiva língua estrangeira. Os excertos abaixo revelam esta crença:

No momento não me sinto preparado para lecionar PFOL. Precisaria de mais conhecimento e especialização quanto ao domínio do idioma estrangeiro e sua metodologia. (Docente, LET)

Sim. Posso as habilidades e competências necessárias para atuar com estrangeiros, pois tenho noções de inglês, francês, espanhol, alemão e italiano com suas respectivas metodologias voltadas para as particularidades desses idiomas, além de conhecer aspectos da Sociolinguística, da Dialetologia, e da Gramática Comparada que podem ser aplicadas ao ensino do Português para falantes de outros idiomas. (Docente, LET)

Não me sinto totalmente preparada para lecionar PFOL. Eu morei num país de língua estrangeira e dei algumas aulas de português lá. Hoje, dando aula desse idioma a falantes de português vejo o quanto me faltava naquela época: recursos técnicos (multimídia, exercícios estruturais, etc.), metodologia, conhecimento da dificuldade ou do que seria diferente para esse aluno em relação ao seu idioma (porque ainda estava aprendendo o outro idioma e sua cultura também). Agora depois de 2 anos dando aula de outro idioma, creio que assim como sei em que pontos tocar com os brasileiros em relação a essa língua me adaptaria a ensinar português a esses alunos. (Discente, 1º ano)

De acordo com os estudos revistos neste estudo, é evidente que o conhecimento da língua materna ou de contato do aluno por parte do professor pode facilitar a interação entre professor e alunos, mas isso não implica necessariamente que este fator seja primordial na formação do professor. Uma alternativa para atender à esta questão, segundo a pesquisadora, concentra-se no trabalho em conjunto de professores de diversas línguas estrangeiras, isto é, reflexões e estudos poderiam estar sendo realizados com base na prática de sala de aula de PFOL, de forma que cada membro do grupo pudesse oferecer sua contribuição de acordo com o ensino de cada língua em particular. Assim, os professores teriam contato com

especificidades do ensino de PFOL para grupos lingüísticos diferentes, sem necessariamente serem proficientes na língua materna ou de contato do aluno.

Nesse sentido, Cunha & Santos (1999) relatam que a área de Português para Estrangeiros firmou-se na UnB comungando dos procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelos professores envolvidos no ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Silveira (1998, p.7) “tratar o ensino de língua para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos diferentes dos necessários para o ensino/aprendizagem de língua materna, exigindo estudo e pesquisa”. Assim, a área de metodologia de ensino de LE pode vir a fornecer parte dos conhecimentos necessários para o professor de PFOL.

A especificidade metodológica para o ensino de LE revela a crença de que para ter este conhecimento é preciso ter formação em Lingüística Aplicada, sendo esta formação destacada por Ferreira (1992), como uma das áreas que deve fazer parte dos conhecimentos do professor de PFOL.

Segundo os informantes:

Acredito que haja uma especificidade metodológica que não domino e que pertence ao campo da Lingüística Aplicada. (Docente, LET)

Julgo que não tenho conhecimento específico em L.A. para que possa dar aula a falantes estrangeiros. (Discente, 3º ano/Espanhol)

Acho que esta atividade exige alguns quesitos especiais, tais como a formação em Lingüística Aplicada e, se possível, especialização nesta área. (Docente, LET)

Minha formação como professora de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês, e como aprendiz de três línguas estrangeiras fornecem subsídios para arriscar um início na área de PFOL, se fosse necessário. A minha formação em nível de Mestrado em Lingüística Aplicada também contribuiria bastante. (Docente, LEM)

Sinto-me preparado para lecionar PFOL. Tenho bom conhecimento ‘sobre’ a língua portuguesa e conheço metodologia de ensino de LE. Também venho estudando sobre L.A., teorias de aquisição e sobre ensino/aprendizagem. (Docente, LEM)

Este último excerto corrobora a crença, também revelada no questionário, de que o professor de PFOL tem que conhecer as teorias de aquisição de L1 (língua materna), bem como de L2 (segunda língua/língua estrangeira). Dois informantes investigados, que já tiveram experiência com o ensino de PFOL, priorizam o conhecimento de teorias de aquisição da linguagem.

Sinto-me preparado para lecionar PFOL. Primeiramente porque, ao longo da minha graduação, eu me preparei objetivamente para isso. Em segundo lugar, em decorrência da minha experiência (lecionei português para falantes de outras línguas por quase 5 anos). O preparo do professor deve englobar as teorias de aquisição de L1 e L2, o que eu tive e pelo que me interessa fortemente. (Docente, LET)

Sinto-me razoavelmente preparado para lecionar PFOL. Já tive a oportunidade de fazê-lo mas agora refletindo melhor acho que tudo foi feito na base da improvisação; se a oportunidade surgisse novamente procuraria maior apoio teórico (Language Acquisition) e também saber mais sobre aprendizagem. (Docente, LEM)

Concluindo esta categoria, é preciso esclarecer que, ao elaborar as asserções do inventário de crenças com base na literatura da área de PFOL, a formação em Lingüística e Lingüística Aplicada foi agrupada numa mesma asserção, devido ao fato de que pesquisadores e professores desta área justificam a necessidade de formação em Lingüística e Lingüística Aplicada quase sempre sem distinção, isto é, uma implica a outra³⁰.

No entanto, conforme revelado nas crenças dos informantes acredita-se que a Lingüística Aplicada possa oferecer maiores contribuições para a formação do professor de PFOL. Não se pretende negar a contribuição da formação em Lingüística aos profissionais

³⁰ Há uma busca constante pelos lingüistas e lingüistas aplicados em delimitar o objeto de estudo destas duas ciências. Por um lado encontramos um grupo de pesquisadores que define a Lingüística Aplicada como aplicação de teorias lingüísticas (Mattoso Câmara, 1973; Bastos & Mattos, 1993; Pit Corder, 1973; Beaugrande, 1997; dentre outros), e por outro, um grupo que considera a LA uma ciência autônoma (Celani, 1992; Cavalcanti, 1986; Widdowson, 1980; Kleiman, 1992; Ingram, 1980; dentre outros). De acordo com Kleiman (1992, p.26-27) a “Lingüística Aplicada começou seu desenvolvimento no interior da Lingüística, numa relação de dependência comum e natural entre uma ciência teórica em expansão e sua aplicação incipiente ...”

que atuam no ensino de PFOL, mas é preciso reconhecer que a formação do professor seria mais específica se houvesse uma preocupação em delimitar o espaço desta disciplina na área de PFOL, ou seja, selecionar os estudos que realmente abordam aspectos do ensino da língua portuguesa enquanto L2 ou LE. Esses estudos seriam de total relevância se abordassem os aspectos lingüísticos, enquanto dificuldades na aquisição do português por falantes de outras línguas.

Kunzendorff (1997) aponta esta necessidade quando salienta:

... O estrangeiro defronta-se com sérios problemas. Primeiramente o de aprender uma segunda língua e, em seguida, o da falta de preparo do professor, que muitas vezes, não possui nem mesmo domínio operacional dos padrões fônicos e estruturais do Português, que constituiria no mínimo exigido como qualificação para o seu desempenho profissional. É evidente não estarmos postulando que o professor deva ser um lingüista, porém é preciso um mínimo de preparação profissional (p. 22).

4.4 Práticas Pedagógicas

Qual o melhor caminho para promover a formação do futuro professor de PFOL: a prescrição, com base nos moldes tradicionais, ou a reflexão, com base no paradigma contemporâneo de formação de professores de LE?

Através das asserções desta categoria, procurou-se verificar quais são as crenças dos docentes e discentes investigados sobre questões metodológicas, bem como propor reflexões acerca da prática docente de um modo geral. Nesse sentido, encontram-se as asserções de números 13, 14, 15, e 16. Enquanto as asserções mencionadas podem estar relacionadas ao trabalho do professor, independentemente da língua a ser ensinada, a última asserção desta categoria (de número 25), procurou levantar as crenças dos informantes sobre questões metodológicas específicas do ensino de PFOL.

Fazendo uso do referencial teórico na área do pensamento do professor, é possível verificar que a ação do professor na sala de aula não reflete apenas a aplicação de métodos e/ou técnicas apregoados pelos acadêmicos/especialistas. Reconhece-se que o professor atua segundo sua sensibilidade e crenças, e que estas, na verdade, funcionam como filtro do conhecimento teórico gerado por outros (Freeman & Johnson, 1998).

No entanto, isto não é revelado nas crenças de uma parte significativa dos informantes investigados, principalmente os discentes, que não estão tão certos de que a prática pedagógica do professor seja influenciada por um conjunto individual de crenças, valores e princípios, embora acreditem que o professor deva saber o que faz, justificando seu comportamento e atitudes profissionais.

Acredita-se que as ações dos professores sejam reflexo de suas crenças, através das quais podem justificar seu comportamento e atitudes profissionais. Estas ações compreendem, dentre outros, o papel do professor no planejamento de cursos (Viana, 1997), na elaboração e escolha do material didático (Sternfeld, 1997) e na avaliação de rendimento no processo de ensino/aprendizagem (Scaramucci, 1997). Os autores acima corroboram a idéia de que o professor é visto como um dos especialistas que vai lidar diretamente com estas questões. Para tanto, o professor tem que ser capaz e estar preparado para refletir sistematicamente e agir diante das tarefas que competem a ele.

Em relação à justificativa de ações pedagógicas um informante afirma:

Todo professor deve saber porque se ensina aquilo que ensina. Deve saber onde quer chegar com seus alunos naquela disciplina. Sabendo onde quer chegar saberá escolher o melhor caminho – por caminho aqui se entende material didático-pedagógico. Seleção de ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’ e ‘quando se ensinar’. O maior problema do magistério é a falta de profissionalização. Geralmente o magistério é visto como um acréscimo a uma outra profissão. (Docente, LET)

Observa-se que, como consequência de uma perspectiva prescritiva revelada nas crenças dos discentes, eles acreditam que o professor precisa conhecer métodos para aplicá-los na sua prática de sala de aula, mesmo reconhecendo que o método não é suficiente para determinar se o trabalho do professor está sendo bem realizado ou não. Buscando respaldo em trabalhos recentes que tangem à questão metodologia, pode-se verificar que a área de PFOL ainda tem forte preocupação com método, começando a dar espaço para visões que oscilam entre a prescrição e o desvencilhamento desta.

Kunzendorff (1997, p.37) afirma que “o bom êxito do professor está na aplicação adequada do método. É preciso haver uma atualização profissional constante que possibilite ao professor um perfeito desempenho de suas atividades”.

No artigo de Schlatter (1999), é relatado o investimento na formação de professores ao ofertar o curso Aquisição e Metodologia de Ensino de Português como Língua Estrangeira, deixando também subentendido a necessidade de prover o professor com teorias e métodos para aplicação.

Entretanto, Montenegro (1999) afirma que a equipe de professores responsável pelos cursos intensivos de português para estudantes universitários norte-americanos na Universidade Federal do Ceará, “está convicta de que somente uma metodologia de ensino flexível e ajustável aos objetivos gerais do programa de cada universidade e às condições e expectativas dos estudantes tem possibilidade de alcançar resultados satisfatórios” (p. 59).

Já Fontão do Patrocínio (1997), aborda o conceito de método num segundo plano, referente à operação global de ensino proposta por Almeida Filho (1993). De acordo com a discussão em torno do conceito de método, apresentada no capítulo 2 deste trabalho, acredita-se que, embora a visão de método apresentada por Fontão do Patrocínio corrobore a perspectiva do novo paradigma de formação de professores de LE, ela continua sendo uma tentativa de resgatar o termo atribuindo-o uma nova acepção. É muito difícil fazer com que este novo conceito de método (definido como as experiências que o professor promove na sua sala de aula) não se confunda com a acepção prescritiva.

Portanto, pesquisadores e/ou professores da área de PFOL e discentes investigados acreditam mais na necessidade de se buscar um método ideal do que os docentes investigados. Esta divergência pode ser explicada pela amostragem dos docentes, especialmente de LEM, que estão mais familiarizados com as tendências questionadoras do conceito de método.

Os posicionamentos acima revelam que os docentes da instituição investigada acreditam que a formação do futuro professor deva ser conduzida de forma que ele se conscientize da necessidade de investigar sua própria prática e de que as teorias geradas por outros podem ou não ser relevantes para o seu contexto de trabalho. Assim, cabe ao professor estar preparado para refletir sistematicamente sobre todos os aspectos que envolvem o contexto de ensino/aprendizagem no qual está inserido. Ao afirmar que esta é uma crença dos docentes, subentende-se que esta crença faça parte da compreensão subjetiva desses docentes sobre o ensino e que ela só poderá se tornar explícita através de suas ações. No entanto, não é objetivo deste trabalho verificar se os docentes fazem aquilo que falam, mas procurar detectar suas crenças verbalizadas. Além disso, seria impossível fazer a relação crenças/ações, uma vez que nenhum dos informantes exercia, no momento da coleta de dados, a função de professor de PFOL.

Finalizando esta categoria, discute-se agora, a questão de uma metodologia diferenciada para o ensino de PFOL a determinados grupos lingüísticos. Esta particularidade do ensino de PFOL mereceu destaque entre as asserções, visto que é bastante recorrente na literatura da área.

Grannier-Rodrigues & Lombello (1997) ressaltam que, devido à distância entre as línguas, as metodologias desenvolvidas na UNICAMP, dentre outras, particularmente para falantes de espanhol ou de francês, são diferentes da metodologia empregada para falantes de outras línguas.

O trabalho de Santos (1999) propõe uma abordagem metodológica diferenciada para o ensino do português a falantes de espanhol. Esta abordagem deve considerar “não só o elevado grau de entendimento da língua portuguesa pelos falantes de espanhol como também as dificuldades encontradas por eles no nível de produção lingüística” (p. 50). Ainda quanto ao ensino de português a falantes de espanhol, encontra-se que a necessidade dessa diferenciação deve-se ao fato de que o aprendiz não pode ser considerado iniciante, na medida em que há semelhança entre os sistemas lingüísticos (Silveira, 1998; Ferreira, 1998).

Como reflexo dos estudos acerca do ensino de português para falantes de línguas próximas, principalmente o espanhol, já é possível conceber que o enfoque metodológico adotado pelo professor de português a hispano-falantes deverá ter características diferenciadas. A discussão que se faz na área de ensino/aprendizagem do Português a respeito do Portunhol e dos diversos posicionamentos a respeito da questão (Scaramucci, 1995), resultou, inclusive, na coletânea “Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol”, reunindo artigos que tratam da questão metodológica que subjaz o tratamento do ensino de Português e Espanhol a falantes da outra língua.

Acredita-se que, pelo fato dos informantes não estarem em contato com as especificidades que envolvem o ensino de PFOL, as crenças reveladas no inventário sobre esta questão estejam fortemente ligadas às crenças sobre o conhecimento da língua materna do aluno. Assim, um número maior de discentes (72%) do que de docentes (60%) acreditam que dependendo da língua materna do aluno, o enfoque metodológico adotado pelo professor deverá ter características diferenciadas. Ao justificar a preparação ou falta dela para lecionar PFOL, devido ao fato de conhecer várias línguas estrangeiras e suas respectivas metodologias, os informantes reconhecem que cada LE possui características metodológicas específicas, e que, conseqüentemente, poderiam ser relevantes para o ensino de Português aos falantes dessas línguas, ensinadas no Brasil como LEs. É possível que o trabalho em conjunto de professores de várias LEs também possa contribuir para esta questão, conforme sugerido na seção 4.3 deste trabalho.

4.5 Material Didático

Adotar um livro didático ou não? O material autêntico pode contribuir para que a aprendizagem do aluno se aproxime do uso real da língua?

Escolher o material a ser utilizado em sala de aula não é uma tarefa fácil para o professor, pelo menos para aquele que tem consciência de que por trás de todo material encontram-se implícitas as concepções didático-metodológicas do autor. Segundo Almeida Filho (1997, p.22-23):

... As crenças, pressupostos e eventuais princípios mais estáveis de um professor podem ser rastreados por meio de pistas que indicam no seu trabalho as suas concepções (mais implícitas ou mais formais dependendo de cada história de vida)

sobre língua/linguagem/língua estrangeira, aprender línguas e ensinar uma nova língua.

Sendo assim, o professor precisa estar preparado para lidar com as divergências entre as suas concepções e a dos autores de livros didáticos, sem esquecer que é o professor quem está diretamente em contato com os alunos, e por isso, precisará selecionar o que é mais apropriado para cada contexto de ensino.

