

VERÔNICA PEREIRA COITINHO

**A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS PARA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR

CURITIBA

2007

VERÔNICA PEREIRA COITINHO

**A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS PARA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski.

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTOS

- A Deus.
- Aos meus pais, Jair e Rejane, pela força, apoio e incentivo em todas as horas da minha vida.
- Ao Hadrien, pelas sugestões, paciência e apoio incondicional.
- Ao professor Jayme Ferreira Bueno, pelas primeiras orientações que culminaram neste estudo.
- Aos professores Sérgio Junqueira e Reny Gregolin pelas orientações e sugestões que auxiliaram na implementação deste trabalho.
- À professora Marilda Aparecida Behrens, pela disposição em ouvir e dar orientações.
- À professora Joana Romanowski, pelos conhecimentos transmitidos e também pela confiança e tranquilidade passadas durante todo o período de orientação.
- Ao pessoal da secretaria, sempre gentil e prestativo.
- Às professoras e aos alunos que participaram e contribuíram prontamente para a realização desta pesquisa.
- Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, que contribuíram com seus conhecimentos e experiências na minha formação profissional.
- Às minhas amigas e aos colegas de trabalho que participaram de toda essa etapa da minha vida, pela força e o apoio.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como tema de estudo a prática pedagógica de professores de português como língua estrangeira. Esta investigação tem como objetivo geral analisar indicativos da prática pedagógica do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica reflexiva e suas implicações na formação de professores. A escolha dessa perspectiva teórica ocorreu por entender-se que a atuação docente se dá dentro um contexto sócio-histórico e que, portanto, as características dessa envolve sujeitos, professores e alunos, historicamente situados que constituem fatores a serem considerados durante o processo de análise e reflexão dessa prática. As referências utilizadas tomam por base Almeida Filho e Lombello, 1989, Paglicuchi, 1998, Cunha e Santos, 1999 e Sánchez, 1997; sobre a reflexão no ensino Behrens, 1996, 200, 2005; Freire, 2005; Martins, 2006, a reflexão na ação docente Shön, 1983, 1992, 2000, a abordagem reflexiva e o ensino de línguas as obras de autores como Moita Lopes (2000), Coracini (2003), Jacks e Lockhart (2005). A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo etnográfico. A base de dados utiliza as gravações de aulas da pesquisadora e depoimentos de professoras do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na análise das aulas e dos depoimentos, buscou-se cruzar dados como também verificar possíveis relações entre as aulas gravadas, para alunos particulares e as aulas para grupos de estrangeiros do CELIN. A partir das análises foi possível constatar que o objetivo dos alunos está fortemente relacionado à comunicação na língua alvo, fato que leva a crer que uma abordagem comunicativa seria bastante eficiente no ensino da língua. No entanto, verifica-se a existência de um outro ponto que essa abordagem parece não suprir: o pouco contato com a língua ensinada, tanto nas aulas particulares quanto nas aulas para grupos, em situações de interação em português fora da sala de aula, que traz dificuldades para o professor ao ensiná-la. Dessa forma, foi possível inferir que um trabalho mais voltado para questões sócio-culturais pode auxiliar na motivação desse aluno em interagir com brasileiros ou buscar maior conhecimento sobre a cultura em que estão imersos, tornando-se primordial o aprofundamento desses conhecimentos para o ensino de português para estrangeiros. Este estudo proporcionou um maior conhecimento sobre minha própria prática pedagógica e sobre as experiências e conhecimentos de outros professores, os quais apontam para aspectos que precisam ser focalizados nos cursos de formação de professores para que possam trazer contribuições para área de português para estrangeiros.

Palavras-chave: Português para estrangeiros, segunda língua, formação de professores, prática reflexiva, ensino de línguas.

ABSTRACT

This research has as its theme the teacher practice of Portuguese as second language. This investigation has as its main objective to analyse perspectives for the teaching practice of Portuguese teachers as second language in a critical reflective approach. This approach seems to be the most appropriate to base this research on, for understanding that the teacher practice takes place in a social-historical context and, consequently, the characteristics of this practice are related to teachers and students historically contextualized, which must be considered during the process of analyses and reflection of the teacher practice. The references used in this study, are based on: Almeida Filho e Lombello, 1989; Paglicuchi, 1998, Cunha e Santos, 1999 e Sánchez, 1997. The references about the reflective teaching: Behrens, 1996, 2000, 2005; Martins, 2006; Shön, 1983, 1992, 2000 and the reflective teaching on second language: Moita Lopes (2000), Coracini (2003), Jacks e Lockhart (2005). The research methodology follows the qualitative ethnographic approach. The data for this research was collected through the recording of the teacher researcher classes and the speech of the teachers who work at Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) of Universidade Federal do Paraná (UFPR). The classes and speeches analyses aimed to cross the data as well as to verify possible relations between the recorded classes, to private students, and the classes for groups of students from CELIN. From this analyses, it was possible to assume that the students' objective is strongly related to the communication in the target language, what seems to justify the adoption of a communicative approach. However, the data shows that there is another topic related to the communication in the target language, that this method seems not supply: the low contact with the language taught in interactive situations besides the classroom, what difficults the teaching process. Thus, it was possible to infer that the focus on socio-cultural aspects can help in the motivation of the these students, concerning the interaction with Brazilians or even to promote the search for information related to the Brazilian culture. For this reason, this is a very important topic to be covered on the teachers' education courses. This research provided me a deeper knowledge about my teaching practice and about the experiences and knowledge of the teachers surveyed, which indicate aspects to be focused in the teachers programs so that they can bring contributions to the Portuguese as foreign language area.

Key words: Portuguese as second language, teacher education, reflective teaching, language teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

LISTA DE ABREVIATURAS

A1- Aluno 1

A2- Aluno 2

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELIN- Centro de Estudos e Interculturalidade

MEC- Ministério da Educação

P1- Primeira professora participante da pesquisa

P2- Segunda professora participante da pesquisa

P3- Terceira professora participante da pesquisa

PE- Português para Estrangeiros

PUCPR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

UFP- Universidade Fernando Pessoa

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB- Universidade de Brasília

UNICAMP- Universidade de Campinas

LISTA DE CONVENÇÕES UTILIZADAS NOS EXCERTOS

Itálico - indica erros gramaticais e erros de pronúncia.

Negrito - palavras estrangeiras

() - pausa

P - professora

A - aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	9
2.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	12
3 AS PESQUISAS SOBRE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL E O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	16
3.1 O CERTIFICADO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS.....	20
3.2 AS TAREFAS NO CELPE-BRAS	25
4 METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS TENDÊNCIAS DE ENSINO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	29
5 A REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA DE DIFERENTES TENDÊNCIAS	48
6 A PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	63
6.1 AULAS PARTICULARES DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	63
6.1.1 O perfil dos alunos	63
6.1.2 O local das aulas e os recursos didáticos	65
6.1.3 Análise das aulas	65
6.1.4 Pontos de recorrência observados.....	78
6.2 ANÁLISE DAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA GRUPOS DE ESTRANGEIROS	81
6.2.1 Perfil das professoras participantes	81
6.2.2 Análise dos depoimentos	82
6.3 RELAÇÕES ENTRE AS RECORRÊNCIAS OBSERVADAS NAS AULAS PARTICULARES E OS DEPOIMENTOS A CERCA DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e abertura ao capital estrangeiro, pela qual o país vem passando, há um aumento de estrangeiros que vivem no Brasil e que necessitam, conseqüentemente, conhecer e fazer uso da língua portuguesa, modalidade brasileira.

A procura pelo domínio tanto do português do Brasil quanto do português de Portugal vem crescendo significativamente, conforme apontam os resultados da pesquisa de Frankenberg-Garcia et al (1994, in VASCONCELOS 2003, p. 162): “no início da década de 1990 foram levantados dados de 209 instituições de português como língua estrangeira (PE) espalhadas em 35 países, sendo cerca de 70% na Europa e 30% em outros continentes”.

Apesar do aumento da procura do português como língua estrangeira, as pesquisas e divulgações na área de ensino e formação de professores de português ainda são escassas ou pouco divulgadas no Brasil, se forem tomadas por base as pesquisas existentes nas áreas de inglês e francês. Dessa forma, pode-se supor que a formação de professores de português como língua estrangeira esteja ocorrendo de forma espontânea, conforme aponta a pesquisa de Kunzendorff (1997, p. 22): “Psicólogos, geólogos, estudantes de teologia, jornalistas ou até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professores de Português como segunda língua.”

A tais fatos soma-se a pouca oferta de cursos de formação específica para professores de português como língua estrangeira. De acordo com dados de Silveira (1998, p. 12), eram doze as universidades que, em 1998, ofereciam cursos de formação de professores nessa área. São elas: “(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)”.

Existem, portanto, lacunas na área de formação de professores de português como segunda língua. Essas lacunas, conseqüentemente, se revertem em dúvidas para os professores quanto à sua atuação em sala de aula que, muitas vezes, se dá sem uma base específica de conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino do português como língua estrangeira.

Algumas questões importantes que envolvem o ensino de português para estrangeiros nem sempre se encontram delineadas para o professor quando entra em sala de aula. Por exemplo: o conhecimento metalingüístico do português a fim de que o funcionamento da língua seja mais bem compreendido, os aspectos culturais que envolvem tanto o uso da língua quanto a relação professor e alunos, o estabelecimento de objetivos de ensinar a língua da forma como é ensinada.

A vertente teórica reflexiva abre espaço para a análise da própria prática pedagógica que, somada ao embasamento teórico, permite chegar a algumas conclusões. Não se pretende apontar receitas, isto é, eleger a melhor forma para o ensino de português para estrangeiros. Sabe-se que o contexto em que o ensino dessa língua ocorre, varia não só devido ao forte caráter interacional da sala de aula de línguas, mas também devido ao perfil, experiências, história de vida e necessidades específicas de cada aluno, o que dá o tom de imprevisibilidade com o qual o professor precisa lidar em sua prática pedagógica. No entanto, acredita-se que uma análise de fatos recorrentes, embasada no conhecimento teórico do assunto, permitirá ao professor estar mais bem preparado para atuar em sala de aula.

Assim, a necessidade de um maior embasamento teórico e a minha experiência de ensino do português para estrangeiros, conduziram-me ao presente estudo, pois, embora tenha graduação no ensino de língua estrangeira, muitas dúvidas e recorrências surgiram durante o processo de ensino da língua portuguesa. Considero que tais dúvidas podem ser atribuídas, principalmente, à falta de uma formação voltada para o ensino de português para estrangeiros. Diante disto, esta investigação focaliza a prática pedagógica de professores para estrangeiros.

Esta preocupação origina-se desde a minha formação no curso de Letras Português-Inglês iniciada no ano de 1995, com término em 1999. Durante esse período, desenvolvi algumas pesquisas, como a do ensino de inglês para crianças, a da análise do vocabulário inglês em músicas estrangeiras, além de começar, em 1999, a lecionar aulas de português para estrangeiros em um curso de extensão oferecido à comunidade pela instituição na qual fazia o curso de Letras. Após a formatura, tive a oportunidade de passar quatro meses na Nova Zelândia a fim de aperfeiçoar meu conhecimento da língua inglesa.

Em 2001, comecei o curso de Pós-Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas: Português para Estrangeiros na Universidade Federal do Paraná - UFPR, na cidade de Curitiba, para onde me mudei. Seis meses após o início do curso, passei a lecionar inglês em uma instituição de ensino superior dessa cidade. Juntamente com a mudança de Estado e início do exercício da profissão como professora de inglês, comecei a prestar serviços a uma empresa de consultoria que atuava em diferentes companhias multinacionais, dando aulas de Português como língua estrangeira, empresa em que trabalhei até o ano de 2005.

Além das aulas lecionadas em cursos regulares da empresa, fui convidada a dar aulas em cursos de imersão. Estes eram direcionados para executivos que eram transferidos para o Brasil. O curso ocorria na cidade de Joinville durante um mês, período em que o aluno era submetido a oito horas diárias de português, de segunda a quinta-feira, com o revezamento semanal das professoras.

Os cursos de imersão ocorriam sempre que um executivo se mudava para o Brasil e também eram oferecidos em Curitiba durante os finais de semana, com aulas em *shoppings*, museus, restaurantes, entre outros locais. O curso de imersão foi oferecido também para as esposas dos executivos que se mudavam para Curitiba para acompanhar os maridos ou somente para passar algumas semanas.

Após quatro anos de prestação de serviços à empresa, solicitei afastamento para dedicar-me ao mestrado. No ano seguinte, fui convidada para lecionar durante um semestre em um curso de português para estrangeiros (doravante PE) para intercambistas da PUCPR. Após o término do curso, dois alunos – uma dinamarquesa e um alemão –, continuaram a ter aulas particulares comigo por um período de aproximadamente seis meses.

No ano seguinte, fui chamada para iniciar um curso intensivo de PE a alunos intercambistas que estudariam durante um semestre na faculdade em que trabalho. Durante esse mesmo ano, foi realizada a coleta de dados com dois outros alunos particulares, um executivo inglês e uma neozelandesa, que compõem o *corpus* deste estudo.

Dessa forma, os oito anos de ensino de português como língua estrangeira forneceram uma forte bagagem de prática em sala de aula com alunos estrangeiros, normalmente falantes de inglês, mas também falantes de sueco, italiano, dinamarquês e espanhol. O presente trabalho é resultado dessa experiência que me

permitiu observar certas recorrências, culminando em um estudo de caso das minhas experiências, completado pela análise de depoimentos de professoras da área.