Morita (1998) assegura que nenhum material didático se adapta 100% aos interesses e necessidades dos alunos e, portanto, não satisfaz totalmente o professor. Por esta razão, considera que “o ideal, na realidade, seria o professor preparar seu próprio material para cada grupo” (op. cit, p. 60). Entretanto, reconhece que alguns problemas impedem, na maioria das vezes, que o professor realize tal tarefa, tais como: é preciso ter habilidade específica para criação (Gomes de Matos, 1997); demanda muito tempo (Prabhu, 1988); quase sempre o material elaborado pelo professor não atinge a boa apresentação do livro didático (O’Neill, 1990), dentre outros.

Por outro lado, O’Neill (1990) defende o uso do material didático em sala de aula e assegura que nenhum livro é tão hermético que não permita que o professor faça suas adaptações e crie ou acrescente outras atividades que sejam necessárias.

Assim, esta categoria teve por finalidade verificar a necessidade do livro didático e de material autêntico num curso de PFOL, questões abordadas pelas asserções de números 17, 18 e 19 do inventário.

É possível observar que os informantes investigados também acreditam que a questão do uso do material didático na sala de aula depende de vários fatores envolvidos no contexto de ensino. Afirmar que o uso do livro didático é fundamental num curso de PFOL seria considerar o livro didático como um fator decisivo no processo de ensino/aprendizagem, não levando em conta as partes envolvidas, dentre elas, o professor, o aluno e o contexto. Ao separar os discentes por habilitação, foi possível observar que há uma tendência dos futuros

professores que sempre tiveram o ensino de uma LE guiado pelo livro didático de atribuir maior grau de importância para este tipo de material, do que aqueles cujo ensino não se concentra no livro didático. Considerando as quatro habilitações ofertadas pela instituição investigada, constata-se que os alunos de Franco acreditam mais na necessidade de uso do livro didático (76%) do que os alunos de Hispano (48%), por exemplo. Nesse sentido, pode ser retomada a influência das experiências prévias na prática pedagógica do professor, conforme já abordado em vários momentos deste trabalho.

Embora haja divergências quanto ao uso do livro didático num curso de PFOL, os informantes acreditam que o professor tem que ser capaz de adaptar o material por ele adotado levando em conta os diferentes contextos e objetivos dos alunos.

O excerto abaixo exprime a crença de um dos informantes investigados:

Utilizar material didático de outro autor é restringir-se a experiências alheias, que, em termos de ensino de línguas, nunca atende aos objetivos concretos. (Docente, LET)

Como exemplos do que vem sendo feito nos cursos de PFOL das universidades brasileiras, vale a pena ressaltar o trabalho das equipes dos programas da UFRGS e da UFBA, dentre outros, que elaboram seu próprio material didático para complementar o material disponível no mercado, que nem sempre atende às necessidades dos alunos.

Quanto ao conteúdo lingüístico dos livros didáticos, Gomes de Matos (1993) destaca a contribuição dos documentos elaborados por pesquisadores do NURC-Brasil³¹, que vem pondo à disposição dos estudiosos da variabilidade dos usos do português falado no Brasil, a

³¹ Projeto de Estudo de Norma Lingüística Urbana Culta de cinco capitais brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto alegre, Salvador e Recife).

possibilidade de apresentar-se diálogos mais autênticos, cultural e lingüisticamente, bem maiores e mais atraentes. Isso pode refletir em melhor qualidade dos livros didáticos de PFOL, pois até meados dos anos 80 a seleção de amostras conversacionais realistas do português culto informal brasileiro era um desafio aos autores de livros didáticos.

O uso do material autêntico também tem se constituído numa rica fonte de recursos utilizados para promover a aprendizagem do português por falantes de outras línguas. É importante salientar o uso deste tipo de material no CELPE-Bras, visto que se acredita no seu efeito retroativo. Scaramucci (1999) revela as características do exame dentre as quais está a de apresentar conteúdos autênticos e contextualizados, isto é, “nunca se usam orações isoladas, mas sempre textos dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro de acordo com as necessidades dessa situação” (op. cit., p.111).

Entre os informantes investigados, observou-se que os futuros professores não têm muito claro o que é material autêntico, pois muitos perguntaram à pesquisadora durante a aplicação do questionário e por ser uma questão bastante discutida na literatura, procurou-se uma definição simples e num nível básico de entendimento³². Acredita-se que os discentes já tiveram contato com este recurso na sala de aula como alunos ou professores de línguas; eles só não conheciam o termo “material autêntico”.

A discussão das questões abordadas nesta categoria revela que o contexto de ensino e o objetivo dos alunos para a aprendizagem da língua são fatores fundamentais que interferem na escolha do material a ser utilizado, seja o livro didático, o material elaborado pelo próprio professor e/ou o material autêntico. Acredita-se que as opções aqui mencionadas não sejam excludentes, isto é, num curso de PFOL é possível que o professor adote um livro didático, elabore algumas atividades extras e faça uso de material autêntico complementar. Outras alternativas são possíveis, levando-se em conta a necessidade de acrescentar atividades às do livro didático ou utilizá-lo para complementar um material elaborado pelo próprio professor, etc., sempre estará presente no contexto de ensino/aprendizagem, pois isto evidencia a

³² Material autêntico foi definido como aquele que não é elaborado especificamente para o ensino, isto é, são panfletos, jornais, revistas, cartões, etc., produzidos na língua que está sendo aprendida, no caso o português, e que podem ser encontrados pelo aprendiz no seu dia-a-dia.

preocupação do professor em procurar atender às necessidades dos alunos. O mercado já oferece bons livros didáticos, como reflexo do próprio investimento em publicações sobre o assunto, e o mais importante agora, é preparar os professores que estarão diretamente envolvidos na tarefa de selecionar este material para o uso em sala de aula.

4.6 Processo de Ensino/Aprendizagem

Quanto das necessidades dos alunos são consideradas ao planejar os cursos de PFOL? Qual a visão de linguagem que está implícita no papel do professor no processo de ensino/aprendizagem?

Corroborando os estudos resenhados no capítulo 2 deste trabalho (Freeman, 1991; Johnson, 1992; Richards & Nunan, 1990; dentre outros), acredita-se que os professores têm sido considerados centrais para a compreensão e melhoria do ensino de língua estrangeira, independentemente de métodos e material. Assim, é possível afirmar que a concepção de linguagem e de ensino de línguas do professor é que vai conduzir sua ação em relação aos diversos aspectos que serão discutidos nesta categoria, através das asserções 12, 20, 21, 22, 23 e 24 do inventário.

Tomam-se como exemplo, as crenças sobre o papel do erro na aprendizagem de uma língua estrangeira. Durante muito tempo na história do ensino de línguas, o erro foi visto como um fator extremamente prejudicial no processo de ensino/aprendizagem, e por isso, o professor deveria corrigi-lo a todo custo. Com o surgimento de estudos no campo da Lingüística Contrastiva e mais recentemente da Análise de Erros, o conceito de erro passou a ser visto sob a ótica da interlíngua, ou seja, não há nada errado, há uma língua transitória entre a(s) língua(s) já conhecida(s) e a língua-alvo, chamada de interlíngua. O que era considerado errado não passa de um processo natural da aprendizagem humana na aquisição de uma nova língua (Lunardelli, 2000).

No entanto, uma parte significativa dos discentes investigados acredita que o professor deva corrigir os erros dos alunos sempre que eles ocorrerem, reconhecendo assim a necessidade de evitar o erro, embora eles estejam convictos de que o professor deva deixar os alunos se sentirem à vontade para se comunicarem sem medo de errar. Faz-se relevante mencionar que os discentes do último ano do curso de Letras investigado, acreditam menos na correção dos erros do que aqueles que estão no início do curso. Portanto, é possível inferir que

a concepção de linguagem em relação ao erro pode sofrer alterações durante o curso, levando os futuros professores a reconhecerem que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que a correção deve ser introduzida cautelosamente.

Na área de PFOL, professores têm procurado relatar suas experiências nos cursos das universidades brasileiras, o que também permite captar crenças sobre o papel do erro, segundo as concepções de linguagem desses professores.

Na prática oral dos estudantes universitários dos cursos de PFOL da Universidade Federal do Ceará, “as correções consideradas necessárias são normalmente feitas de maneira habilidosa, para evitar constrangimentos, e os assuntos a que se referem passam a constituir tópicos de aulas especiais” (Montenegro, 1999, p.62).

Ferreira (1997) reconhece que no ensino de português a hispano-falantes, o que poderia também ser relevante para outros grupos, “o aluno deve ser conscientizado de seus erros na ocasião que o professor achar mais relevante, pois só desta forma ele verá a necessidade de buscar maior acuidade” (p. 148).

Acredita-se que cabe ao professor, muitas vezes junto com os alunos, decidir quando e como corrigir, exercendo desta forma, autonomia profissional.

Ao afirmar que o professor pode tomar decisões junto com os alunos, manifesta-se a crença de que as necessidades dos alunos também devam ser priorizadas no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, alunos e professores podem oferecer contribuições no sentido de se alcançar uma aprendizagem bem sucedida.

O fato de haver um propósito para a aprendizagem do português pelos falantes de outras línguas, pode fazer com que os alunos se sintam motivados, e essa motivação, conseqüentemente, poderá ter influências positivas no processo de aprendizagem. Entretanto, o professor também tem um papel importante, pois dependendo de sua atuação e de sua

motivação para o ensino da língua-alvo, poderá influenciar tanto positivamente aquele aluno que não está motivado, quanto negativamente aquele que se apresentava inicialmente motivado.

Uma das formas de promover ou manter a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo, seria priorizando suas necessidades no planejamento de cursos, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos presentes nesses cursos e procurando, na medida do possível, resgatar a cultura da língua materna do aluno para que ele possa, através dela, conhecer a cultura da língua-alvo. Não se pretende com isso fazer com que o aluno incorpore a cultura da língua-alvo, mas que tenha algum conhecimento sobre ela para auxiliá-lo num uso comunicativamente real.

Os excertos abaixo revelam a crença de que o ensino da língua-alvo está vinculado aos aspectos socioculturais que a constroem.

Não me sinto preparado para lecionar PFOL, pois nunca tive aulas específicas para a prática com estrangeiros, já que a língua é muito ligada com o fator sócio-cultural, acho que não sou capaz de ensinar aos estrangeiros por não saber de suas culturas (Discente, 3º ano/Anglo).

Não me sinto preparado para lecionar PFOL. Faltam alguns conhecimentos no que diz respeito a fatores de formação de uma L2, como por exemplo alguns elementos culturais, sociais ... (Discente, 4º ano/Franco)

Bizon (1992) já chamava a atenção para esta questão e ainda cita Lado (1964) como um defensor mais antigo da impossibilidade de se ensinar uma LE desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que a constroem³³.

De modo geral, os artigos reunidos na coletânea “Português Língua Estrangeira – Perspectivas”, organizado por Regina Célia P. da Silveira, abrangem questões metodológicas

³³ Ver tradução de Lado (1964) em Bizon (1992, p.20).

e teóricas discutidas durante o I ENUPPLE-IP/PUCSP³⁴, apontando para o interculturalismo e a multidisciplinaridade. Partem da premissa de Hymes (1972), de que toda língua está profundamente vinculada à cultura que expressa e transmite, sendo impossível dissociá-las, e de Silveira (1998), de que ensinar língua para estrangeiros é ensinar outra língua e a cultura de seus falantes.

Ferreira (1998, p.42) ressalta:

... em toda língua existem lacunas que quem integra um determinado espaço lingüístico e cultural é capaz de preencher sem determinados problemas, porque conhece certas pistas lingüísticas e culturais. Essas lacunas, do ponto de vista cultural, implicam a existência e a presença constante do implícito cultural.

Levar o falante de outra língua a preencher estes implícitos culturais da língua portuguesa, também deve ser um objetivo a ser considerado no planejamento de cursos, visto que representa uma das necessidades dos alunos.

Júdice (1995) salienta que, no planejamento de um curso, é preciso refletir sobre os agentes que intervêm no processo de ensino/aprendizagem. Para isso é preciso levar em conta: 1. quem são os alunos; 2. que bagagem cultural, lingüística e pessoal trazem; 3. que expectativas têm quanto ao aprendizado da língua portuguesa e da cultura brasileira; 4. quem são os professores, em que espaço, momento e cultura se inscrevem e inserem o seu trabalho, e que papel desempenham e 5. o que aproxima e/ou distancia culturalmente o professor do aluno.

Viana (1997) também reconhece que os interesses dos alunos devem ser levados em conta no planejamento de cursos, embora não seja tarefa fácil lidar com a diversidade encontrada nesses interesses. Portanto, é de responsabilidade do planejador “encontrar as

³⁴ I Encontro do NUPPLE -IP/PUCSP, realizado em setembro de 1997.

soluções mais adequadas de acordo com especificidades do contexto em que o curso está desenvolvido” (op. cit., p. 38). Além disso, salienta que o planejamento de cursos deve ser desenvolvido por profissionais que estão diretamente ligados ao ensino, o que até então vinha sendo desenvolvido por especialistas. “Nesse sentido, a formação do profissional da área de ensino de línguas não pode mais ser concebida sem os conhecimentos de Lingüística Aplicada que têm sido incorporados aos currículos dos cursos de Letras através da implantação de disciplina específica.” (op. cit., p. 36)

Portanto, justifica-se a diversidade nos cursos de PFOL em termos de material, programas e objetivos, visto que o mais importante é saber se o curso está levando em conta os agentes que intervêm no processo de ensino/aprendizagem, e não tentar classificá-lo como adequado ou não com base em modelos pré-estabelecidos.

4.7 Conteúdo Programático

Qual amostra da língua portuguesa deve ser ensinada aos falantes de outras línguas: a linguagem coloquial ou a língua padrão? Como definir o conteúdo programático dos cursos de PFOL?

As asserções desta categoria, de números 26, 27 e 28, procuraram verificar o que pensam docentes e discentes sobre os questionamentos acerca do conteúdo programático nos cursos de PFOL.

Dentre os direitos lingüísticos dos aprendizes de PFOL, Gomes de Matos (1999) salienta que eles devem:

- 1) *ser expostos, de maneira tão consciente quanto possível, a uma variedade nacional de Português (em nosso caso, Português do Brasil);*

- 2) *ser orientados a perceber (e a produzir, até certo ponto) distinções entre usos da língua falada e da língua escrita. A percepção e a produção de variantes (fonéticas, lexicais, sintáticas, etc.) constituem um enorme desafio à criatividade sistemática docente e também uma fonte para pesquisas a serem realizadas por lingüistas aplicados que trabalhem nessa importante área interdisciplinar e intercultural.* (p.91-92)

A crença dos informantes investigados acerca da oralidade e da escrita num curso de PFOL, vem a corroborar o desafio proposto por Gomes de Matos na citação acima, no sentido de que ainda é preciso estudos nesta área que procurem investigar como os falantes de outras línguas podem ser levados ao estágio de reconhecerem as distinções entre o uso da língua falada e da língua escrita.

Considerando que o conteúdo programático deva ser definido a partir das necessidades dos alunos, observa-se que a ênfase na oralidade ou na escrita também vai depender deste fator, ou seja, as necessidades dos alunos podem influenciar a decisão a ser tomada acerca desta questão. É preciso lembrar que, muitas vezes, quem toma essa decisão não é o professor e sim, os autores dos livros didáticos. Neste momento, retoma-se a discussão já apresentada na seção 4.6 deste capítulo, onde foi ressaltada a importância da preparação do professor ao planejar um curso, escolher o material didático, cujos objetivos devem ser delineados levando-se em conta diversos fatores que influenciam o processo de ensino/aprendizagem, dentre eles, os interesses dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo.

Preocupada com o conteúdo do material didático de PFOL, Silveira (1998) afirma que grande parte do conteúdo desse material ainda segue a orientação tradicional, “estando voltado para estruturas gramaticais e vocabulário sem haver uma preocupação com as necessidades que levaram o indivíduo a querer aprender outra língua” (p. 19).

Kunzendorff (1997) reconhece que a base de qualquer curso deve ser determinada pelo próprio aluno. “Porém, antes de um ensino especializado, é necessário um estágio inicial básico em que se introduzirão as estruturas essenciais ou fundamentais da língua estrangeira (Portuguesa)” (p. 32).

Analisando crenças e reflexões teóricas sobre o conteúdo programático, acredita-se que tanto a oralidade quanto a escrita devam ser abordados nos cursos de PFOL e o que deve ser mensurado é a quantidade de cada amostra, já que há uma tendência em definir o conteúdo a partir das necessidades dos alunos. Entretanto, pode ser de igual importância que os professores de PFOL, principalmente nos estágios iniciais de docência, tenham como respaldo uma base comum que sustente o conteúdo programático, o que já pode ser encontrado nos

próprios livros didáticos e estudos sobre estes materiais, conforme exposto no capítulo 1, que já se encontram bem avançados se levada em conta a incipiência da área.