A análise da própria prática pedagógica poderá apontar para novas formas de conceber o ensino e a aprendizagem as quais podem vir a esboçar importantes questões do cotidiano da sala de aula. Estas, por sua vez, poderão ser bastante relevantes se abordadas em cursos de formação de professores, dada sua relação direta com a prática do professor ou futuro professor.

Corroborando com essa perspectiva e considerando que a sociedade atual valoriza o paradigma voltado para o conhecimento, exige-se do professor, uma prática pedagógica na qual deve atuar de forma dinâmica e criativa, percebendo que é “orquestrador do processo educativo e que precisa propiciar um ambiente que instrumentalize o aluno para sua emancipação social.” (BEHERENS, 2005, p. 83). Conforme afirma Schön (1992, p. 80), “estamos agora no meio de um dos processos cíclicos de reforma educativa”.

Na educação, tal reforma leva a um conflito entre o saber escolar e a reflexão da prática pedagógica de professores. Considerando que a formação teórico-crítica do professor envolve dois tipos de conhecimento – um conhecimento teórico sobre natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim, é importante investigar a prática pedagógica deste professor.

Este estudo busca investigar de que maneira o professor de português para estrangeiros atua em sua prática de ensino e como essa prática pode se tornar crítica reflexiva.

Uma atitude reflexiva requer um sujeito crítico e consciente, no sentido de ser historicamente situado e capaz de construir sua metodologia ou atividades metodológicas para implementar sua prática e, com isso, buscar atingir seus objetivos e os objetivos do aluno, conduzindo-o à autonomia.

Por meio da reflexão da minha prática pedagógica, esta investigação tem como objetivo geral, buscar indicativos da prática pedagógica do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica reflexiva e suas implicações na formação de professores. Desse objetivo desdobram-se os seguintes:

- Contextualizar a prática docente reflexiva crítica a partir de referenciais da literatura da área.

- Apontar as tendências metodológicas do ensino de língua estrangeira na prática pedagógica.

- Indicar as exigências da prova de proficiência que confere certificado denominado de Celpe-Bras e suas implicações para o ensino de português para estrangeiros.

- Identificar, a partir de depoimentos de professores que ministram aulas de português para estrangeiros e da análise de aulas gravadas, que procedimentos podem contribuir para uma prática reflexiva e, diante disso, apontar indicativos a serem considerados na formação de professores de língua portuguesa para estrangeiros.

A fim de atingir tais objetivos, o estudo tomou por base a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica que se caracteriza por “envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.” (LÜDEKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Dessa forma, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: primeiramente, foi feito o

levantamento das pesquisas realizadas na área que constam no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos dez anos, bem como um esboço dos principais livros referentes ao ensino de PE, realizado a partir de pesquisas já realizadas na área e com base em meus conhecimentos a respeito do assunto.

Buscando verificar os temas e características desse ensino nos últimos dez anos, procurei também analisar e descrever o exame de proficiência para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). A escolha pela análise e descrição desse Exame se deu por ele constituir um importante passo para a consolidação da área. Uma vez que é o único a atestar a proficiência do português do Brasil como também por ter em sua proposta de elaboração um caráter comunicativo. A natureza comunicativa do exame o difere da grande maioria dos testes de proficiência hoje encontrados no mercado mundial, os quais tendem a focar aspectos gramaticais e não a habilidade comunicativa do candidato. Para a análise e descrição do teste de proficiência em questão, utilizei o Manual do Candidato ao Exame, vide anexo 1.

Para a implementação da pesquisa também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a leitura das literaturas referentes ao assunto que desejo desenvolver. Concomitantemente, lecionei português durante quatro meses para dois alunos estrangeiros, cuja língua materna era o inglês. A gravação dessas aulas foi feita durante um período de dois meses. Posteriormente, as aulas foram transcritas e sistematizadas para, então, serem analisadas.

Em função de fatos recorrentes constatados durante a fase de análise das aulas, passei à coleta dos depoimentos junto a três professoras do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR),

ao final do ano de 2006. Os depoimentos foram gravados e, logo após, foram transcritos e analisados.

A partir das análises das aulas e dos depoimentos, foi possível identificar alguns fatos recorrentes no ensino de português como segunda língua para alunos particulares e para grupos. Tais fatos se relacionam: à metodologia empregada, ao material didático utilizado, à seleção de conteúdos e possíveis fatores que dificultam a aprendizagem do português. Isso me possibilitou traçar indicativos para a prática pedagógica do professor de PE.

Assim, inicio o presente estudo pela abordagem da metodologia utilizada na pesquisa, estudando, então, as pesquisas realizadas na área nos últimos dez anos, os livros de português para estrangeiros publicados e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Em seguida, traço o esboço histórico das metodologias do ensino de línguas e abordo as tendências de ensino, buscando verificar as implicações dessas para o ensino de línguas, em uma perspectiva reflexiva. Para concluir o presente estudo, abordarei a metodologia utilizada na pesquisa da prática de ensino do PE, bem como a análise dos dados coletados. Finalizarei o trabalho com indicativos para a prática pedagógica do professor de PE e farei minhas considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo tomará por base diferentes abordagens, pois, para chegar até a fase de elaboração da pesquisa propriamente dita, diferentes caminhos foram trilhados: a fim de verificar quais são os parâmetros que vêm constituindo e delineando os trabalhos e obras relativas ao ensino e/ ou aprendizagem de PE, foi feito o levantamento não só das pesquisas realizadas nos últimos dez anos na área, como também das obras existentes sobre o assunto. Em um segundo momento, foi feita a análise documental do Manual do Candidato para a obtenção de informações sobre o exame do Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros do Brasil (Celpe-Bras) o qual avalia a proficiência da língua portuguesa do candidato. Em uma terceira etapa deste estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica, quando se buscaram referências de autores sobre os assuntos relacionados ao tema a ser investigado. Em um último momento, foi utilizada a pesquisa etnográfica de caráter qualitativo e interpretativo para a análise da minha prática pedagógica bem como das análises de depoimentos.

Considerando-se que este estudo procura definir quais são os conhecimentos necessários para que o professor de português para estrangeiros torne sua prática crítica reflexiva, faz-se necessário lançar um olhar sobre a prática do professor de PE. Esta prática envolve um abrangente campo de trabalho relacionado a outras culturas, no caso, a cultura dos alunos estrangeiros e a cultura envolvida no ensino da língua portuguesa. Para tanto, adotou-se aqui a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, pois ela permite focar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Além disso, para buscar definir quais são os conhecimentos necessários para que o professor de português para estrangeiros torne sua atuação docente crítica reflexiva, procurei lançar um olhar sobre a minha prática pedagógica, por meio de gravações das minhas aulas, e contrastar os dados obtidos por meio da análise dessas aulas com as experiências das professoras entrevistadas. Dessa forma, o presente estudo se delinea de acordo com algumas características básicas da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, as quais serão traçadas a seguir.