4.8 PFOL nas universidades

Já há uma demanda para a oferta de cursos de PFOL para as comunidades universitária e externa, bem como para a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras? Quem devem ser os professores envolvidos?

Fazem parte desta categoria as asserções de números 29, 30 e 31 que dizem respeito à inclusão do componente de PFOL nas universidades, seja quanto à formação do professor no curso de Letras, seja como cursos que propiciem aos falantes de outras línguas da instituição e mesmo da comunidade externa, estar em contato com a língua portuguesa num ambiente formal de ensino/aprendizagem, a sala de aula.

Primeiramente constatou-se que os docentes e discentes investigados acreditam que não estão preparados para abordar o ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas. Tal constatação justifica a crença de que deva haver a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras, o que reitera o reconhecimento da especificidade do ensino da língua portuguesa enquanto língua de outro, e que para exercer tal atividade o professor precisa ter formação específica.

Alguns comentários sobre a questão da inclusão foram feitos na segunda parte do questionário, dentre os quais pôde-se notar que docentes e discentes demonstram interesse pela área, embora muitos nunca tenham pensado no assunto. Portanto, eles gostariam de ter acesso a mais informações, segundo eles, “caso já existam dados a respeito”.

DISCENTES:

- *Achei interessantíssima a idéia de implantar PFOL na graduação em Letras e espero que este seja um projeto prestes a se realizar, para que eu possa usufruir.*
- *Maior divulgação da área através de palestras, reuniões, etc.*
- *Espero realmente saber o resultado desta pesquisa, pois me interessa muito.*
- *Abrirá um vasto campo de trabalho se realmente isto for bem elaborado e trabalhado.*
- *Se tivesse oportunidade de lecionar PFOL gostaria muito. A idéia de inclusão no curso de Letras é ótima.*
- *Acho relevantes todas as opções que forem acrescentadas ao nosso curso. Quanto mais campo forem criados, melhor.*
- *Deveria ser mais abordado o assunto, pois nunca parei para pensar nisso.*
- *Não sei nada sobre o assunto, mas se abrissem uma disciplina ou curso sobre PFOL e eu pudesse participar ficaria muito satisfeita.*
- *A inclusão de PFOL resultaria numa troca rica e espontânea de conhecimentos entre brasileiros e estrangeiros para o curso.*
- *O Português é a língua que falamos e nem sempre prestamos atenção nos detalhes que seriam relevantes para o ensino desta língua a estrangeiros.*
- *Do mesmo modo que aprendemos uma LE e a ensinamos, podemos ensinar a nossa a estrangeiros.*
- *O professor de PFOL precisa ser conhecedor da língua portuguesa em todas as suas variantes.*
- *Incluir uma formação com metodologia menos arcaica.*

DOCENTES:

- *A inclusão poderia ser feita através de projetos de pesquisa e extensão (iniciar com pesquisa em parceria com instituições que tenham trabalhos na área).*
- *Entrar em contato com universidades que tenham incluído o componente de formação para o ensino de PFOL em seus cursos.*
- *É um ensino aparentemente fácil, mas que exige bastante envolvimento da pessoa que queira desenvolvê-lo.*

Como pôde ser observado nos excertos acima há um grande interesse pela inclusão da área de PFOL pelos informantes da instituição investigada. Eles acreditam que a inclusão deste componente deva abranger professores envolvidos com o ensino de português como língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira. Assim, professores de língua portuguesa e professores de diversas línguas estrangeiras juntar-se-iam, com o objetivo de ampliar os conhecimentos a respeito da língua materna do aluno e suas relações com a língua portuguesa.

Alarcão (1991) acredita que:

... a problemática do português como LE poderá ganhar uma nova dimensão se for discutida por equipes interdisciplinares em que, ao lado dos conhecimentos sobre a língua portuguesa, se venha a sentar a experiência e a investigação de quem ensina uma língua estrangeira ou investiga os mecanismos da sua aprendizagem. (p. 81)

Para que sejam ofertados cursos de português para falantes de outras línguas das comunidades acadêmica e externa, é preciso pensar na demanda de estrangeiros. Embora sem saber se essa demanda é suficiente para a oferta de cursos de PFOL na instituição, uma das atividades acadêmicas mais sugerida pelos informantes para preparar o aluno do curso de Letras para este campo de trabalho foi o estágio.

A proposta de estágio como um caminho para preparar os alunos do curso de Letras para o ensino de PFOL, exige necessariamente a criação de cursos para falantes de outras línguas pela própria instituição, visto que não existem escolas especializadas neste ensino na região. Atualmente os estrangeiros têm aulas quase sempre nos institutos de línguas, principalmente aqueles de língua inglesa. Normalmente as aulas são ministradas individualmente pelo fato de não haver propostas para a formação de grupos, a não ser que os alunos já se apresentem juntos na escola, o que é bastante raro de acontecer. Mais recentemente, verificou-se que por falta de ensino específico, os falantes de outras línguas estão se juntando aos grupos de alfabetização de escolas regulares, como é o caso dos chineses, apresentado na introdução deste trabalho.

Esta proposta revela a importância da prática na formação do professor, crença também corroborada pelos informantes na seção 4.2 deste capítulo. A sala de aula tem sido vista como um espaço privilegiado para que o professor faça de suas aulas um objeto constante de análise e reflexão, através da qual a aprendizagem seja observada, analisada e promovida (Coura Sobrinho, 1999). Nesse sentido, estudos recentes têm procurado mostrar que a pesquisa-ação revela-se como um importante instrumento para proporcionar a reflexão no processo de formação do professor (Nunan, 1993; Cohen & Manion, 1994; Moita Lopes, 1996; dentre outros).

Veja o depoimento de um informante investigado:

Acho que a prática é essencial, com atividades que envolvam inclusive a gravação da aula seguida de comentários. Sem esquecer uma base teórica ligada à Linguística Aplicada. Já passei por uma experiência semelhante ao ensinar PFOL numa universidade americana. A universidade mantinha um programa específico para este desempenho, monitorado e avaliado semestralmente. A questão do vídeo, com avaliação do grupo foi de grande valia e me ajudou a vencer uma deficiência, relativa ao inglês. (Docente, LET)

Devido à “juventude” da área de PFOL, muito vem sendo realizado com base na prática de sala de aula, haja visto o grande número de relatos de experiências que compõem a literatura da área.

Por intermédio dos trabalhos envolvendo os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) da América Latina e seus professores, constatou-se que o ensino de PFOL para aqueles professores tem sido desafiador, particularmente pela falta de preparo específico. Nos depoimentos apresentados no artigo de Morita (1997), os professores enfatizam uma profissionalização na sala de aula, isto é, tudo que sabem foi aprendido na prática, usando conhecimentos, muitas vezes de outras áreas e/ou ensino de línguas estrangeiras.

Isto se deve, principalmente, à falta de conhecimento específico por parte dos licenciados em Letras, que supostamente deveriam estar preparados para exercer a função de professores de PFOL. Reis da Costa (1995) traça um perfil dos professores dos CEBs, que têm uma idade média de 35 anos, “com tempo médio de 10 anos de atuação nos Centros, sendo, em média 55% formados em Letras” (p.103).

Como exemplos de universidades brasileiras que já vêm procurando incorporar o componente de formação para o ensino de PFOL, destacam-se a UnB e a UFSM, cujos regentes dos cursos de PFOL, como atividade de extensão, são alunos do curso de Letras das próprias instituições.

Dentre as sugestões mais citadas pelos informantes investigados, observou-se que o componente de formação para o ensino de PFOL poderia ser incluído como: 1. disciplina especial; 2. disciplina curricular e 3. participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão. É importante salientar que a maioria dos discentes investigados acreditam que a inclusão do componente de PFOL como disciplina curricular deva ser feita apenas nas habilitações duplas, ou seja, apenas para os futuros professores que optarem por lecionar língua portuguesa e uma língua estrangeira.

Os excertos abaixo resumem as crenças dos informantes acerca de como incluir ou não o componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras:

Eu não sei que disciplina deve ser incluída na grade do curso, mas sei que os professores da área poderiam muito bem pensar em alguma coisa para enriquecer e ampliar o conhecimento e a formação do futuro professor de língua portuguesa. Espero que se possível este tipo de ensino (PFOL) venha a ser, no mínimo, inserido como um curso de pós-graduação (Discente, 4º ano/Hispano – já lecionou PFOL).

Deveria ser um segmento do curso, não como uma disciplina específica, mas talvez como uma especialização. (Discente, 2º ano/Anglo – nunca lecionou PFOL)

Como no Brasil o ensino de língua portuguesa para estrangeiros ainda não é extremamente requisitado, creio que o suficiente seria criar uma disciplina a mais no curso de Letras que trabalhasse conjuntamente com a de língua estrangeira, onde o aluno (universitário) seria instruído a lidar com o ensino da língua para estrangeiros. É bom lembrar que é EXTREMAMENTE NECESSÁRIO que esse aluno domine mais de 90% da língua materna do público alvo. Talvez ambos os trabalhos possam ser desenvolvidos juntos, aproveitando as dificuldades e tornando-as aliadas. (Discente, 2º ano/Hispano – já lecionou PFOL)

Concordo com a inclusão. Poderia ser feito enfocando aspectos específicos do ensino de PFOL. O que observo é que nós, alunos, ficamos preocupados mais em aprender a língua do que aprendê-la para ensinar. Ou melhor, aprender a ensinar! (Discente, 3º ano/Franco – nunca lecionou PFOL)

A minha formação decorre de participação em projeto de pesquisa de outros professores. Entretanto, imagino ser mais interessante incluir na grade curricular do curso de graduação em Letras, ainda que seja na forma de disciplina optativa (especial). (Docente, LET – já lecionou PFOL)

A inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL no curso de Letras deveria constar de acordo com os interesses do aluno do curso de Letras, seja em forma de disciplinas especiais ou outros cursos específicos. (Discente, 3º ano/Franco – nunca lecionou PFOL)

Poder-se-ia criar uma habilitação dentro do curso de Letras para a formação do profissional de PFOL. Não sei responder sobre a grade curricular porque não sei quais as ênfases do curso: será a oralidade, a parte de leitura, qual o perfil do aluno, quais os objetivos, e coisas assim. (Docente, LEM – nunca lecionou PFOL)

Acredito que a inclusão deveria ser feita dentro da disciplina de Português (língua) ou uma própria disciplina poderia abordar essas atividades. (Discente, 2º ano/Vernáculos)

Seria muito interessante ter uma disciplina no curso de Letras. Qual o perfil do aluno? Qual o objetivo da disciplina? (Docente, LEM – já lecionou PFOL)

Não há uma demanda tão grande assim que justifique que 60 alunos aprendam uma coisa que 2 ou 3 vão usar. Os professores de grandes centros que eventualmente tenham esse tipo de pedido deveriam sim ter encontros para discutir fórmulas de ensino junto às editoras (para que essas formem bom material didático). Até porque, quem iria ensinar isso??? Não há tantos professores com conhecimento prático largo nessa área. (Discente, 1º ano – nunca lecionou PFOL)

4.9 Conclusão

A discussão apresentada neste capítulo procurou agrupar o maior número de questões possíveis acerca da área de PFOL, categorizando as asserções de acordo com o assunto abordado. A discussão foi conduzida com a apresentação dos dados em relação aos grupos docente e discente, conforme proposto inicialmente, visto que a pesquisadora não constatou nenhuma alteração relevante entre os diferentes grupos de docentes (quando separados por área/departamento) e de discentes (quando separados por série e habilitação), exceto as poucas comentadas no decorrer da discussão, que pudesse acrescentar, modificar e/ou justificar a análise, levando em conta o propósito deste trabalho.

Assim, a primeira categoria **“aspectos gerais da formação do professor”** registrou as crenças dos informantes, bem como posicionamentos teóricos sobre alguns aspectos que

devem ser abordados na formação do professor. De modo geral, os resultados revelaram que para ser professor de PFOL não basta ter curso superior em qualquer área e ser falante nativo da língua portuguesa, bem como ter apenas formação vernácula. É preciso ter uma formação específica e que esta formação pode receber contribuições das áreas de ensino de língua materna e língua estrangeira. Para que se construa este conhecimento específico, é necessário haver equilíbrio entre teoria e prática, sendo que uma não exclui a outra, ou seja, ambas são importantes e podem fundamentar a reflexão contínua do professor sobre sua atuação pedagógica.

Na segunda categoria **“bases de conhecimento”** os dados mostraram que para ser professor de PFOL não basta ter o conhecimento da língua portuguesa apenas como usuário competente, é preciso ter uma consciência metalingüística que propiciará reflexão sobre os aspectos da língua portuguesa a ser ensinada enquanto L2 ou LE. Além disso, é preciso conhecer: 1. teorias de aquisição da linguagem; 2. algumas particularidades da língua materna ou de contato do aluno e de suas respectivas metodologias; 3. os aspectos culturais envolvidos com o uso da língua, bem como ter conhecimentos de Lingüística Aplicada.

A terceira categoria, **“práticas pedagógicas”**, revelou que o método ainda é visto por alguns, como um meio de entender o processo pedagógico, embora insuficiente para proporcionar o bom desempenho do professor. Como reflexo de uma formação com base nos métodos de ensino, uma parte dos informantes não acredita que a prática do professor seja predominantemente influenciada por um sistema individual de crenças, valores e princípios, mas acredita que o professor deva saber o que faz, justificando assim seu comportamento e atitudes profissionais.

Na quarta categoria **“material didático”**, constatou-se que não deve haver rigidez ao escolher o material a ser utilizado num curso de PFOL. Acredita-se que o contexto de ensino,

as necessidades dos alunos, as concepções do professor sobre língua/linguagem/ ensino de línguas e os recursos disponíveis, devam ser levados em conta pelo professor ao decidir sobre qual material utilizar. Dependendo destes fatores, o livro didático, o material elaborado pelo próprio professor e material autêntico podem ser adotados paralelo ou isoladamente. O mais importante é que o professor esteja consciente de seu papel na tarefa de escolher o material a ser utilizado em sala de aula, isto é, procurar refletir criticamente sobre o que está implícito nas atividades propostas por ele ou quem quer que seja.

Na quinta categoria, **“processo de ensino/aprendizagem”**, os dados mostraram que o professor deve: 1. deixar os alunos se sentirem à vontade para se comunicarem sem medo de errar; 2. decidir, muitas vezes junto com os alunos, quando e como corrigir; 3. respeitar o ritmo de aprendizagem do grupo para o ensino da língua, que muitas vezes está vinculado aos aspectos socioculturais que constroem essa língua e 4. conhecer e priorizar o propósito dos alunos para a aprendizagem do Português, embora este não seja garantia para o sucesso do aprendizado.

A sexta categoria, **“conteúdo programático”**, contemplou que a quantidade da amostra lingüística, oralidade ou escrita, bem como o conteúdo programático para o curso de PFOL poderão ser definidos a partir das necessidades dos alunos.

Finalmente, na sétima categoria **“PFOL nas universidades”**, os resultados mostraram que, embora a demanda da oferta para o curso de PFOL seja uma incógnita para os informantes investigados, eles acreditam que deva haver a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras e que a área deva abranger professores envolvidos com o ensino de língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem como objetivo retomar as perguntas de pesquisa e apresentar implicações do estudo, com base nas questões discutidas nos capítulos anteriores.

Retomando as perguntas de pesquisa

A primeira pergunta de pesquisa deste estudo levou a pesquisadora a fazer um levantamento de como a área de PFOL se apresenta hoje em termos de literatura, bem como mapear os locais de ensino e pesquisa de PFOL no Brasil. A opção por resgatar esta área no Brasil ocorreu por acreditar que não há ninguém melhor para detectar e estudar os aspectos envolvidos no ensino de PFOL, num primeiro momento, do que professores e pesquisadores

também envolvidos com o ensino da língua portuguesa, enquanto língua materna. Este fator pode ser relevante no sentido de projetar as especificidades do ensino desta língua nestes dois diferentes contextos de ensino/aprendizagem.

Assim, constatou-se que a área de PFOL tem se constituído em mais um campo de estudos acadêmicos devido à demanda por maior sistematização do ensino da língua portuguesa, enquanto L2/LE. Muitos fatores têm contribuído para esta demanda, tais como os intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, a política internacional adotada pelos países do Mercosul, a presença de estrangeiros nos programas acadêmicos das universidades brasileiras e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Variedade Brasileira (CELPE-Bras).

Embora venha crescendo o número de universidades brasileiras que estão abrindo espaço para o ensino e a pesquisa na área de PFOL, a concentração maior está nos cursos de português para falantes de outras línguas, ofertados para as comunidades acadêmica e externa, quase sempre como atividade de extensão. A pesquisa ainda se encontra em fase inicial de desenvolvimento, sendo viabilizada pelos programas de pós-graduação, cujas linhas de pesquisa compreendem também o ensino de PFOL, seja como parte dos estudos de L2/LE ou em oposição ao ensino da língua portuguesa como língua materna.

Como reflexo do pequeno número de pesquisas realizadas acerca dos aspectos específicos do ensino de PFOL, a literatura da área é composta basicamente por coletâneas de artigos, que por sua vez, concentram-se em relatos de experiências do que vem sendo feito nas universidades brasileiras nos cursos de PFOL ou do que os pesquisadores brasileiros têm enfatizado nos cursos para professores que atuam em outros países, como por exemplo, nos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs). É preciso reconhecer a importância destes relatos, visto que eles podem servir como pistas do que precisa ser investigado sistematicamente por

futuros trabalhos de pesquisa nesta área. Evidenciando a necessidade de ampliação dos temas a serem estudados, observou-se que as dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras têm se concentrado em preocupações com o ensino e enfoques lingüísticos. Faz-se necessário salientar que as pesquisas precisam ser encaminhadas rapidamente, levando em conta a demanda de formação específica dos professores que deverão atuar ou que já atuam no contexto de ensino/aprendizagem de PFOL, questão detectada como mais emergente no momento atual.

Esta questão conduz à segunda pergunta de pesquisa deste estudo: Qual a contribuição da área de ensino de L2/LE para a formação do professor de PFOL? Para responder a esta pergunta a pesquisadora recorreu aos estudos na área de ensino de língua estrangeira, principalmente àqueles que têm procurado entender este ensino na perspectiva do professor, independentemente de métodos e material (Freeman, 1991; Johnson, 1992; Prabhu, 1990; Richards & Nunan, 1990).

Visto que o ensino de PFOL compartilha características do ensino de LE, bem como de L2, compreender a história deste ensino pode revelar contribuições significativas para os estudos que pretendem investigar a formação do professor de PFOL. Acredita-se que seja possível iniciar num estágio avançado, já que o paradigma contemporâneo de formação de professores de LE, que tem se concentrado no modelo profissional reflexivo, vem sendo adotado cada vez mais nos programas de formação de professores de LE, principalmente os de língua inglesa.

A revisão de literatura desta área, apresentada no capítulo 2, corrobora o ensino reflexivo e algumas tendências da prática de formação de professores de L2/LE, dentre as quais destaca-se a necessidade que os professores e alunos-professores têm de adotar uma orientação de pesquisa para sua própria sala de aula e para o seu próprio ensino. Nesse

sentido, apresentou-se a pesquisa-ação como um instrumento importante para proporcionar a reflexão no processo de construção do conhecimento do professor.

A área de educação tem oferecido grandes contribuições para os estudos que têm procurado investigar como se dá a construção desse conhecimento e como ele se revela nas ações do professor. Os educadores de professores têm reconhecido que as experiências prévias, valores pessoais e crenças dos futuros professores agem como filtro interpretativo de conhecimentos teóricos (Woods apud Richards, 1998; Almarza, 1996) e que são instrumentais em moldar como o professor interpreta o que acontece na sala de aula (Freeman & Johnson, 1998; Calderhead, 1989).

Sendo assim, a base do conhecimento do professor, que durante muito tempo concentrou-se na prescrição de comportamentos, passa a ser concebida sob o ponto de vista da cognição, ou seja, tem como foco o ensino por si mesmo, levando em conta quem o faz e onde ele é feito. Isto não é um argumento contra a importância de teorias na prática pedagógica do professor, mas uma tentativa de propor reflexões sobre a utilidade destas teorias no contexto onde ela será inserida (Putnam & Borko, 2000), considerando a natureza: 1. do aluno-professor; 2. das escolas; 3. do ensino e 4. do ensino de línguas (Freeman & Johnson, 1998).

Isto revelou a importância de se fazer um levantamento das crenças dos docentes e discentes da instituição investigada acerca do ensino de PFOL, pois este seria o primeiro passo para se pensar na inclusão do componente de formação do professor de PFOL nos cursos de Letras. Assim, para responder à terceira pergunta de pesquisa: “Que tipo de formação é enfatizada nas crenças de professores universitários e de futuros professores da área de Letras e o que foi destacado em relação à necessidade de formação específica do professor de PFOL?”, a pesquisadora aplicou um questionário contendo um inventário de crenças com base no qual apresentou-se a discussão do capítulo 3, categorizando as perguntas

fechadas e acrescentando a elas as crenças reveladas através das perguntas de resposta aberta, de acordo com o assunto abordado.

De modo geral, os discentes revelaram acreditar numa formação ainda nos moldes prescritivos, embora reconheçam a importância da prática/experiência na construção do conhecimento do professor. Isto pôde ser observado principalmente, pela crença de que o professor precisa conhecer métodos de ensino para que possa ensinar uma língua estrangeira e que a aplicação adequada de um método pode garantir o bom trabalho do professor. Por isso, acredita-se que os futuros professores investigados ainda não se permitam afirmar que a prática do professor seja predominantemente influenciada por um sistema individual de crenças, valores e princípios, por não ter sido este o modelo de ensino que eles tenham experimentado durante muitos anos de sua vida escolar.

Por outro lado, os docentes revelaram acreditar numa formação menos prescritiva, deixando indícios, percebidos através de suas crenças, de que reconhecem que os futuros professores já entram nos programas de formação com suas próprias concepções do que seja ensinar e aprender línguas, e que estas concepções não devem ser ignoradas no decorrer do curso; elas precisam ser reconhecidas pelos futuros professores para que estes possam refletir sobre elas e até transformá-las, se acharem necessário. Embora seja possível atribuir ao próprio curso de Letras parte das crenças dos discentes acerca da formação prescritiva, ou seja, os docentes falam sobre uma formação reflexiva mas suas ações não corroboram suas palavras, não foi objetivo deste trabalho analisar se os informantes fazem aquilo que afirmam fazer ou não, mesmo porque acredita-se que o comportamentalismo tenha perpetuado na vida cotidiana de todos nós e que o desvencilhamento destas idéias não ocorrerá a curto prazo. O ser humano foi condicionado a reproduzir comportamentos, e por isso, tudo que venha a quebrar este “tabu”, quase sempre é visto como tendências passageiras. No entanto, cabe aos

docentes, mais confiantes ou mais convencidos academicamente sobre as vantagens da formação reflexiva despertar nos discentes, através da sua prática pedagógica, o interesse em avaliar criticamente os benefícios que cada paradigma de formação de professores tem oferecido para o ensino de línguas, mesmo que os futuros professores só consigam entender isso após o término do curso de graduação. Além disso, não seria possível conduzir uma investigação com foco na relação ações/crenças, já que, no momento da coleta de dados, nenhum professor exercia a função de professor de PFOL.

Ao pensar na segunda parte da terceira pergunta é possível afirmar que as crenças dos docentes e discentes da área de Letras vieram a corresponder, em grande parte, o que tem sido afirmado por pesquisadores e/ou professores da área de PFOL.

Primeiramente, 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. Para tanto, é imprescindível uma formação na área de ensino de línguas, incluindo não só a formação vernácula mas também as especificidades do ensino de línguas estrangeiras e teorias de aquisição da linguagem, que podem ser também delineadas pelos conhecimentos em Lingüística Aplicada. Além disso, é preciso ter uma consciência metalingüística dos aspectos envolvidos no ensino de PFOL, conhecimento este que justifica a crença de que ser um usuário competente da língua portuguesa não é suficiente para a atuação como professor de PFOL.

Acreditar que o professor de PFOL necessita de formação específica, levou os informantes, principalmente os discentes, a concordarem com a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras. Esta inclusão, segundo eles, poderia ser feita através de disciplinas, curricular ou especial, no próprio curso de Letras, além da proposta de estágio para a construção do conhecimento específico do professor de PFOL.

Dentre os aspectos envolvidos no ensino de PFOL, que poderiam ser abordados através desta inclusão, estão: 1. o conhecimento da língua materna ou de contato do aluno e diferentes enfoques metodológicos, dependendo desta língua materna; 2. o conhecimento dos aspectos culturais envolvidos com o uso da língua portuguesa por falantes de outras línguas; 3. o material didático e 4. o conteúdo programático.

Implicações do estudo

Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a disseminação da área de PFOL, bem como provocar reflexões e iluminar caminhos para a inclusão do componente de formação de professores de PFOL nos cursos de Letras.

O questionário respondido pelos docentes e discentes da área de Letras teve um objetivo duplo neste estudo, isto é, como qualquer instrumento de pesquisa proporcionou a coleta de dados constituindo o corpus do trabalho e, ao mesmo tempo, foi instrumento de reflexão sobre as questões envolvidas no ensino de PFOL, talvez até então nunca pensadas. Ao responder ao questionário, os informantes posicionaram-se diante das questões abordadas e isso pode tanto revelar suas crenças a respeito do assunto de uma forma automatizada e por isso menos crítica, quanto desacomodar estas crenças, levando o informante a questionar seus próprios conhecimentos e despertar interesse pela investigação do assunto em questão.

Foi possível constatar que, por não ter contato com a área de PFOL, os informantes não sabem se há ou não demanda para a oferta de cursos de PFOL para as comunidades acadêmica e externa da instituição investigada. Por terem sugerido o estágio como uma das atividades para preparar os alunos do curso de Letras para o ensino de PFOL, é preciso reconhecer a necessidade de oferta deste tipo de cursos pela própria instituição, pois conforme já discutido no capítulo 4, não há na região, uma escola específica onde os alunos possam vivenciar situações de ensino/aprendizagem com grupos de falantes de outras línguas.

Com relação aos encaminhamentos de oferta de cursos de PFOL no contexto estudado, os resultados deste estudo levam a duas implicações. A primeira seria a inclusão de cursos de português para falantes de outras línguas abertos a estrangeiros matriculados na instituição, e também da comunidade externa. E a segunda implicação, a inclusão de uma disciplina optativa, num primeiro momento, acerca do ensino de PFOL no currículo do curso de Letras. É importante salientar que as crenças dos informantes corroboram esta inclusão, visto que ter alunos realmente interessados em aprender a ensinar PFOL seria muito mais produtivo para iniciar o desenvolvimento da área do que ter alunos “obrigados” a cursar uma disciplina que acreditam ser irrelevante. Além disso, uma outra crença revelada nos inventários é de que esta disciplina deveria ser ofertada para os alunos que optarem pela habilitação dupla, isto é, ensino da língua portuguesa como língua materna e ensino de uma língua estrangeira.

Embora as inclusões sejam de procedências diferentes, uma está diretamente ligada à outra, pois os cursos de PFOL poderiam ter como regentes os alunos do curso de Letras que optassem pela disciplina que abordaria aspectos específicos deste contexto de ensino/aprendizagem. O conteúdo da disciplina no curso de Letras poderia ser projetado de acordo com os tópicos destacados nas categorias deste estudo, visto que as disciplinas de Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, já são ofertadas no

curso de Letras da instituição investigada. É preciso considerar que a sugestão de ter como conteúdo da disciplina os tópicos abordados neste estudo, só será relevante se levados em conta o contexto de ensino, a natureza dos alunos-professores e os interesses dos estrangeiros pela aprendizagem da língua portuguesa.

Acredita-se que, desta forma, os futuros professores possam: 1. vivenciar situações lingüísticas com grupos de falantes de outras línguas através do estágio; 2. e na disciplina optativa, trabalhar em conjunto com professores de língua portuguesa enquanto língua materna e professores das diversas línguas estrangeiras da instituição, no sentido de promover reflexão teórico-prática acerca dos aspectos específicos envolvidos no ensino de PFOL. Além disso, seria fundamental que houvesse uma mudança de postura dos professores que atuam no curso de Letras, isto é, os professores deveriam reconhecer as especificidades deste ensino e começar a despertar o que foi chamado neste estudo de consciência metalingüística do futuro professor de línguas acerca de aspectos envolvidos no ensino da língua portuguesa enquanto L2/LE, em contraponto com o ensino desta mesma língua como língua materna.

Além das propostas de cursos de PFOL e de inclusão do componente de PFOL nos cursos de Letras, é necessário que haja investimento em pesquisa sobre a formação do professor de PFOL, pois ela é fundamental para dar respaldo aos futuros programas e/ou cursos. A pesquisa poderia ser encaminhada de forma que comungasse ensino e extensão, visando a compreender o que os professores pensam sobre o ensino e como isso influencia sua prática pedagógica.

Como proposta de encaminhamento de pesquisa sobre a formação de professores de PFOL, entende-se que analisar as abordagens de formação subjacentes aos programas já existentes, poderia ser o próximo passo de pesquisadores interessados em compreender como o professor de PFOL aprende a ensinar, isto é, desenvolve seu conhecimento prático pessoal.

Os resultados deste estudo vislumbram alguns questionamentos que poderiam servir como temas ou perguntas de pesquisa para futuros trabalhos:

1. Qual a filosofia de formação profissional subjacente aos programas?
2. De que modo essa filosofia vem sendo entendida pelos (futuros) professores?
3. Quais as preocupações de professores de PFOL e como estas têm sido abordadas nos cursos de formação?
4. Quais as iniciativas de educação continuada do professor de PFOL e quais os enfoques adotados?
5. Como se dá a supervisão de estágio dos (futuros) professores de PFOL?
6. Os professores de PFOL têm tido acesso aos resultados de pesquisas desenvolvidas nesta área no Brasil? Qual a relação deste conhecimento (teórico) com a prática pedagógica do professor?

O objetivo deste estudo foi dar um primeiro passo em relação aos aspectos que poderiam estar sendo abordados na formação específica do professor de PFOL, reconhecendo que as crenças das partes interessadas, neste caso os docentes e discentes da área de ensino de línguas, são fundamentais para aqueles que pretendem dar continuidade nesta área de pesquisa. Assim como foi destacado pelos informantes, acredita-se que deva haver um equilíbrio entre a teoria e a prática na construção do conhecimento do professor, para que este desenvolva o seu senso interno de coerência e consiga atingir não só os níveis de reflexão técnico e prático, mas também o nível crítico, que subentende refletir sobre a importância dos objetivos educacionais, quão bem eles estão sendo realizados e quem está se beneficiando do sucesso daqueles resultados.

Além da eventual contribuição para as instituições interessadas em dar início à oferta de cursos de PFOL e/ou formar profissionais para atuar nessa área, este trabalho trouxe oportunidades de reflexão da própria pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. P. Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, v.3, p.355-366, 1979.
- ADLER, S. A field study of selected student teacher perspectives towards social studies. *Theory and Research in Social Education*, v.12, p.13-30, 1984.
- AKERBERG, M. As funções e formas alternantes do imperativo no ensino de português para estrangeiros. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.105-114.
- ALARCÃO, I. Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento: aprendizagem de uma língua estrangeira. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n. 4, p.81-85, jan., 1991.
- ALFARO MEJÍA, M. N. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.91-98.
- ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. *Sgav Conference*. Carleton University: Ottawa, 1991.
- _____. Integrating 'research' and 'pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (eds.). *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993. p.125-135.
- _____. Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. *Tesol Quarterly*, v.17, n.2, p.191-203, 1983.
- ALMARZA, G. Student foreign language teachers' knowledge growth. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p.50-78.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? a questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, São Paulo, n.1, p.77-85, 1992.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.13-21.
- _____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.

_____. Aplicação de Lingüística e ensino de línguas. *Interação*, p.21-24, ago., 1987.

_____. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997. p.55-89.

_____. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.11-16.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.13-28.

_____ (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. 151p.

_____ (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. 104p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. 114p.

_____. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997. 139p.

ALTMAN, H. B. What is second language teaching? In: ALATIS, J. E.; ALTMAN, H. B.; ALATIS, P. M. *The second language classroom: directions for the 1980's*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14, 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1999. p.233-240.

ANDRÉ, M. E. D. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, p.63-67, 1963.

ASHWORTH, M. *Beyond methodology*. New York: Cambridge University Press, 1985.

ASSIS-PETERSON, A. M. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. *Contexturas*, n. 4, p.43-50, 1999.

BASTOS, L. K. X.; MATTOS, M. A. B. A lingüística aplicada e a lingüística. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 22, p.7-24, jul./dez., 1993.

BEAUGRANDE, R. Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic? *Applied Linguistics*, v.8, n.3. p.279-313, Sep., 1997.

BEYER, L. E. Teacher education, reflective inquiry and moral action. In: TABACHNICK, R.; ZEICHNER, K. (eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1991. p.113-129.

BIDERMAN, M. T. C. O vocabulário fundamental no ensino de português como segunda língua. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.73-91.