De acordo com Wolcott (1975) citado por Firestone e Dawson (Firestone e Dawson, in André; Lüdke, 1986) a pesquisa etnográfica apresenta como características:

1) O problema é redescoberto no campo; 2) o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; 3) o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. 4) o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas; 5) a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta; 6) o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

A partir das características da pesquisa etnográfica acima elencadas é possível perceber a flexibilidade que esse tipo de estudo proporciona em relação ao problema investigado, o qual é revisto e analisado conforme a situação em que o pesquisador está inserido. Essa flexibilidade permitiu que fosse feito um primeiro levantamento de recorrências das minhas aulas, por meio das gravações, permitindo também que fossem lançados outros olhares sobre a situação investigada, tais como o olhar do aluno e do professor sobre si mesmo e sua prática pedagógica.

À combinação de vários métodos de coleta, tais como gravações em vídeo ou áudio, análise de depoimentos, soma-se a questão dos diversos olhares que se deseja obter sobre a prática do professor de português para estrangeiros, pois conduz, pela análise de depoimentos das professoras da área, a conclusões ou refutações dos dados obtidos por meio das gravações das aulas.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa de natureza etnográfica apresenta três estágios: no primeiro estágio perguntas orientam o processo de coleta de dados e permitem a formulação de hipóteses que podem se modificar à medida que novos dados vão sendo coletados; em um segundo estágio, há uma sistematização dos dados selecionados como mais importantes para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado; em um último estágio, o pesquisador procura explicar a realidade, a fim de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar várias descobertas num contexto mais amplo.

Tendo em mente os traços que caracterizam a pesquisa qualitativa e seus estágios, buscou-se detectar as representações dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de identificar quais são os conhecimentos necessários para uma prática crítico-reflexiva. Para tanto, esta pesquisa seguirá os seguintes procedimentos metodológicos.

2.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para o levantamento das pesquisas relativas ao ensino e aprendizagem do PE, optei pelas constantes no banco de teses e dissertações da CAPES. Elas permitem visualizar os temas abordados na área, uma vez que foram desenvolvidas em diferentes instituições de ensino superior brasileiras e, portanto, oferecem uma noção geral desses temas. Quanto aos livros de português para estrangeiros publicados, os quais me propus apresentar, tomei por base a pesquisa de Furtoso (2001), que faz o levantamento das obras publicadas na área até o ano de 2000, mas também a elas foram acrescentados outros títulos publicados após esse ano.

Como pretendi fazer um levantamento dos principais temas e obras referentes ao ensino e aprendizagem de PE nos últimos 10 anos, considerei importante abordar o Exame de proficiência para a obtenção do Celpe-Bras, uma vez que o processo de elaboração deste Exame representa um dos primeiros passos para a consolidação da área. Assim, busquei fazer uma análise documental do Manual do Candidato para a obtenção do Certificado em questão, acrescentando informações sobre o processo de elaboração, obtidas por meio do artigo de Scaramucci (2001), a qual constituiu a Comissão elaboradora do exame.

Para a última etapa deste trabalho, coletei dados de duas fontes e em etapas distintas. Assim, foi realizada a gravação em áudio de quatro das minhas aulas com um aluno particular e de três aulas com uma aluna, no período de abril a junho do ano de 2006, a fim de levantar possíveis recorrências tanto na minha atuação quanto na atuação dos alunos, e assim buscar pontos a serem utilizados durante as análises de depoimentos realizadas no segundo semestre daquele ano.

Em uma segunda etapa, foram gravados os depoimentos com três professoras do Centro de Línguas (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com a finalidade de cruzar dados e, com isso, buscar reduzir o caráter subjetivo do estudo por meio de outras reflexões e práticas que não fossem as minhas.

Cabe aqui apresentar alguns dados do Centro de Línguas (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma vez que se trabalhará com a análise de depoimentos das professoras que atuam nele com aulas de PE. O CELIN tem três unidades, situadas na cidade de Curitiba: uma próxima à reitoria da UFPR, outra na Rua João Gualberto e a terceira na Rua XV de Novembro, sendo esta última a Unidade em que são ofertados os cursos de português para estrangeiros.

De acordo com informações obtidas no *site*¹ do CELIN, este centro foi criado em 1995 a fim de oferecer aos alunos e professores de graduação e pós-graduação da UFPR um espaço que funcionasse como uma escola de aplicação, visando o desenvolvimento de pesquisas na área do ensino de línguas. O CELIN oferece cursos de línguas para alunos, professores e funcionários da UFPR e também da comunidade externa, com horários pela manhã, tarde, noite e também nas manhãs de sábado.

O PE passou a ser oferecido no CELIN em 1996. Hoje, além dos cursos regulares de PE de 60 horas, distribuídos em seis horas semanais, em dois dias diferentes e constituídos pelos níveis básico I e II, pré-intermediário, intermediário I, II e III e avançado I e II, são oferecidos cursos intensivos de férias, divididos em três horas diárias de segunda a sexta-feira e constituídos dos níveis básico, pré-intermediário, intermediário e avançado. A carga horária é a mesma do curso regular, ou seja, 60 horas. Caso os alunos já tenham algum conhecimento da língua

¹ Informações obtidas no *site*: www.celin.ufpr.br

a ser estudada, passam por um teste de proficiência da língua, denominado teste de nivelamento, para depois serem encaminhados à turma de nível correspondente.

O material adotado nos cursos varia. Enquanto para os cursos de inglês, francês e alemão são utilizados livros didáticos, para o curso de português para estrangeiros o material utilizado é elaborado pelas professoras, fato comentado pelas mesmas nas entrevistas e que será abordado posteriormente na análise dos dados. Com relação ao material, é também importante destacar que há uma divisão entre as professoras na elaboração e aplicação desse material: das três professoras entrevistadas, duas trabalhavam conjuntamente, sendo uma responsável pelo trabalho com textos e outra pela parte audiovisual.

A escolha das professoras entrevistadas foi realizada considerando-se o critério de tempo de atuação na área de ensino de português para estrangeiros. Assim, busquei depoimentos de professoras com uma experiência mínima de cinco anos, por acreditar que o tempo de atuação no magistério permite uma melhor visualização e conhecimento a respeito das recorrências vivenciadas em situações concretas de ensino, um dos fatores a ser investigado no presente estudo.

Um outro ponto a ser aqui destacado quanto à escolha das professoras, relaciona-se com o local de atuação delas. As três professoras lecionam no CELIN, local caracterizado por promover pesquisas na área das línguas ensinadas, fato que vem a somar do ponto de vista de atuação reflexiva, ou seja, pressupõe-se que as professoras entrevistadas analisem suas prática e desenvolvam meios para aperfeiçoá-la, a fim de que seus alunos aprendam de fato a língua alvo.