BITTENCOURT, A. M. Formação de professores de português língua estrangeira no curso de graduação da UFSM: proposta curricular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 5, 1998, Porto Alegre. *Resumos...* Porto Alegre: UFRGS, 1998. p.95.

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.17-48.

_____. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.109-140.

BOLIN, F. Helping student teachers think about teaching: another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, v.41, n.1, p.10-19, 1990.

BORKO, H. et al. Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. *Teaching and Teacher Education*, v.3, n.2, p.77-90, 1987.

BREEN, M. Understanding the foreign language teacher. In: PHILLIPSON, R. et al. (ed.). *Foreign language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p.213-233.

BULLOUGH, R. *First-year teacher: a case study*. New York: Teachers College Press, 1989.

BURNS, A. *Teacher beliefs: the link with classroom practice and professional development*. Sydney, 1991. (Mimeo).

BUTT, R. et al. Individual and collective interpretations of teacher biographies. In: *ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 1986, San Francisco.

CADERNO do Centro de Línguas, São Paulo: Ed. USP, n.1, 1997.

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge. In: BERLINER, D.; CALFEE, R. (eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996.

- _____. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v.5, n.1, p.43-51, 1989.
- _____. *Teachers' classroom decision-making*. London: Cassell, 1984.
- _____. Learning from introductory school experience. *Journal of Education for Teaching*, n.14, p.75-83, 1988.
- _____ (ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational, 1987.
- CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, v.7, n.1, p.1-8, 1991.
- CARLGREN, I. Professionalism and teachers as designers. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (orgs.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p.20-32.
- CARTA de Pelotas. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2, 2000, Pelotas.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de lingüística aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.7, p.5-12, 1986.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.17, p.133-144, 1991.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.
- CELIA, M. H. C. et al. Preparação de materiais: adequação à realidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes, 1997. p.91-121.
- CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CLANDININ, D. J. *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press, 1986.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' personal knowledge: what counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, n.19, p.487-500, 1987.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

CLARK, C. M.; YINGER, R. J. Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, v.7, n.4, p.279-304, 1977.

_____. Teachers' thinking. In: PETERSON, P. L.; WALBERG, H. J. (eds). *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley: McCutchan, 1979.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. New York: Routledge, 1994. 414p.

COPELAND, W. D. Clinical experiences in the education of teachers. *Journal of Education for Teaching*, n.7, p.3-17, 1981.

COURA SOBRINHO, J. O aluno de graduação em Letras e a pesquisa em lingüística aplicada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14, 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1999. p.183-188.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. 122p.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.15-23.

_____. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.113-122.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. 1994. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co, 1933.

DINGWALL, S. *The teacher variable in English language teaching*, 1985. Tese (Doutorado) - Lancaster University, Lancaster, 1985.

ELORZA, T. Escola municipal tem alunos chineses. *Folha de Londrina*, Londrina, 14 de nov. 2000. Folha Cidades, p.5.

O ENSINO de português para estrangeiros. In : CICLO DE PALESTRAS PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFF, 1995, Niterói. *Anais...* Niterói: EDUFF, 1995. 53p.

FERREIRA, I. A. O ensino de português para estrangeiros nos CEBs: do livro didático à sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.59-76.

_____. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.39-48.

_____. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.141-151.

_____. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.39-48.

_____. A política de expansão da língua portuguesa no Brasil e em Portugal. In: JÚDICE, N. (org.). *O ensino de português para estrangeiros*. Niterói: EDUFF, 1996. p.92-103.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Método no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.59-73.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M.; BIZON, A. C. C. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.23-37.

FRANCHETTI, P. Cultura luso-brasileira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.89-94.

FREEMAN, D. To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, n.7, p.439-454, 1991.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v.32, n.3, 1998.

GAIES, S. The investigation of language classroom processes. *Tesol Quarterly*, v.17, n.2, p.205-217, 1983.

GALLUZZO, G. R. A study of student teacher thinking. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1984, New Orleans.

GETZELS, J. W.; JACKSON, P. W. The teachers' personality and characteristics. In: GAGE, N. L. (ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.

GIMENEZ, T. N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.2, n.2, p.129-143, 1999.

_____. Modelos de formação profissional na área de línguas estrangeiras. In: JORNADAS DE ESTUDIOS HISPÁNICOS, 2, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Ed. UEL, 2000. p.199-206.

_____. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.* 1994. Dissertation (PhD) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOMES DE MATOS, F. O NURC- Brasil e o ensino de português a estrangeiros. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n.10, p.128-131, dez., 1993.

_____. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.* 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p.11-17.

_____. Os direitos lingüísticos de aprendizes de português como língua estrangeira. In: CUNHA, M. J., SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Ednub, 1999. p.89-94.

GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: a study of pre-service teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, v.4, n.2, p.121-137, 1988.

GRANNIER-RODRIGUES, D. M.; LOMBELLO, L. A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.* 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p.41-46.

GREENO, J. G. On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, v.26, n.1, p.5-17, 1997.

GREENO, J. G.; COLLINS, A. M.; RESNICK, L. B. Cognition and learning. In: BERLINER, D.; CALFEE, R. (eds.). *Handbook of educational psychology.* New York: Macmillan, 1996. p.15-46.

GROSSMAN, P. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education.* NEW York: Teachers College Press, 1990.

HABERMAS, J. *Theory and practice.* London: Heinemann, 1974.

HILL, J. E.; KERBER, A. *Models, methods, and analytical procedures in educational research.* Detroit: Wayne State University Press, 1967.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOLLINGSWORTH, S. Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, v.26, n.2, p.160-189, 1989.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Socio-linguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

IANNACCONE, L. Student teaching: a transitional stage in the making of a teacher. *Theory into Practice*, n.2, p.73-81, 1963.

INGRAM, D. E. Applied linguistics: a search for insight. In: KAPLAN, R. B. (ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley Mass: Newbury House, 1980.

JOHNSON, K. E. Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *Tesol Quarterly*, v.26, p.507-535, 1992.

_____. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service ESL teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.10, p.439-452, 1994.

JÚDICE, N. Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro entre culturas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.65-76.

JÚDICE, N. (org.). *O ensino de português para estrangeiros: ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1996. 103p.

_____. *Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000. 72 p.

JÚDICE, N.; XAVIER, A. Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de português língua estrangeira. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.49-58.

JUNG, N. M. *Eventos de letramento de uma escola multiseriada de uma comunidade rural bilingüe (alemão/português)*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.25-36.

KLEINSASSER, R.; SAVIGNON, S. Linguistics, language pedagogy, and teachers' technical cultures. In: ALATIS, J. E. (ed.). *The state of the art*. Washington: Georgetown University Press, 1992. p.289-301.

KNOWLES, J. G. What student teachers' biographies tell us: implications for preservice teacher education. In: JOINT CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND ASSOCIATIONS FOR RESEARCH IN EDUCATION, 1987, New Zealand.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, v.26, n.1, p. 27-48, 1994.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p.19-39.

LACEY, C. *The socialisation of teachers*. London: Methuen, 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. *Foreign language teaching methodology and Language teacher education*. Amsterdam: Plenary Address at AILA, 1993.

LAURSEN, P. F. Professionalism and the reflective approach to teaching. In: KOMPFF, M.; BOND, W. R. et al. *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: The Falmer Press, 1996. 234 p.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p.211-231.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n.4, p.13-24, 1999.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOWYCK, J. Teacher thinking studies: bridges between description, prescription and application. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO (orgs.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1990. p.85-103.

LUCAS, P. Coming to terms with reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v.2, n.1, p.23-40, 1996.

LUNARDELLI, M. G. *Entre a Champs-Élysées e a Rua XV: um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba/Pr*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

LUZ, M. Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas: uma experiência complementar à graduação. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.39-45.

MAHER, T. J. M. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília: subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MALÁTER, L. S. *Teachers' beliefs on foreign language acquisition: a case study on classroom behavior*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARSO, R. N.; PIGGE, F. L. The influence of preservice training and teaching experience upon attitudes and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, v.5, n.1, p.33-41, 1989.

MATTOSO CAMÁRA, J. *Princípios de lingüística geral*. 4.ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1973.

MAY, W. T.; ZIMPHER, N. L. Perceptions of preservice field supervision: a call for theoretical recognition. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1985, Chicago.

MAYER, R. H.; GOLDSBERRY, L. The development of the beliefs/practice relationship in two student teachers. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1987, Washington.

MENDES, M. E. C. Relatos sobre experiências do ensino de português para estrangeiros no CEPE/UFBA. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.33-38.

MITCHELL, R. Process research in second-language classrooms. *Language Teaching*, v.18, n.4, p.330-347, 1985.

MOÇÃO de apoio a medidas de consolidação de português como língua estrangeira/língua 2 (L2) nas IES brasileiras. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 8, 2000, Campo Mourão.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 190 p.

MONTENEGRO, I. Curso intensivo de português para estudantes universitários norte-americanos: abordagem e metodologia. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.59-62.

MORITA, M. K. Diálogo à distância: uma extensão da sala de aula de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.49-57.

_____. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.59-72.

_____. Diários dialogados e diálogos à distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.95-107.

- _____. Diários dialogados na formação contínua do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.49-58.
- MOURA, V. L. L. Conceitos psico-lingüísticos para análise do livro didático nacional de português para estrangeiros. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p.123-134.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.19, p.317-328, 1987.
- NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (eds.). *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993. p.39-50.
- _____. The teacher as decision-maker. In: FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA S. (eds.). *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 1992. p.135-165.
- O' NEILL, R. Why use textbooks? In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: OUP, 1990.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1999.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.
- PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- PENNINGTON, M. C. *Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom*. Hong Kong, 1991.
- PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*, v.23, n.4, p. 589-618, dec., 1989.
- PIT CORDER, S. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.
- PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, v.24, n.2, p.161-176, 1990.
- _____. *Materials as support; materials as constraint*. [s.l.]: [s.n.], 1988. Mimeo.
- PUTNAM, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, v.29, n.1, p.4-15, Jan./Feb., 2000.

QUICKE, J. The reflective practitioner and teacher education: an answer to critics. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v.2, n.1, p.11-22, 1996.

RAMALHETE, R. Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997. p.135-139.

_____. A hipótese em português. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.99-104.

RAMEH, C. Cursos de imersão e cursos intensivos: algumas considerações em torno de sua organização. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997. p.47-53.

REIS DA COSTA, S. R. O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.99-104.

REYNALDI, M. A. C. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Method: approach, design and procedure. *Tesol Quarterly*, v.16, n.2, 1982.

RICHARDS, J. C. et al. *The culture of the English language teacher: a Hong Kong example*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1991. Mimeo.

RODEA, M. C. Interação verbal na sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.77-85.

ROSENHOLTZ, S. *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman, 1989.

SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.49-57.

_____. Intercâmbio lingüístico-cultural. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.65-69.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.105-112.

_____. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.75-88.

_____. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul : contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In : ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros : interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.77-90.

SCHLATTER, M. O programa de português para estrangeiros na UFRGS. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.25-31.

_____. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros: breve histórico. In: CUNHA, M. J., SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.97-112.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. Jossey: Bass Publishers, 1987.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p.3-36.

SILVA GOMES, H. M. Gramática pedagógica para o ensino de português para estrangeiros: uma abordagem psicolingüística para aquisição-aprendizagem. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p.87-98.

SILVEIRA, R. C. P. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.17-37.

- SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. 119p.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.49-58.
- TABACHNICK, R.; ZEICHNER, K. (eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1991.
- _____. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, v.35, n.6, p.28-36, 1984.
- TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. 1996. Tese (Doutorado) - University of Toronto, Toronto, 1996.
- TELLES, J. A.; OSÓRIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.2, n.2, p.29-60, 1999.
- TURAZZA, J. S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.93-119.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Número de alunos PEC-G, distribuição por país, CAE/UEL* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vivianebagio@onda.com.br> em 16 out. 2000.
- _____. *Informações sobre o ingresso e a demanda de estrangeiros nos cursos de pós-graduação*. Londrina: CPG, 2000.
- VAN DE WIEL, F. W. A. M. Os pretéritos perfeito e imperfeito no uso não nativo do português. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p.59-64.
- VAN LIER, L. Classroom research in second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.10, p.173-186, 1989.
- VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.29-48.
- WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WEINSTEIN, C. S. Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v.6, n.3, p.279-290, 1990.

WIDDOWSON, H. G. Applied linguistics: the pursuit of relevance. In: KAPLAN, R. B. (ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley Mass: Newbury House, 1980a. p.74-87.

_____. Models and fictions. *Applied Linguistics*, v.1, n.2, p.165-170, 1980b.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (orgs.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p.9-27.

_____. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, p.3-9, 1983.

ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, B. R.; DENSMORE, K. Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In: CALDERHEAD, J. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 1987. p.21-59.

ZILLES, A. M. S. Curso de conversação de português: relato de experiência. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.71-85.

ZUBER-SKERRITT, O. Case study: personal constructs of second language teaching. *Education and Training Technology International*, v.26, n.1, p.60-67, 1989.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. 184p.
- BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.
- CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (orgs.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994.
- CASTRO, V. S. De que vem se ocupando os lingüistas ultimamente. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.22, p.25-31, jul./dez., 1993.
- CATFORD, J. C. Language learning and applied linguistics: a historical sketch. *Language Learning*, v.48, n.4, p.465-496, dec., 1998.
- COLE, A. L. Personal theories of teaching: development in the formative years. *The Journal of Education Research*, v.36, n.3, p.203-222, Sep., 1990.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 5, 1998, Porto Alegre. *Resumos...* Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *D.E.L.T.A.*, v.14, n.1, p.33-57, 1998.
- FRANÇA, J. L. et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 2.ed. REV. e AUM. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1992.
- FREEMAN, D. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: FLOWERDEW, J. ; BROCK, M.; HSIA, S. (eds.). *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992. p.1-21.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores) 113p.
- GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. *Semina*, Londrina, v.16, n.3, p.485-490, set., 1995.
- GIMENEZ, T. N. (org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999. 88p.
- GOMES DE MATOS, F. Da pesquisa à pedagogia: ensino de português a estrangeiros. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n.3, p.27-34, jul., 1990.
- _____. Aprendendo português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n.10, p.123-124, dez., 1993.

_____. 1965/1975: dez anos de lingüística aplicada no Brasil. *Revista de Cultura Vozes*, Rio de Janeiro, n.19. Vozes, 1976.

HENRIQUES, E. R. Preposições: por que são difíceis para os aprendizes estrangeiros? *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n.7, p.118-130, jul., 1992.

KAPLAN, R. B. (ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley Mass: Newbury House, 1980.

KOMPF, M.; BOND, W. R. et al. *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: The Falmer Press, 1996. 234 p.

MATEUS, E. F. *Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. Londrina: Ed. UEL, 1995.

NICOLA, J.; INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. 7.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

RAMOS, J. A lingüística aplicada e sua busca de autonomia. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.22, p.33-39, jul./dez., 1993.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman, 1985.

RICHARDS, J. C.; HINO, N. Training ESOL teachers: the need for needs assessment. In: ALATIS, J. E.; STERN, H. H.; STREVENSON, P. (eds.). *Georgetown University round table on language and linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1983. p.312-326.

SCHMITZ, J. R. Temas e pesquisas em lingüística aplicada: novos rumos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.10, p.71-85, 1987.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Great Britain: Cambridge University Press, 1996. 316p.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- ARAI, N. *Fluência na aquisição do português como língua estrangeira*. 1985. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.
- BIZON, Ana Cecília Cossi. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CALDAS, V. M. C. *A competência comunicativa em livros didáticos de português para estrangeiros: uma avaliação*. 1988. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.
- DELL' ISOLA, Regina. *O contexto e a compreensão lexical na leitura em português – língua estrangeira*. 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- FERREIRA, Itacira Araújo. *O processo de ensino/aprendizagem de português língua/estrangeira no contexto do Mercosul*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- FLORES PEDROSO, Sérgio. *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- FONSECA, Hely Dutra Cabral da. *Aquisição da concordância negativa (CN) do Português Brasileiro (PB) como Segunda Língua (L2)*. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão do. *Repensando o conceito de competência comunicativa no “aquecimento” da aula de português - língua estrangeira: uma perspectiva estratégica*. 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- KUNZENDORFF, Júlia Cristina. *O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo (Reflexões – Considerações – Propostas)*. 1987. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
- LUNARDELLI, Mariangela Garcia. *Entre a Champs-Élysées e a Rua XV: um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba/Pr*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

MARCHEZAN, Márcia Regina. *A compreensão pragmática do texto humorístico em português por falantes não nativos*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MORITA, Marisa Kimie. *Diálogo à distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira*. 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993..