Os depoimentos foram previamente agendados junto às professoras colaboradoras e ocorreram em lugares distintos: dois deles em uma sala de aula do

CELIN e o outro na casa da professora. Tais depoimentos foram gravados e transcritos para posterior análise.

Dessa forma, com a devida autorização dos alunos, das professoras e buscando seguir questões éticas relativas à pesquisa, tais como o anonimato dos colaboradores, o *corpus* deste estudo foi composto pelas gravações, transcrições e análises das minhas aulas e dos depoimentos das professoras que colaboraram com a pesquisa.

3 As pesquisas sobre português para estrangeiros no Brasil e o certificado de proficiência de língua portuguesa

O presente capítulo apresenta uma análise dos temas de pesquisas realizadas na área de português para estrangeiros nos últimos dez anos, bem como publicações sobre o assunto, a fim de verificar os temas abordados e, conseqüentemente identificar os parâmetros que vêm permeando o ensino de português para estrangeiros no Brasil. Após, será apresentado o Certificado de proficiência de Português para Estrangeiros (Celpe-Bras) que constitui uma importante base para a consolidação do ensino de PE, conforme será visto a seguir ao tratar da natureza do exame e de seu do processo de elaboração.

Assim, começarei por destacar os principais temas das pesquisas desenvolvidas na área, de acordo com informações obtidas na seção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *site* do MEC. A partir do levantamento das pesquisas e classificação das mesmas conforme o ano de publicação, vide anexo 1, percebe-se que nos anos de 1997 e 1998, não constam pesquisas relativas ao ensino de PE. Após esse ano, os seguintes trabalhos foram encontrados:

- em 1999- três dissertações e uma tese sobre: aquisição de aspectos semânticos e culturais no ensino de PE bem como o trabalho com a habilidade de leitura na língua alvo;
- em 2000- três dissertações e uma tese de doutorado, ambas relativas a aspectos lingüísticos que envolvem o ensino de PE;
- em 2001- seis dissertações sobre aspectos lingüísticos no ensino de PE e uma sobre a formação de professores nessa área;

- em 2002- três dissertações, sendo duas dessas sobre aspectos lingüísticos no ensino de PE e uma sobre o Celpe-Bras e a sala de aula de PE;
- em 2003- dez dissertações e teses, com enfoque na metodologia, habilidades lingüísticas, aspectos culturais e lingüísticos;
- em 2004- seis dissertações e teses que abordam fatores lingüísticos e culturais no ensino de PE;
- em 2005- seis dissertações que abordam aspectos lingüísticos, culturais e metodológicos, sendo que uma delas foi desenvolvida para o ensino de português como língua materna, com aplicabilidade em português como língua estrangeira;
- em 2006- doze dissertações e teses relativas: a aspectos lingüísticos, ao exame Celpe-Bras e ao material didático da área.

A partir do levantamento acima, é possível perceber que os trabalhos realizados nos anos de 1999 e 2000 apresentam um forte enfoque no ensino e aspectos lingüísticos, passando a haver uma maior preocupação com questões relativas à formação do professor e à prática pedagógica a partir do ano de 2001, quando são realizadas pesquisas que têm em seus títulos alguma relação com o ensino ou aprendizagem de PE, tais como: Português para falantes de outras línguas: aspectos de formação do professor (FURTOSO, 2001), bem como a pesquisa denominada Língua e cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (ZOGHBI, 2003).

Essa constatação aponta para a necessidade de desenvolver pesquisas na área relacionadas tanto a aspectos lingüísticos, que trazem algum tipo de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, como fatores relacionados à formação e prática do professor. Estes últimos temas, por serem pouco encontrados nas teses e dissertações levantadas, indicam que mais estudos

necessitam ser desenvolvidos. A essa constatação soma-se a observação de Furtoso (2001, p. 22), que realizou um levantamento das teses e dissertações desenvolvidas na área até o ano de 2000, semelhante ao que aqui é proposto. Em seu estudo, ela afirma: “pouca atenção tem sido dispensada para se compreender o contexto de atuação profissional da área de PFOL², ou seja, como esse professor chega à sala de aula e como ele aprende a ensinar.”

Tal fato vem ressaltar a importância de um trabalho de formação do professor de PE que busque desenvolver não somente aspectos lingüísticos do ensino da língua, como também os fatores que envolvem a formação e a prática pedagógica desse professor.

Apesar da constatação feita anteriormente, existe outro aspecto a ser destacado quanto ao levantamento acima: trata-se do crescimento do número de pesquisas. Com efeito, no número de teses e dissertações realizadas desde 1997, observa-se o aumento significativo do número de pesquisas realizadas, que passou de zero, em 1997 e 1998 a doze em 2006, demonstrando a consolidação pela qual a área de PE vem passando nestes últimos anos.

Quanto às obras relativas à prática e formação do professor de PE, elas podem ser encontradas desde o ano de 1989, principalmente, sob a forma de livros constituídos por artigos. No levantamento feito por Furtoso (2001) das obras desenvolvidas até o ano de 2000 e em outras encontradas após esse ano, destacam-se os seguintes livros:

² PFOL- Português para Falantes de Outras Línguas. Termo utilizado por incluir imigrantes e índios que moram no Brasil e que aprendem o português como uma segunda língua. Enquanto o termo Português para estrangeiros relaciona-se somente ao ensino do português para as pessoas que aprendem essa língua em um país estrangeiro: o caso dos alunos investigados e dos alunos que atendem às aulas do CELIN, sendo, por isso, o termo utilizado nesta pesquisa.

O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais, apontado como o primeiro livro com compilações de artigos, lançado em 1989, com organização de Almeida Filho e Lombello. Esses autores também organizaram o segundo livro, em 1992, denominado: *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*.

Outros dois livros na área, com organização de Almeida Filho e publicados em 1995, foram: *Português para estrangeiros: interface com o espanhol* e *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Em 1998, o autor em questão lançou: *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, e, mais recentemente, *O professor de língua estrangeira em formação*, publicado em 2005, que, embora não abordem especificamente o ensino de PE, tratam da questão do ensino de línguas estrangeiras e da formação desse professor.

Voltando às obras específicas do PE, têm-se os seguintes livros: *Português língua estrangeira: perspectivas*, cuja organizadora foi Regina Célia Pagliuchi da Silveira, lançado em 1998, e o livro *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas*, publicado em 1999, com organização de Maria Jandyra Cunha e Percília Santos, as quais organizaram, em 2002, a obra denominada *Tópicos em português língua estrangeira*.

Em 2004, sob a organização de Antônio R. M. Simões, Ana Maria Carvalho e Lyris Wiedemann, foi lançado o livro *Português para falantes de espanhol*, escrito tanto por professores que atuam com o ensino de português em outros países, como por professores que lecionam no Brasil.