MOURA, Vera Lúcia de Lucena. *Uso de conceitos psico-sócio-lingüísticos para avaliação de conteúdos em livros didáticos de português para estrangeiros*. 1986. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

OLIVEIRA, Irenilza Oliveira e. *Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira: o movimento do verbo*. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

RODEA, Maristela Colín. *Você não é brasileiro? um estudo dos planos pragmáticos na relação Português/Espanhol*. 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

STERNFELD, Liliana. *Aprender português – língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material*. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

WEISS, Denise Barros. *Ensino do artigo em cursos de português para japoneses*. 1994. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1

ALFABETIZAÇÃO

Escola municipal tem alunos chineses

Teima Elorza De Londrina

Os cursos de Educação para Jovens e Adultos não são mais novidade. Em Londrina, mais de 30 escolas oferecem este tipo de atividade regularmente. Mas a Escola Municipal Maria Carmélia Vilela Magalhães, no Jardim Europa (zona sul da cidade), se propôs a um desafio diferente. Ali, desde junho, um grupo de 11 pessoas – entre 14 e 50 anos – está se iniciando no básico, embora nenhum deles seja analfabeto. Pelo contrário, todos têm bom nível cultural e vários chegaram a fazer uma faculdade...

Entre os 11 alunos chineses, alguns chegaram a cursar faculdade na China

Cinco meses depois, os chineses já se arriscam a falar algumas palavras em português, vários conseguem ler em voz alta e todos demonstram a mesma determinação: entender essa língua tão difícil, leve o tempo que for preciso. Seguindo a auxiliar de direção Mariceli Ferro Belchior, tudo começou por acaso. "A diretora de uma outra escola pediu para a gente receber, no curso de alfabetização, um aluno de 14 anos que não estava conseguindo acompanhar a 7ª série do ensino fundamental", contou.

O garoto foi conhecer a escola com a irmã, que também se interessou em aprender o português no curso de alfabetização. "Ela, apesar de frequentar um curso pré-vestibular na cidade e falar português suficiente para

ser compreendida, tinha muita dificuldade em escrever. Tanto que já tinha sido reprovada em um vestibular por causa da redação", disse Mariceli.

Com os irmãos, a mãe também começou a frequentar o curso. "Um foi falando para os outros. Quando a gente viu, já tínhamos um monte de chineses querendo aprender português", contou. Como os nomes chineses são difíceis de serem lembrados, as professoras "rebatizaram" cada um deles. "A gente sugeria vários nomes e eles escolhiam os que mais lhes agradavam", disse a professora da 4ª série, Inês Donizete da Costa Silva, que

atende hoje seis alunos chineses em sua sala, juntamente com outros 19 brasileiros.

Segundo a professora, no começo foi difícil se fazer entender. O trabalho começou com todos em uma única sala. A rotina que foi conhecer a escola com o irmão, hoje chamada de Jenifer pelos colegas e professores, serviu de intérprete. "Depois de um tempo, avaliamos o nível de conhecimento de cada um em português e o separamos por séries", explicou Inês.

A Folha tentou conversar com alguns dos integrantes do grupo. Timidos e inseguros do português, apenas Su Mi-San, 46 anos, conhecido na escola como Marcos, aceitou falar com a reportagem. Residente na região dos Cinco Conjuntos (zona norte) – não sabe ainda



Sala de aula tem alunos brasileiros analfabetos e chineses que tentam aprender o português

em Taiwan, só conhecia o que via nos filmes. "Achava que era floresta, que tinha cambaís", brincou.

Um amigo emigrou para São Paulo e, em uma das visitas a Taiwan, entusiasmou Marcos a conhecer o Brasil. "Vin piracá há dois anos. Nesse período, reclamou.

onde mora – Marcos foi o último a integrar o grupo. Segundo ele, ficou sabendo do curso ao procurar uma escola para se alfabetizar. "Eles me mandaram aqui", afirmou. Segundo Marcos, ele sempre foi curioso a respeito do Brasil. Morando

em Taiwan, só conhecia o que via nos filmes. "Achava que era floresta, que tinha cambaís", brincou. Um amigo emigrou para São Paulo e, em uma das visitas a Taiwan, entusiasmou Marcos a conhecer o Brasil. "Vin piracá há dois anos. Nesse período, reclamou.

FOLHA DE LONDRINA 14/11/00

ANEXO 2

EXEMPLOS DE TAREFAS DO EXAME

MÓDULO 1 – PARTE COLETIVA

A Parte Coletiva consiste em quatro tarefas que avaliam a compreensão e a produção, oral e escrita, de forma integrada. Na Tarefa I, o candidato ouve um trecho de áudio; na Tarefa II, ele assiste a um trecho de vídeo; nas tarefas seguintes, ele lê dois textos. Com base no que ouviu e/ou leu, o candidato produz, para cada uma das tarefas, um texto com determinado propósito dirigido a interlocutores específicos.

EXEMPLOS DE TAREFAS QUE INTEGRAM COMPREENSÃO ORAL E PRODUÇÃO ESCRITA (Tarefa I - áudio e Tarefa II - vídeo)

TAREFA I – O COMPUTADOR NA PRÁTICA CLÍNICA

Você vai ouvir duas vezes, podendo fazer anotações enquanto ouve, um trecho da entrevista com um médico que utiliza computadores em seu consultório. Imagine que você é um paciente que saiu bem impressionado de um consultório em que o médico usou o computador para elaborar sua ficha clínica e você se convenceu das vantagens desse procedimento. Com base na entrevista gravada, responda à *Pesquisa de Opinião sobre Informatização de Consultórios Médicos*.

Texto base: *texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em entrevista com um médico sobre o uso do computador na prática clínica. O médico menciona as vantagens e os cuidados necessários para que o uso do computador não interfira na relação médico-paciente.*

PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE INFORMATIZAÇÃO DE CONSULTÓRIOS MÉDICOS

a) Esta foi a primeira vez que você foi atendido em um consultório informatizado?

() Sim () Não

b) Quais os aspectos positivos do uso do computador em uma consulta médica?

TAREFA I – FESTA DE IEMANJÁ

Você vai ouvir duas vezes um programa de rádio, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você tenha participado da festa de passagem de ano, tema da reportagem. Com base no que você ouviu, escreva um *e-mail* para um(a) amigo(a) que desconhece as tradições brasileiras:

- descrevendo a festa, incluindo, pelo menos, quatro de suas características;
- explicando o significado atribuído a essa comemoração pelos entendidos;

e

- dizendo como você se sentiu ao participar da festa.

Texto base: *texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem ao vivo sobre a Festa de Iemanjá no Rio de Janeiro. O repórter descreve as características da festa, entre as quais: os participantes usam roupas brancas, cantam, batem palmas, jogam suas oferendas no mar; há queima de fogos; as famílias brindam com champanhe a chegada do ano novo. O repórter também explica o significado atribuído à festa: o costume de passar o **reveillon** na praia tem a função de afastar maus espíritos e aproximar os bons, num ritual de limpeza que chama boa sorte.*

TAREFA II – O SANFONEIRO DO ÔNIBUS

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o sanfoneiro José, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine-se como um dos passageiros do ônibus em que ele toca. Escreva uma carta a um amigo brasileiro:

- contando a história do José; e
- relatando como você se sentiu durante o trajeto.

Texto base: *texto em vídeo, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem sobre José, que trocou o emprego de estofador para dedicar-se a tocar sanfona nos ônibus urbanos do Rio de Janeiro, ganhando R\$ 50,00 por dia. O vídeo também mostra a reação dos passageiros e do motorista do ônibus.*

TAREFA II – ANTENA

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre uma antena que vem provocando polêmica no Alto de Pinheiros, em São Paulo. Imagine que você é morador desse bairro e foi escolhido para escrever o texto introdutório que deverá acompanhar o abaixo-assinado a ser encaminhado à Prefeitura Municipal de São Paulo, solicitando a retirada da antena. Você deverá usar como argumentos:

- as reações dos moradores; e
- os vários problemas que a antena pode causar.

Texto base: *texto em vídeo, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em reportagem sobre uma antena que foi construída em zona residencial em São Paulo sem autorização da Prefeitura ou dos moradores. O trecho mostra as reações dos moradores do bairro, que estão indignados e preocupados com os transtornos que a antena pode causar, entre os quais: problemas ecológicos e de saúde; e irradiação constante que, a curto prazo, pode causar perda de orientação espacial nas pessoas e animais e influência no sono profundo das crianças.*

EXEMPLOS DE TAREFAS QUE INTEGRAM LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA (Tarefas III e IV)

TAREFA III – A CONVIVÊNCIA NA REPÚBLICA (TEXTO ESCRITO)

O quadro intitulado "A convivência na república" é parte de um artigo extraído da revista *Veja* de 17 de fevereiro de 1999, intitulado "A vida longe de casa".

1. Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema (horário).
2. Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.

TAREFA III – CUIDAR DA CASA AGORA É TRABALHO DE CONSULTOR

Imagine que você trabalhe em uma empresa de consultoria doméstica. Com base no que você leu, escreva um texto para ser distribuído em edifícios residenciais. Seu texto deverá:

- divulgar os serviços da empresa;
- salientar as vantagens dos serviços; e
- incentivar os moradores a contratarem a empresa.

TAREFA IV – SATER DEDILHA VIOLA E ALMA NA REGIÃO

Leia a entrevista "Sater dedilha viola e alma na região" (*Folha de S. Paulo*, 30/03/01) e, com base em seu conteúdo, escreva um texto de apresentação para o novo CD do cantor e compositor, incluindo informações sobre:

- início da carreira e momentos decisivos de sua trajetória profissional;
- influências musicais; e
- características do seu trabalho.

TAREFA IV – QUEM ROUBOU O MENINO?

Você leu o texto de Carlos Heitor Cony "Quem roubou o Menino?" (*Folha de S. Paulo*, 6/12/01) e o comentário de Margarida Galvão sobre esse texto, publicado no "Painel do Leitor" (*Folha de S. Paulo*, 7/12/01). Escreva para a seção "Painel do Leitor", apresentando e defendendo uma outra hipótese sobre quem teria roubado o Menino.

ANEXO 3

1

BRASIL**Região Norte****Universidade Federal do Amazonas - UFAM****Celpe-Bras**

Pro-Reitoria de Ensino de Graduação

Endereço: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 3000

Mini – Campus – Bloco X - Coroado

CEP: 69 077-000 – Manaus - AM

Fone/Fax: (92) 3647.4121

E-mail: bosborne@ufam.edu.br; drd_proeg@ufam.edu.br**Universidade Federal do Amapá – UNIFAP****Celpe-Bras**

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek s/n KM 2 – Zerão (Marco Zero do Equador)

CEP: 68902-280 – Macapá –AP

Telefone: (96) 3241 5057/1515 e 3241.2034 Fax: (96) 3241 3325

E-mail: marthazoni@unifap.br**Região Centro-Oeste****Universidade de Brasília – UnB****Celpe-Bras**

Endereço: Prédio Multiuso I Bloco C, Sala 49

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte,

CEP 71.910-900 – Brasília – DF

Telefone: (61) 307 2533 Fax: (61) 349 7499

E-mail: peppfol@unb.br**Região Nordeste****Universidade Federal da Bahia – UFBA****Celpe-Bras**

Endereço : Rua Barão de Jeremoabo, 147 - Campus de Ondina

CEP 40.170.290 – Salvador - BA

Telefone: (71) 3331-2169/ 3263.6253 Fax: (71) 3331.2169

E-mail: ildes@ufba.br; propeep@yahoo.com.br**Universidade Federal da Paraíba – UFPB****Celpe-Bras**

Endereço: Conjunto Humanístico – Bloco IV

CEP:58.059.900 – João Pessoa – PB

Telefone: (83) 216 7203/ 7064

E-mail: pleidlcv@bol.com.br ; dlcv@cchla.ufpb.br ; dlcv@chip.cchla.ufpb.br

2

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**CELPE-BRAS**

Endereço: Av. dos Reitores s/n Campus - Cidade Universitária

CEP: 50.670.901-Recife – PE

Telefone: (81) 3271 8961 / 3271 8786 Fax: : (81) 32718961

E-mail:propeufpe@bol.com.br ; claudiademendonca@bol.com.br

Região Sudeste**Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP****Celpe-Bras**

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)

Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz

Caixa Postal: 6045 – Campinas – SP

Telefone: (19) 3788 – 1551 Fax: (55) 3289.1533

E-mail: matilde@unicamp.br

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP**CELPE-BRAS**

Endereço: Av. Senador Vergueiro, nº 1301 Jardim do Mar

CEP: 09750.001 – São Bernardo do Campo - São Paulo – SP

Telefone: (11) 4366-5418/ 5432 Fax: (11) 4123-1447

E-mail: celpebras@metodista.br

Universidade de São Paulo – USP**CELPE-BRAS**

Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 403

Cidade Universitária

CEP 05508.900 – São Paulo – SP

Telefones: (11) 3091.4851

E-mail: clcelpeb@usp.br.

Universidade Federal Fluminense – UFF**CELPE-BRAS**

Endereço: Rua Miguel Frias nº 9 – 7.º Andar – Icaraí

CEP: 24.220-000 – Niterói – RJ

Telefone: (21) 2629.5226 e 5227 Fax: (21) 2629.5228

E-mail: njudice@uol.com.br; aai@gar.uff.br

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG**CELPE-BRAS**

Endereço: Av. Antônio Carlos 6627 – Pampulha

CEP: 31.270-901 - Belo Horizonte - MG

Telefone: (31) 3499 6001/6002 Fax: (31) 3499 5117

E-mail: cenex@letras.ufmg.br; isolare@uai.com.br

3

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

CELPE-BRAS

Av. Jequitibá, 2151 – Faculdade de Letras – Módulo Acadêmico 3
Ilha do Fundão

21.941.590 – Rio de Janeiro - RJ

Telefone: (21) 2598.9770 Fax: (21) 2270 4988 e 2270.1696

E-mail: acnobremello@zaz.com.br; edione@letras.ufrj.br ; acnobre@terra.com.br

Região Sul**Universidade Federal do Paraná – UFPR****CELPE-BRAS**

Endereço: Rua Dr. Faivre, 405, sala 400 (CELIN)

CEP 80.060-150 - Curitiba – PR

Telefone: (41) 360-5101 Fax: (41) 360.5101

E-mail: terumikoto@ufpr.br; celin@ufpr.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**CELPE-BRAS**

Endereço: Av. Bento Gonçalves 9500

CEP: 91540-000 – Porto Alegre – RS

Telefone: (51) 3316 – 6691/6708 Fax: (51) 3316 - 7303

E-mail: ileppe@ufrgs.br

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC**Celpe-Bras****CCE/DLLE**

A/c da Profª Susana Maria Fontes

Campus Universitário Trindade

Caixa Postal 476

CEP: 88.040.900 – Florianópolis - Santa Catarina – SC

Telefone: (48) 331-9288 / 9703 Fax: (48) 331-9988

E-mail: susana@cce.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**CELPE-BRAS**

Endereço: Campus Universitário – Camobi

Curso de Letras

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – Bloco A - sala nº 3219

Prédio 16 – Centro de Educação

CEP: 97.105-900 – Santa Maria – RS

Telefone: (55) 220 8477 Fax: (55) 220 8480

E-mail: amarilza@cal.ufsm.br

Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ**CELPE-BRAS**

Endereço: Rua do Comércio nº 3000 – Bairro Universitário

CEP: 98.700-000 – Ijuí – RS

Telefone: (55) 3332 – 7782 Fax: (55) 3332 - 9100

E-mail: luciar@unijui.tche.br

4

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

CELPE-BRAS

Endereço: Av. Sete de Setembro, 1558 – 3º Andar – Erechim –RS

CEP: 99.700-000 – Cx Postal 290

Telefone/fax: (54) 522– 1255

E-mail: gabinete@reitoria.uri.br; extensao@reitoria.uri.br

EXTERIOR

ALEMANHA

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Romanistisches Institut

Ernst-Abbe-Platz 8

D-07743 Jena - Alemanha

Fone: +49 (0)3641-944651 ou 944630

Fax: +49 (0)3641-944652

Responsável pelo Celpe-Bras: Prof. Dr. Joachim Born

Correio eletrônico: joachim.born@uni-jena.de

URL do Instituto: <http://www.romanistik.uni-jena.de>

ARGENTINA

Fundação Centro de Estudos Brasileiros – FUNCEB – Buenos Aires

CELPE-BRAS

Endereço : Rua Esmeralda 965

1007 - Buenos Aires - Argentina

Telefone: (5411) 4313-6448/6449/5222 Fax: (5411) 4313-9476

E-mail: FUNCEB@FUNCEB.ORG.AR; PROFESORES@FUNCEB.ORG.AR

Universidade Nacional Del Litoral

CELPE-BRAS

Programa de Idiomas para La Comunicadad

Santiago Del Estero, 2829 – 1º Piso – Oficina de Educacion Continuada

3000– Santa Fé – Argentina

Telefone: (54342) 457.1164 – Interno 2507 Fax: (54342) 457.1162

E-mail: gastaldi@fiquis.unl.edu.ar; cienciaytecnica@unl.edu.ar; gcordova@unl.edu.ar; jtheiler@unl.edu.ar