Após essa rápida exposição de livros publicados na área, será abordada a variedade de tópicos e questões tratadas nas obras indicadas que vão desde

aspectos metodológicos, como o planejamento de cursos e elaboração de materiais, tratados no livro de 1989, sob a organização de Almeida Filho e Lombello, passando por abordagem de fatores culturais e interculturais, encontrados no livro organizado por Regina Célia Pagliuchi da Silveira (1998), por aspectos lingüísticos, como os tratados no livro *Português para falantes de espanhol* (2004) referentes à aquisição do português como língua estrangeira, até aspectos fonéticos e desenvolvimento das habilidades lingüísticas, abordados por pesquisadores e professores de PE no Brasil e no exterior.

Apresentados os temas de pesquisas e publicações desenvolvidas na área nos últimos dez anos, passaremos a abordar o Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros, dada sua importância como base para a avaliação do nível de proficiência do português e, principalmente, como indicativo para o ensino dessa língua.

3.1 O CERTIFICADO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

De acordo com informações obtidas no *site* do Ministério da Educação (MEC)¹ que apresenta o Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras (anexo 1) o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. Esse certificado é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação e também é exigido para

¹ www.mec.gov.br/sesu/celpe

validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil. A seguir, portanto, serão apontados dados gerais da elaboração e aplicação desse teste, passando às definições, constantes tanto Manual do Candidato, quanto em artigos (Scaramucci, 2001) e obras (Willis, 1998) encontradas na literatura da área sobre o que é um exame de proficiência, qual a natureza do exame e quais são seus componentes, o que são tarefas e como o exame está estruturado. Tais definições servirão para embasar os termos mencionados no decorrer deste trabalho. Cabe aqui destacar que além da abordagem dos aspectos mencionados, procurar-se-á demonstrar como uma aula embasada na abordagem por tarefas distingue-se de uma aula tradicional, pois, essa distinção pode auxiliar tanto na compreensão do conceito de tarefa quanto na prática pedagógica de professores em pré-serviço e em serviço.

O processo de elaboração do exame de proficiência para a obtenção do Celpe-Bras começou com a Portaria nº 101/93 a qual determinou que uma comissão desenvolvesse um teste padronizado de português para estrangeiros. De acordo com Scaramucci (2001), pesquisadora e membro da Comissão, o primeiro grupo composto para a elaboração do Exame foi constituído por pesquisadores das Universidades Federais de Brasília, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Campinas, bem como por técnicos da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU).

Ainda segundo Scaramucci (2001), a Comissão optou pela elaboração de um exame de caráter comunicativo, pois tinha como um dos objetivos que esse tipo de avaliação pudesse exercer algum tipo de reflexo na prática de ensino do português como língua estrangeira tanto no Brasil quanto em outros países. Assim, no que diz respeito à natureza do exame, a Comissão o define como de natureza comunicativa

e esclarece que não busca avaliar conhecimentos a respeito da língua, com questões sobre gramática e vocabulário, mas avaliar a capacidade de uso da língua o que permite avaliar a competência lingüística e comunicativa do candidato. Tal competência é avaliada, no exame, pelo desempenho em tarefas similares a situações do dia-a-dia nas quais são avaliados gramática e vocabulário, embora não constem questões explícitas sobre tais pontos.

Inicialmente, o Certificado era conferido em dois níveis: proficiência parcial - Primeiro Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa; e proficiência Plena - Segundo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa. Tais níveis eram, segundo Scaramucci (2001), avaliados por meio de um único exame e definidos a partir de um parâmetro de proficiência não-nativa. Quanto aos níveis oferecidos inicialmente, a autora em questão esclarece que, embora a denominação de proficiência 'Plena' possa sugerir uma proficiência equivalente àquela apresentada por um falante nativo do português, nesse nível espera-se que o candidato ao exame tenha um controle operacional completo da língua, com uma comunicação adequada, mesmo que lapsos esporádicos e pequenas imprecisões possam ocorrer. No nível de proficiência parcial, espera-se um controle operacional parcial da língua, no qual o candidato ainda apresenta problemas que interferem em uma comunicação adequada.

Conforme podemos verificar, desde os primeiros processos de elaboração do exame para a obtenção do Celpe-Bras, a preocupação central foi a avaliação da capacidade do candidato em se comunicar na língua-alvo, apontando, assim, como perspectiva norteadora do Exame, a abordagem comunicativa. A escolha por seguir os moldes comunicativos, foi, segundo Scaramucci (2001), um dos desafios que a Comissão optou por enfrentar, já que a tendência geral dos exames de línguas

estrangeiras é a de seguir padrões mais tradicionais ou estruturalistas.

Retomando os níveis de proficiência do exame, é importante ressaltar que hoje o Celpe-Bras é conferido em quatro níveis e não mais em dois. São eles: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

Quanto às aplicações do exame, a primeira ocorreu em 1998 em cinco universidades brasileiras: UFRGS, UNICAMP, UFRJ, UFP e UnB, e também em três instituições de países do Mercosul: Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires. A segunda e terceira aplicações do exame ocorreram em 1999, sendo que na última aplicação, 27 instituições (14 no Brasil e 13 no exterior) dela participaram. A quarta aplicação aconteceu em 2000 com um aumento do número de instituições aplicadoras para 33, das quais 15 no Brasil e 18 no exterior. Em 2001, duas aplicações do exame ocorreram em julho e dezembro daquele ano, com um total de 1.520 inscrições. Infelizmente, não constam mais informações sobre as aplicações e os números de candidatos inscritos no *site* pesquisado, o que permitiria visualizar o crescimento da procura pelo português brasileiro, tanto no Brasil quanto no exterior. Mesmo assim, os dados acima corroboram os dados apontados por Frankenberg-Garcia *et al.* (1994, in VASCONCELOS, 2003), abordados no capítulo de introdução deste estudo.

No que diz respeito às definições de alguns itens, será tomada a definição de exame de proficiência do Manual do Candidato pela Comissão de elaboração do exame como “aquele que tem por objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo.” Tais necessidades equivalem às habilidades necessárias para estudar ou trabalhar no Brasil ou no exterior, quando for necessário utilizar o português, e abrangem a comunicação em situações do

cotidiano, como: ler e escrever textos bem como interagir oralmente ou por escrito em atividades relacionadas ao contexto escolar ou fora dele. Uma ressalva quanto à forma como a língua foi aprendida é feita ao final da definição em questão. Assim, consta no Manual que o objetivo do exame é avaliar o que o candidato consegue fazer na língua-alvo, não se considerando como, nem onde a língua foi aprendida, ou seja, não se toma por base se a língua foi aprendida em situação formal de aprendizagem, em algum curso ou aulas, ou em situação informal, com amigos, família, etc.

O exame avalia as quatro habilidades lingüísticas: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e escrita, de forma integrada, em situações reais de comunicação e por meio de tarefas. A definição de tarefas será feita por meio de uma breve descrição da abordagem por tarefas, a fim de melhor compreender esse conceito. É importante também verificar como essa abordagem se diferencia de outras metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com Willis (1996), tarefas podem ser definidas como atividades em que a língua-alvo é usada pelo aluno com um propósito comunicativo, a fim de atingir um resultado. A diferença entre uma tarefa e uma atividade encontra-se justamente no resultado que se deseja que os alunos alcancem e, para que melhor se possa distinguir uma tarefa de uma atividade de uso da língua, será utilizado um exemplo de uma tarefa em sala de aula, proposto por Willis (1996, p. 24).

Se o professor mostrar aos seus alunos uma figura e pedir que escrevam quatro sentenças descrevendo-a, para depois pedir que eles leiam suas sentenças para o colega, não haverá um propósito comunicativo, mas um propósito de praticar uma determinada forma.

Por outro lado, se o professor mostrar uma figura e esconder essa figura para depois pedir aos alunos que escrevam, de memória, quatro coisas verdadeiras e duas falsas sobre a figura, para depois ler suas sentenças aos colegas, a fim de verificar se eles lembram quais são verdadeiras, estará propondo uma tarefa comunicativa.

O que diferencia as duas atividades acima é o propósito de cada uma: enquanto a primeira envolve basicamente a prática de alguma estrutura, na segunda, os alunos sabiam que escreveriam sentenças a fim de interagir com os colegas e verificar se eles tinham uma boa memória. Dessa forma, retoma-se o conceito de tarefa como uma atividade em que a língua-alvo é usada pelo aluno, no caso acima os alunos se comunicam para trocar sentenças, para um propósito comunicativo. No exemplo acima, o propósito era o de verificar se as sentenças eram verdadeiras ou falsas.

A abordagem por tarefas, do inglês *Task-based learning*, enfoca o uso delas em situações reais de comunicação na língua-alvo e é, portanto, de natureza comunicativa. O principal objetivo de uma tarefa é, de acordo com Willis (1996), o de criar um propósito real para o uso da linguagem e fornecer um contexto natural para o estudo da língua.

3.2 AS TAREFAS NO CELPE-BRAS

Além de ter um propósito bem definido, a tarefa, normalmente, caracteriza-se por envolver mais de uma habilidade lingüística, o que pode, por exemplo, envolver a escuta de um material em áudio para que depois seja pedida uma tarefa escrita. O Celpe-Bras converge para essa característica, pois avalia as quatro habilidades

lingüísticas – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e escrita –, de forma integrada e em situações reais de comunicação.

Cada tarefa envolve um propósito claro de comunicação direcionada a um interlocutor e é avaliada quanto à sua adequação dentro da situação comunicativa proposta no exame. A tarefa é dividida em duas partes: uma coletiva e uma individual. A parte coletiva é composta por duas tarefas que integram compreensão oral e produção escrita e por duas tarefas que integram leitura e produção escrita.

Na primeira tarefa, denominada de Tarefa I, o candidato escuta um trecho de áudio para obter informações e elaborar um texto escrito. Um exemplo dessa tarefa apresentado no Manual do Candidato: ouvir uma reportagem, de aproximadamente, dois minutos, sobre a festa de Iemanjá no Rio de Janeiro. Nessa reportagem são apresentadas as características da festa, com a descrição das roupas usadas e das ações ocorridas: as pessoas dançam, cantam, jogam oferendas no mar, etc.

Depois de escutar a reportagem duas vezes, é pedido ao candidato que imagine ter participado da festa e escreva um e-mail para um amigo (a) que desconhece as tradições brasileiras descrevendo a festa, incluindo, pelo menos, quatro de suas características; explicando o significado atribuído a essa comemoração e dizendo como se sentiu ao participar da festa.

Na segunda tarefa, ou, conforme o Manual mencionado, Tarefa II, o candidato assiste a um trecho de vídeo para depois escrever um texto. Um dos exemplos apresentado no Manual do Candidato trata de uma reportagem em vídeo sobre uma antena construída em zona residencial em São Paulo, sem a autorização da Prefeitura ou dos moradores do bairro que são contra o estabelecimento da antena, pois algumas das conseqüências desse fato são problemas ecológicos e de saúde. Após assistir ao vídeo, pede-se que o candidato imagine ser morador do bairro e

escreva o texto introdutório que acompanhará o abaixo-assinado o qual será encaminhado à Prefeitura Municipal de São Paulo, solicitando a retirada da antena.

Nas tarefas seguintes, o candidato irá ler um texto para depois passar à atividade de escrita. Conforme se observa na Tarefa III, em que ele deverá: ler um texto, retirado da *Folha de São Paulo*, que trata de empresas de consultoria doméstica. O texto demonstra como essas empresas podem auxiliar em situações práticas que vão desde os cuidados com a casa (a empresa oferece serviços como arrumar armários, organizar jantares e festas, fazer malas e treinar empregados), até o auxílio em situações diversas como organizar viagens ou mesmo buscar alguém no aeroporto. Após a leitura do texto, o candidato é solicitado a imaginar que trabalha em uma empresa de consultoria doméstica e a escrever um texto para ser distribuído em edifícios residenciais. O texto deverá divulgar os serviços da empresa, salientar as vantagens dos serviços e incentivar os moradores a contratarem a empresa.

Na tarefa IV, a etapa de leitura e posterior produção escrita se repete. No entanto, o tipo de texto e de produção diferem da anterior, pois nessa etapa o candidato deve, algumas vezes, expor sua opinião sobre o assunto tratado no texto. Exemplo da tarefa quatro: o candidato lê uma entrevista da *Folha de São Paulo* com o cantor e compositor Almir Sater para, depois, escrever um texto de apresentação para o novo CD do cantor. Nessa apresentação, pede-se ao aluno que inclua informações sobre o início da carreira e momentos decisivos da trajetória profissional, influências musicais do cantor e características do seu trabalho.

Na parte individual da prova, que constitui o módulo 2, é realizada uma conversa com duração de 20 minutos entre o candidato e o entrevistador. Esse diálogo engloba tópicos constantes no questionário de inscrição, que envolvem

informações sobre família, *hobbies* e profissão, além de assuntos de interesse geral, como, ecologia, educação, esportes, etc. Esses assuntos são abordados com base em fotos, *cartuns*, quadrinhos e textos curtos, que servem como ponto inicial da conversa. Um exemplo de tópico abordado na prova relaciona-se à hora de uma criança ou adolescente sair sozinho, apresentado por meio da capa de uma revista e de um pequeno trecho sobre o assunto abordado por um terapeuta infantil. A partir desse recurso visual, o avaliador faz perguntas ao candidato, como: quais são os riscos de uma criança ou adolescente ao sair sozinho em uma cidade grande? Que recomendações você faria a essa criança ou adolescente se fosse seu filho ou sua filha?