AUSTRIA

Universität Salzburg

Fachbereich Romanistik

Akademiestr. 24

A-5020 Salzburg – Áustria

Tel: +43 (0)662 8044-4479

Fax: +43 (0)662 8044-4457

E-mail: eloide.kilp@sbg.ac.at

<http://www.sbg.ac.at/rom/>

5

BOLIVIA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB - La Paz

CELPE-BRAS

Endereço: Avenida Arce, 2808

La Paz – Bolívia

Telefone: (591) 2243-1131 Fax: (591) 2212.6142

E-Mail: ceblapaz@accelerate.com

CHILE

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Santiago

CELPE-BRAS

Endereço: Avenida Libertador Bernardo O'Higgins, no. 1650

Santiago-Chile

Telefone: (562) 672-0097 , 698.2486-Ramal 224 Fax: (562) 672-4140

E-mail: ceb@brasembantiago.cl; elisa@brasembantiago.cl

COLÔMBIA

Instituto Cultural Brasil - Colômbia

IBRACO-BOGOTÁ

CELPE-BRAS

Responsável: Beatriz Miranda

Endereço : Calle 93, n.º 13 A 75 –

Bogotá – Colômbia

Telefone: (571) 617 0625/ 617.0645/ 617.0674 Fax: (571) 236.3648

E-Mail: ibraco@cable.net.co

Instituto Cultural Brasil - Colômbia

IBRACO - LETÍCIA

Responsável: Beatriz Miranda

Endereço : Calle 93, n.º 13 A 75 –

Bogotá – Colômbia

Telefone: (571) 617 0625/ 617.0645/ 617.0674 Fax: (571) 236.3648

E-Mail: ibraco@cable.net.co

CORÉIA DO SUL

Hankuk University of Foreign Studies - HUFS

Departamento de Português

270 Imun-dong, Dondaemun-gu

130-791 Seoul - Korea

Tel/fax: 82 (0)2 2173 2287

E-mail: lusofonia@hufs.ac.kr

<http://www.hufs.ac.kr>

Responsável pelo Celpe-Bras: Profa. Simone Paula Kunrath

E-mail: skunrath@terra.com.br

6

COSTA RICA**Fundação Centro de Estudos Brasileiros - FUNCEB - São José****CELPE-BRAS**

Endereço: Del Hospital de Niños, 100 – Oeste, 75 Sur

São José – Costa Rica

Telefone: (506) 222-5753 e 222.9160 Fax: (506) 222-9160

E-Mail: brasil500anos@hotmail.com ; duceblank@hotmail.com;brasilcr@amnet.co.cr**EL SALVADOR****Centro de Estudos Brasileiros - CEB – San Salvador****CELPE-BRAS**

Endereço: Boulevard del Hipodromo nº 132 – Colonia San Benito

San Salvador – El Salvador

Telefone: (503) 223.4085

E-Mail: centrodeestudiosb@yahoo.es**EQUADOR****Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura – IBEQ****CELPE-BRAS**

Endereço: Paul Rivet N 31-11 y Whympers

Quito – Equador

Telefone: (5932) 2556-883/2520-641/2501.860 Fax: (5932) 2520.641

E-mail: ibec-ecu@trans-telco.net; ksalvado@uio.satnet.net**ESPAÑA****Centro de Estudos Brasileiros – BARCELONA****CELPE-BRAS**

Endereço: Paseo de Gracia, 41 – 3º

08007 – BARCELONA – ESPAÑA

Telefone: (0034) 93 215.6486 Fax: (0034) 93 215.8353

E-mail: cebbscn@infonegocio.com; cebdir@infonegocio.com**Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de SALAMANCA****CELPE-BRAS**

Endereço: Colegio Arzobispo Fonseca

Calle Fonseca, nº 4

37002, Salamanca, España

Telefone: (0034) 923 29 48 25 Fax: (0034) 923 29 45 87

E-mail: masant@yahoo.com; ceb@usal.es ; Manuel@usal.es**Colégio Mayor CASA DO BRASIL - (Universidad Complutense de Madri)****CELPE-BRAS**

Endereço: Avda. Arco de la Victoria, s/n – Ciudad Universitaria

28.040 – MADRI – ESPAÑA

Telefone: (34) 914 551 560 – (34) 902 902 760 Fax: (34) 915 435 188

Site: www.casadobrasil.org; adm@casadobrasil.org;

7

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Harvard University

DR. CLEMENCE JOUET-PASTRE

Senior Preceptor in Portuguese
Romance Languages & Literatures
Boylston Hall, 324
Cambridge, MA 02138 - USA
E-mail: cpastre@fas.harvard.edu

GUIANA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Georgetown

CELPE-BRAS

Endereço: 309 Church Street P.O Box 10489 Queenstown
Georgetown - Guyana
Telephone: (592) 226.8054, 226.2573 Fax: (592) 226.9063
E-Mail: cebgtown@networksgy.com

INGLATERRA

Brazilian Contemporary Arts

CELPE-BRAS

A/C da Prof^a Edna Crepaldi
241 King Street
London W6 9LP
Tel: 0208 741 9579
Fax: 0208 748 5601
email: bca@brazilian.org.uk
Site: www.brazilian.org.uk

King's College London

CELPE-BRAS

Department of Portuguese and Brazilian Studies
A/C Prof^a Esther Scarpa
Strand, London WC2R 2LS, England, United Kingdom.
Tel: +44 (0) 20 7848 2705
E-mail: ester.scarpa@kcl.ac.uk
Site: <http://www.kcl.ac.uk/pobrst>

ITALIA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Roma

CELPE-BRAS

Endereço: Piazza Navona, 18
00186 – Roma – Itália
Telefone: 0039-0668398284 Fax: 0039-066867858
E-mail: centrostudi@ambrasile.it

8

JAPÃO**Universidade de Estudos Estrangeiros de Kyoto****CELPE-BRAS**

Endereço: Kasame-cho 6, Saiin, Ukyo

615 8858 – Kyoto – Japão

Telefone: 0**81-75-322.6173 Fax: 0**81-75.322.6245

E-mail: saudade@kufs.ac.jp

MÉXICO**Centro de Estudos Brasileiros - CEB – México****CELPE-BRAS**

Endereço: Paseo de la Reforma , 455

Colonia Cuauhtémoc

06500 – México - D.F. México

Telefone: (525) 55553-3183 Fax: (525) 55553 3925

E-mail: : VALWEY@AVANTEL.NET; IVONE@AVANTEL.NET; elizamorano@avantel.net

valquiria@cebmexico.org.mx; elizabeth@cebmexico.org.mx;

ivone@cebmexico.org.mx

NAMÍBIA**Embaixada do Brasil em Windhoek/Namíbia****CELPE-BRAS**

Endereço: P.O Box 24166 – Windhoek –

9000 – Namíbia

Telefone: (264) 61 237 368 e 237 369 Fax: (264) 61 233 389

E-mail: brasemb@mweb.com.na; albertinaaaa@hotmail.com

NICARÁGUA**Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Manágua****CELPE-BRAS**

Endereço : Km 7 ½ de la Carretera Sur

Quinta de Los Pinos – Apartado Postal 264 - Manágua - Nicarágua

Telefone: (505) 265-3604 (Direto), 65-1729 e 65-1681 Fax: (505) 265-2206

E-Mail: cebrasil@ibw.com.ni;

PANAMÁ**Embaixada do Brasil em Panamá****CELPE-BRAS**

Endereço: Calle Elvira Mendez, Edificio El Dorado

Apartado Postal 4287 – Zona 5

Panamá – República do Panamá

Telefone: (507) 263 – 5322 Fax: (507) 269– 6316

e-mail: csagel@embrasil.org.pa; embrasil@embrasil.org.pa;

n.nicodemos@embrasil.org.pa

9

PARAGUAI

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Assunção**CELPE-BRAS**

Endereço: Rua 25 de Mayo, 1875 – esq. Gen. Aquino -

Casilla de Correo, 197 - Assunción – Paraguay

Telefone/fax: (595) 21-200.374 / 200. 490

E-mail: ceb.paraguay@yahoo.es; ceb@embajadabrasil.org.py

PERU**Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Lima****CELPE-BRAS**

ENDEREÇO: CALLE FRANCISCO DE PAULA CAMINO 396 -

LIMA 18 - PERU.

TELEFONE (511) 241-0654 / 241-9353

E-mail: ceblima@mixmap.com; cebrasil@terra.com.pe

POLÔNIA**Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej-Lublin**

Responsável : Profa. Bárbara Hlibowicka-Weglarz

Instytut Filologii Roma_skiej

UNIVERSITE MARIE CURIE-SKŁODOWSKA

Institut de Philologie Romane

Plac Marii Curie Skłodowskiej 4a

20-031 Lublin

tel/fax: (4881) 537 26 64

Polska (Pologne)

e-mail: roserom@klio.umcs.lublin.pl

<http://www.umcs.lublin.pl>

SUIÇA**Instituto Cultural Brasileiro de Zurich - Suíça****CELPE-BRAS**

A/C da Profª Maria Lúcia Cruz Borin

Sprachschule und Übersetzungsburo fur Portugiesisch

Site: www.brasileiro.ch

Endereço: Bleicherweg, 54

8002 – ZURICH - SUIÇA

Telefones: 00 41 1 281 03 33 Fax: 00 41 1 281 03 34

E-mail: i.c.brasileiro@bluewin.ch

Embaixada: 00 41 1 206.9021

10

SURINAME**Centro de Estudos Brasileiros – CEB - Paramaribo****CELPE-BRAS**

Endereço: Swalmbergstraat , 7 –

Paramaribo – Suriname

Telefone/ Fax: (597) 420-366/420 367/420 774

E-Mail: darr@sr.net ; brasemb-ceb@sr.net

URUGUAI**Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro – ICUB****CELPE-BRAS**

Endereço: Av. 18 de Julio, n.º 994/6º piso

11.100 - Montevideo –Uruguai

Telefone: (598) 2901 1818 Fax: (598) 2901.1818

E-mail: icubuy@adinet.com.uy**VENEZUELA****Instituto Cultural Brasil-Venezuela -ICBV****CELPE-BRAS**

Endereço: Av: San Felipe entre 1ª y 2ª Transversal de la Castellana. Quinta Degania.

La Castellana.

1060 - Caracas-Venezuela.

Telefone/Fax: (582) 12 266.1476 e 266.4302

E-mail: instituto@icbv.org.ve; brasembcaracas@cantv.net

ANEXO 4

Questionário

Inventário de Crenças a respeito do Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas**PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas**

I – Para cada uma das afirmações abaixo indique sua opinião numa escala que vai de

(1) *discordo fortemente*

(4) *concordo*

(2) *discordo*

(5) *concordo fortemente*

(3) *não sei*

1. () Para ser professor de PFOL basta ter curso superior, em qualquer área, e ser falante nativo da língua portuguesa.
2. () O professor de PFOL necessita de formação específica.
3. () A formação vernácula, ou seja, ser professor de português como língua materna, é o único requisito necessário para o professor de PFOL.
4. () A formação em metodologia de ensino de língua estrangeira é um dos principais requisitos necessários para o professor de PFOL.
5. () A formação do professor em Lingüística e Lingüística Aplicada é fundamental para o ensino de PFOL.
6. () O conhecimento do professor deve ser construído teoricamente, sendo a prática uma atividade secundária.
7. () O professor de PFOL tem que conhecer as teorias de aquisição de L1 (língua materna) bem como de L2 (segunda língua / língua estrangeira)
8. () Para ser um professor de PFOL basta ser usuário competente da língua portuguesa.
9. () O professor de PFOL tem que conhecer, mesmo que teoricamente, algumas particularidades da língua materna do aluno.
10. () O ideal é que o professor de PFOL seja proficiente na língua materna ou de contato do aluno.
11. () É importante o professor conhecer os aspectos culturais envolvidos com o uso da língua.
12. () É possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais que a constróem.
13. () O bom êxito do trabalho do professor está na aplicação adequada de um método.

14. () Por mais que um método possa ser bom, ele não será suficiente para o bom desempenho do professor.
15. () A prática pedagógica do professor é predominantemente influenciada por um sistema de crenças , valores e princípios.
16. () O professor deve saber explicar o que faz, justificando assim seu comportamento e atitudes profissionais.
17. () Usar um livro didático é fundamental num curso de PFOL.
18. () O professor tem que ser capaz de adaptar o material por ele adotado levando em conta os diferentes contextos e objetivos dos alunos.
19. () O uso de material autêntico é fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem seja o mais natural possível.
20. () O professor deve deixar os alunos se sentirem à vontade para se comunicarem sem medo de errar.
21. () O professor deve corrigir os erros dos alunos sempre que eles ocorrerem.
22. () No planejamento de curso o professor deve levar em conta o propósito que seus alunos têm para aprender a língua.
23. () O fato de haver um propósito para a aprendizagem do português pelos estrangeiros já é motivador por si só, independentemente da participação do professor.
24. () É importante que o professor respeite o ritmo de aprendizagem do grupo para o ensino da língua.
25. () Dependendo da língua materna do aluno, o enfoque metodológico adotado pelo professor deverá ter características diferenciadas.
26. () O ensino da linguagem coloquial é mais relevante do que o ensino da língua padrão.
27. () O conteúdo programático deve ser definido a partir das necessidades dos alunos.
28. () Independentemente do grupo a ser ensinado o curso de PFOL deve ter uma base comum que sustente o conteúdo programático.
29. () Já há uma demanda para a oferta do curso de PFOL para falantes de outras línguas de nossa comunidade acadêmica, e até mesmo da comunidade externa.
30. () É necessário que haja a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras.
31. () O curso de PFOL deve abranger professores envolvidos com o ensino de Português como língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira.

III – Informações Pessoais

1. Se

A. Aluno do curso de Letras (especificar a série e a habilitação): _____

B. Professor do curso de Letras (especificar a área de atuação)

2. Já lecionou ou leciona Português para Falantes de Outras Línguas? () SIM () NÃO

3. Você concordaria em ser entrevistado? () SIM () NÃO

Nome: _____

Telefone e/ou endereço para contato:

IV – Importante

1. **Verifique se o seu questionário está todo respondido, pois é muito importante que você se posicione diante de todas as questões levantadas.**
2. **A devolução deste questionário, devidamente preenchido, implica a coleta de dados para uma pesquisa que está sendo desenvolvida nesta instituição de ensino, e que consequentemente beneficiará a todos nós.**
3. **Agradeço imensamente aos colaboradores desta pesquisa e ficarei muito honrada em lhes apresentar os resultados deste trabalho, pois ele tem como objetivo provocar reflexões sobre a formação do professor do curso de Letras no contexto brasileiro.**

Viviane Bagio Furtoso

Anexo 5

Inventário

1ª Categoria – Aspectos gerais da formação do professor

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
1. Para ser professor de PFOL basta ter curso superior, em qualquer área, e ser falante nativo da língua portuguesa.	Docentes ----- Discentes 6%	Docentes 100% Discentes 90%	Docentes ----- Discentes 4%
2. O professor de PFOL necessita de formação específica.	Docentes 96% Discentes 95%	Docentes ----- Discentes 2%	Docentes 4% Discentes 3%
3. A formação vernácula, ou seja, ser professor de português como língua materna, é o único requisito necessário para o profissional que atua na área do ensino de PFOL.	Docentes ---- Discentes 6%	Docentes 100% Discentes 84%	Docentes ---- Discentes 10%
6. O conhecimento do professor deve ser construído teoricamente, sendo a prática uma atividade secundária.	Docentes ---- Discentes 8%	Docentes 96% Discentes 89%	Docentes 4% Discentes 3%

2ª Categoria – Bases de conhecimento

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
4. A formação em metodologia de ensino de língua estrangeira é um dos principais requisitos necessários para o professor de PFOL.	Docentes 76% Discentes 71%	Docentes 8% Discentes 16%	Docentes 16% Discentes 13%
5. A formação do professor em Lingüística e Lingüística Aplicada é fundamental para o ensino de PFOL.	Docentes 76% Discentes 63%	Docentes 24% Discentes 14%	Docentes ---- Discentes 23%
7. O professor tem que conhecer as teorias de aquisição de L1 (língua materna) bem como de L2 (segunda língua/língua estrangeira).	Docentes 96% Discentes 91%	Docentes 4% Discentes 4%	Docentes ---- Discentes 5%
8. Para ser um professor de PFOL basta ser usuário competente da língua portuguesa.	Docentes 4% Discentes 10%	Docentes 96% Discentes 86%	Docentes ---- Discentes 4%
9. O professor de PFOL tem que conhecer, mesmo que teoricamente, algumas particularidades da língua materna do aluno.	Docentes 72%	Docentes 20%	Docentes 8%

	Discentes 91%	Discentes 4%	Discentes 5%
10. O ideal é que o professor de PFOL seja proficiente na língua materna ou de contato do aluno.	Docentes 68%	Docentes 20%	Docentes 12%
	Discentes 65%	Discentes 10%	Discentes 25%
11. É importante o professor conhecer os aspectos culturais envolvidos com o uso da língua.	Docentes 96%	Docentes ----	Docentes 4%
	Discentes 96%	Discentes 1%	Discentes 3%

3ª Categoria: Práticas Pedagógicas

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
13. O bom êxito do trabalho do professor está na aplicação adequada de um método.	Docentes 48%	Docentes 44%	Docentes 8%
	Discentes 72%	Discentes 18%	Discentes 10%
14. Por mais que um método possa ser bom, ele não será suficiente para o bom desempenho do professor.	Docentes 92%	Docentes 4%	Docentes 4%
	Discentes 65%	Discentes 21%	Discentes 14%
15. A prática pedagógica do professor é predominantemente influenciada por um sistema individual de crenças, valores e princípios.	Docentes 84%	Docentes 8%	Docentes 8%
	Discentes 51%	Discentes 28%	Discentes 21%
16. O professor deve saber o que faz, justificando assim seu comportamento e atitudes profissionais.	Docentes 96%	Docentes ----	Docentes 4%
	Discentes 89%	Discentes 4%	Discentes 7%
25. Dependendo da língua materna do aluno, o enfoque metodológico adotado pelo professor deverá ter características diferenciadas.	Docentes 60%	Docentes 16%	Docentes 24%
	Discentes 72%	Discentes 8%	Discentes 20%

4ª Categoria: Material Didático

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
17. Usar um livro didático é fundamental num curso de PFOL.	Docentes 16%	Docentes 68%	Docentes 16%
	Discentes 55%	Discentes 29%	Discentes 16%
18. O professor tem que ser capaz de adaptar o material didático por ele adotado levando em conta os diferentes contextos e objetivos dos alunos.	Docentes 100%	Docentes ----	Docentes ----
	Discentes 96%	Discentes 3%	Discentes 1%

19. O uso de material autêntico é fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem seja o mais natural possível.	Docentes 80%	Docentes 8%	Docentes 12%
	Discentes 61%	Discentes 17%	Discentes 22%

5ª Categoria: Processo de ensino/aprendizagem

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
12. É possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais que a constróem.	Docentes 32%	Docentes 60%	Docentes 8%
	Discentes 9%	Discentes 82%	Discentes 9%
20. O professor deve deixar os alunos se sentirem à vontade para se comunicarem sem medo de errar.	Docentes 100%	Docentes ----	Docentes ----
	Discentes 98%	Discentes ----	Discentes 2%
21. O professor deve corrigir os erros dos alunos sempre que eles ocorrerem.	Docentes 16%	Docentes 72%	Docentes 12%
	Discentes 61%	Discentes 28%	Discentes 11%
22. No planejamento de curso o professor deve levar em conta o propósito que seus alunos têm para aprender a língua.	Docentes 92%	Docentes 8%	Docentes ----
	Discentes 91%	Discentes 4%	Discentes 5%
23. O fato de haver um propósito para a aprendizagem do português pelos estrangeiros já é motivador por si só, independentemente da participação do professor.	Docentes 32%	Docentes 60%	Docentes 8%
	Discentes 20%	Discentes 61%	Discentes 19%
24. É importante que o professor respeite o ritmo de aprendizagem do grupo para o ensino da língua.	Docentes 96%	Docentes 4%	Docentes ----
	Discentes 96%	Discentes 2%	Discentes 2%

6ª Categoria: Conteúdo Programático

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
26. O ensino da linguagem coloquial é mais relevante do que o ensino da língua padrão.	Docentes 12%	Docentes 52%	Docentes 36%
	Discentes 21%	Discentes 51%	Discentes 28%
27. O conteúdo programático deve ser definido a partir das necessidades dos alunos.	Docentes 92%	Docentes 4%	Docentes 4%
	Discentes 79%	Discentes 12%	Discentes 9%

28. Independentemente do grupo a ser ensinado o curso de PFOL deve ter uma base comum que sustente o conteúdo programático.	Docentes 60%	Docentes 16%	Docentes 24%
	Discentes 68%	Discentes 12%	Discentes 20%

7ª Categoria: PFOL nas universidades

	CONCORDO	DISCORDO	NÃO SEI
29. Já há uma demanda para a oferta do curso de PFOL para falantes de outras línguas de nossa comunidade acadêmica, e até mesmo da comunidade externa.	Docentes 28%	Docentes 4%	Docentes 68%
	Discentes 16%	Discentes 14%	Discentes 70%
30. É necessário que haja a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras.	Docentes 64%	Docentes 8%	Docentes 28%
	Discentes 82%	Discentes 3%	Discentes 15%
31. O curso de PFOL deve abranger professores envolvidos com o ensino de português como língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira.	Docentes 84%	Docentes 8%	Docentes 8%
	Discentes 92%	Discentes 3%	Discentes 5%

	NÃO	JUSTIFICATIVA	% P/ JUSTIFICATIVA
1. Você se sente preparado (a) para lecionar Português para Falantes de Outras Línguas? Justifique sua resposta.	Docentes ³⁵ 80% N=20	Falta de conhecimento específico da área	53%
		Falta de uma metodologia diferenciada	41%
		Falta de conhecimento da língua materna do aluno	18%

³⁵ Alguns docentes colocaram mais de uma alternativa.

	Discentes 85% N=228	Falta de conhecimento específico da área	40%
		Falta de metodologia	11%
		Falta de conhecimento da língua materna do aluno	25%
		Por estar no início do curso de Graduação	16%
		Outras	8%

	SIM	JUSTIFICATIVA	% P/ JUSTIFICATIVA
1. Você se sente preparado (a) para lecionar Português para Falantes de Outras Línguas? Justifique sua resposta.	Docentes 20% N=5	Por ter conhecimento de várias LÊs e suas respectivas metodologias. Outras	80% 20%
	Discentes 15% N=40	Por ter experiência com o ensino de LE. Por conhecer a língua materna do aluno. Por acreditar na importância da prática. Ensino da Língua Portuguesa – nível básico Outras	15% 42% 15% 8% 20%

2. A relação teoria e prática é bastante discutida e questionada pelos professores, principalmente por aqueles que têm um contato mais direto com os alunos. Baseado nessa asserção, qual o melhor caminho para promover o conhecimento do futuro professor de PFOL?		
	DOCENTES	DISCENTES
Equilíbrio entre teoria e prática	40%	34%
Prioridade para a prática	----	17%
Reflexão sobre a prática	16%	----
Teoria para aplicação	----	12%
Colocar o aluno em contato com aspectos específicos de PFOL no 2º ano	12%	----
Outros	32%	37%

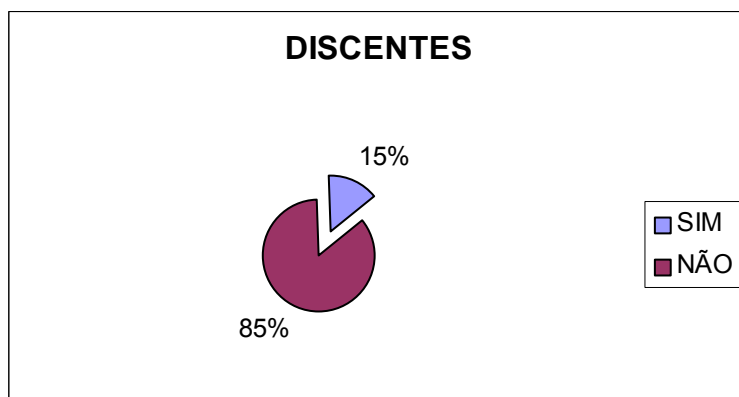
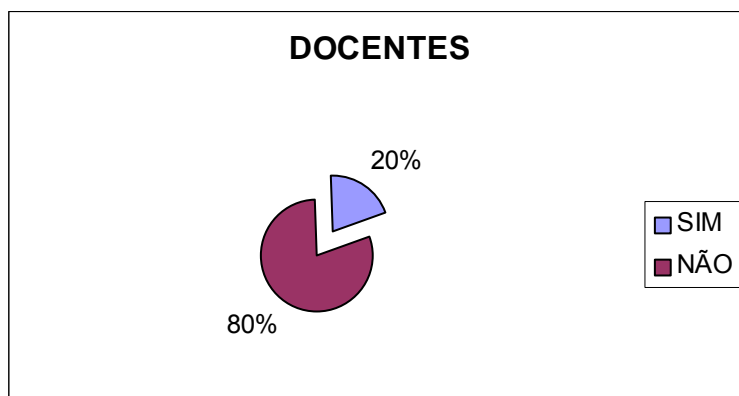
3. Se você concorda que deva haver a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nas atividades acadêmicas do curso de Letras, como isso poderia ser feito? Procure relacionar os tipos de atividades e disciplinas que, na sua opinião, sejam relevantes para preparar o aluno do curso de Letras para este campo de trabalho.		
% DE INFORMANTES QUE SUGERIRAM DISCIPLINAS	Docentes 100%	
	Discentes 51%	
	DOCENTE N=25	DISCENTES N=137
Linguística	8%	22%
Linguística Aplicada	44%	25%
Ensino/Aprendizagem de L2/LE	36%	15%
Metodologia e Prática de Ensino de PFOL	12%	31%
Outras	----	7%

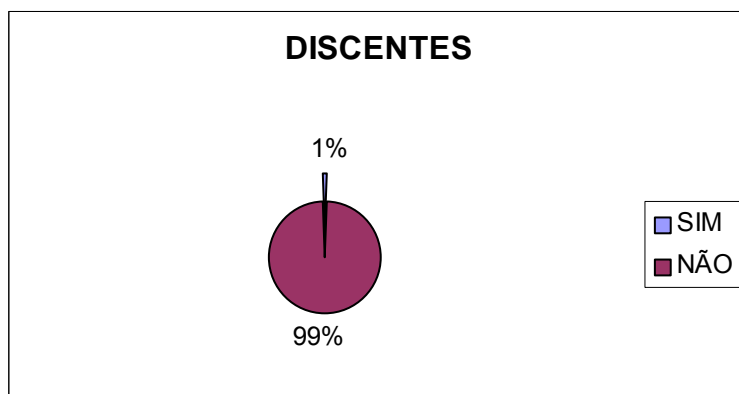
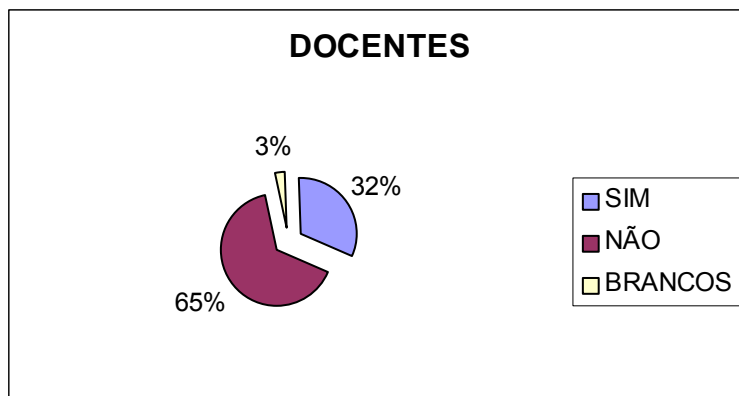
3. Se você concorda que deva haver a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nas atividades acadêmicas do curso de Letras, como isso poderia ser feito? Procure relacionar os tipos de atividades e disciplinas que, na sua opinião, sejam relevantes para preparar o aluno do curso de Letras para este campo de trabalho.		
% DE INFORMANTES QUE SUGERIRAM ATIVIDADES	Docentes 92%	
	Discentes 51%	
	DOCENTES N=23	DISCENTES N=137
Estágio: vivência de situações linguísticas com grupos de falantes de outras línguas	39%	17%
Disciplina especial	15%	15%
Disciplina curricular	17%	14%
Curso de Especialização	4%	11%
Grupos de estudos mini-cursos, seminários, debates	4%	11%

Habilitação	4%	8%
Participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão	13%	4%
Como parte da carga horária do curso de Letras atribuída à língua portuguesa (o aluno refletiria sobre a LP enquanto LE)	4%	1%
Concorda com a inclusão, mas não sabe como isso poderia ser feito	----	15%
Outras	----	4%

Perguntas de resposta aberta

Você se sente preparado para lecionar PFOL?



Já lecionou ou leciona PFOL?

ANEXO 6

Asserções do inventário de crenças separadas por CATEGORIAS

As 31 asserções do inventário de crenças foram agrupadas em 7 categorias, como mostra o quadro abaixo:

<p>1ª Categoria Aspectos gerais da formação do professor</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para ser professor de PFOL basta ter curso superior, em qualquer área, e ser falante nativo da língua portuguesa. 2. O professor de PFOL necessita de formação específica. 3. A formação vernácula, ou seja, ser professor de português como língua materna, é o único requisito necessário para o profissional que atua na área do ensino de PFOL. 6. O conhecimento do professor deve ser construído teoricamente, sendo a prática uma atividade secundária.
<p>2ª Categoria Bases de conhecimento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. A formação em metodologia de ensino de língua estrangeira é um dos principais requisitos necessários para o professor de PFOL. 5. A formação do professor em Lingüística e Lingüística Aplicada é fundamental para o ensino de PFOL. 7. O professor tem que conhecer as teorias de aquisição de L1 (língua materna) bem como de L2 (segunda língua/língua estrangeira). 8. Para ser um professor de PFOL basta ser usuário competente da língua portuguesa. 9. O professor de PFOL tem que conhecer, mesmo que teoricamente, algumas particularidades da língua materna do aluno. 10. O ideal é que o professor de PFOL seja proficiente na língua materna ou de contato do aluno. 11. É importante o professor conhecer os aspectos culturais envolvidos com o uso da língua.
<p>3ª Categoria Práticas Pedagógicas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. O bom êxito do trabalho do professor está na aplicação adequada de um método. 14. Por mais que um método possa ser bom, ele não será suficiente para o bom desempenho do professor. 15. A prática pedagógica do professor é predominantemente influenciada por um sistema individual de crenças, valores e princípios. 16. O professor deve saber explicar o que faz, justificando assim seu comportamento e atitudes profissionais. 25. Dependendo da língua materna do aluno, o enfoque metodológico adotado pelo professor deverá ter características diferenciadas.
<p>4ª Categoria Material Didático</p>	<ol style="list-style-type: none"> 17. Usar um livro didático é fundamental num curso de PFOL. 18. O professor tem que ser capaz de adaptar o material didático por ele adotado levando em conta os diferentes contextos e objetivos dos alunos. 19. O uso de material autêntico é fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem seja o mais natural possível.

5ª Categoria Processo de Ensino/Aprendizagem	<p>12. É possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais que a constroem.</p> <p>20. O professor deve deixar os alunos se sentirem à vontade para se comunicarem sem medo de errar.</p> <p>21. O professor deve corrigir os erros dos alunos sempre que eles ocorrerem.</p> <p>22. No planejamento de curso o professor deve levar em conta o propósito que seus alunos têm para aprender a língua.</p> <p>23. O fato de haver um propósito para a aprendizagem do português pelos estrangeiros já é motivador por si só, independentemente da participação do professor.</p> <p>24. É importante que o professor respeite o ritmo de aprendizagem do grupo para o ensino da língua.</p>
6ª Categoria Conteúdo Programático	<p>26. O ensino da linguagem coloquial é mais relevante do que o ensino da língua padrão.</p> <p>27. O conteúdo programático deve ser definido a partir das necessidades dos alunos.</p> <p>28. Independentemente do grupo a ser ensinado o curso de PFOL deve ter uma base comum que sustente o conteúdo programático.</p>
7ª Categoria PFOL nas universidades	<p>29. Já há uma demanda para a oferta do curso de PFOL para falantes de outras línguas de nossa comunidade acadêmica, e até mesmo da comunidade externa.</p> <p>30. É necessário que haja a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nos cursos de Letras.</p> <p>31. O curso de PFOL deve abranger professores envolvidos com o ensino de português como língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira.</p>