O candidato é avaliado pelo aplicador e um observador que utilizam uma grade de avaliação. Essa grade inclui aspectos de avaliação relativos à compreensão e à produção. Na compreensão, avalia-se a compreensão do fluxo natural da conversação, enquanto na produção são avaliados os recursos interacionais e estratégicos, a fluência, a pronúncia, a gramática e o léxico.

É preciso ressaltar a importância desse exame que pode servir como base para o ensino de línguas ou, mais especificamente, de PE, uma vez que apresenta uma natureza bem definida de avaliação. No caso, a natureza comunicativa do exame que serve como referência para o professor que necessita preparar seus alunos para ele ou que somente deseja dar às suas aulas um enfoque comunicativo, priorizando a abordagem por tarefas.

4 METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS TENDÊNCIAS DE ENSINO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Abordados os temas mais freqüentes nas pesquisas e livros de PE nos últimos dez anos, serão apresentadas a seguir as metodologias do ensino de línguas desde a Idade Média com o ensino do latim até o método mais recente, denominado de comunicativo ou abordagem comunicativa. Após, serão abordados os fatores que compõem o preparo da aula, as ações realizadas na sala de aula e a estrutura interna dessa, propostas por Tardif e Lessard (2005), Richards e Lockhart (2005).

O levantamento histórico das metodologias do ensino de línguas constitui importante embasamento para a análise que será feita posteriormente, a fim de verificar quais são os conhecimentos necessários para o professor de PE para uma prática pedagógica crítico-reflexiva. A perspectiva histórica dos métodos fornece as características das metodologias as quais, mesmo que em maior ou menor grau, refletem-se nos discursos e práticas pedagógicas dos professores e, dessa forma, apontam indicativos dos conhecimentos considerados importantes por eles para suas práticas pedagógicas.

Porém, antes do levantamento histórico, é necessário definir a terminologia utilizada, especificamente a definição de metodologia e método que, por serem termos empregados de forma bastante abrangente, necessitam de um esclarecimento prévio.

Há diferentes posicionamentos quanto à definição dos termos “método” e “abordagem”. Enquanto alguns autores, como Sánchez (1997), não fazem distinção entre os dois termos, outros (Leffa, 1998; Almeida Filho, 1990) apresentam definições distintas.

Leffa (1998, p. 211) define “método” como normas de aplicação dos pressupostos teóricos e é, portanto, um termo de abrangência mais restrita se comparado a “abordagem”. Para o autor, abordagem é um “termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.”

De uma maneira mais ampla, Almeida Filho (1990, p. 36) define abordagem como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”

Em contrapartida, Sánchez¹ (1997) diz parecer excessivamente restritivo reduzir o conceito de método a atividades ou técnicas de que os professores se valem na prática, já que tais atividades ou técnicas são configuradas e elaboradas em virtude do que se deseja alcançar e das bases teóricas em que os professores se apóiam. Para o autor, utilizar uma metodologia na aula de idiomas equivale a eleger um determinado caminho em detrimento de outros possíveis. Essa escolha, consciente, assim como a configuração de um caminho ou método através pelo qual se pretende atingir os objetivos, ocorre efetivamente ao se considerar três fatores. São eles:

a) Natureza e característica da língua-alvo, juntamente com as crenças e convicções a respeito dela, do seu ensino e de sua aprendizagem.

b) Características dos objetivos que se pretende alcançar.

c) Instrumentos, meios e técnicas utilizados pelo professor para atingir tais objetivos.

Esses três pontos levantam ainda vários outros fatores estreitamente ligados com cada um desses pontos iniciais, o que, para Sánchez (1997, p. 23), caracteriza

¹ Tradução livre da autora.

a complexidade envolvida no processo de ensino e, por isso, “a questão do ‘método’ está longe de poder ser reduzida a formulações simplistas.”

Como se pode observar, a questão da terminologia é bastante abrangente e problemática. No presente estudo, não se aprofundará a questão, mas apenas serão delineadas as diferentes definições de método e abordagem para, a partir delas, adotar-se uma definição. Dessa forma, aqui será utilizado o termo “método”, entendido como um meio para alcançar os objetivos traçados e também porque não haveria prática pedagógica sem pressupostos que a embasem, mesmo que estes pressupostos envolvam também o conjunto de experiências do professor. Não será adotado, portanto, o termo abordagem, diferenciada justamente por englobar os pressupostos teóricos a respeito da língua e da aprendizagem.

Feitas as considerações a respeito da terminologia, serão abordadas as metodologias que compuseram o quadro do ensino de línguas no mundo, feita com base em uma perspectiva diacrônica apresentada por Sánchez (1997), o qual delinea o ensino de latim como um dos primeiros métodos que permeou o ensino de línguas, e Leffa (1988) que, sob uma perspectiva diacrônica e sincrônica, aborda as metodologias de ensino de línguas a partir do Método da Gramática e da Tradução, passando pelos que o seguiram, até chegar à metodologia considerada mais recente, denominada de método comunicativo, ou, conforme definição encontrada na literatura da área, abordagem comunicativa.

Ao tratar de métodos de ensino de línguas estrangeiras e suas características, serão apresentadas as concepções de aprendizagem de língua estrangeira, presentes nesses métodos. (Sánchez, 1997, Lightbown e Spada, 1998). Para uma melhor compreensão de tais concepções, é importante entender algumas teorias que compõem o quadro teórico da aquisição da linguagem: o behaviorismo, de

tradição estruturalista, que será mais bem detalhado quando o método áudio-oral for exposto, a teoria inatista, com a proposta de que o ser humano é dotado de uma gramática inata (Chomsky, 1965) e as teorias cognitivistas e interacionistas, desenvolvidas com base nos estudos de Jean Piaget (1979) e Vygotsky (1962), respectivamente.

De acordo com Santos (in Fiorin, 2003), a teoria cognitivista vincula a linguagem à cognição e, conforme a mesma, o conhecimento é construído com base na experiência com o mundo físico, ou seja, a fonte de conhecimento está na ação sobre o ambiente. Por outro lado, os estudos de base interacionista apontam para a função social da fala. O adulto é um facilitador do processo de aquisição de linguagem para a criança e o elemento crucial nesse processo é a exposição à fala.

Durante a Idade Média, a aprendizagem se baseava na memorização de textos por meio do canto e da repetição em grupo, ocorrendo o mesmo com a aprendizagem do latim: salmos eram aprendidos, primeiramente pela memorização de palavras e depois de frases completas. O vocabulário era parte importante desse método e devia ser memorizado por meio de glossários, ou seja, listas de termos ordenados alfabeticamente ou por temas.

De acordo com Sánchez (1997), o latim era a língua de comunicação entre as elites culturais e acadêmicas como também era, praticamente, a única língua aprendida e ensinada em toda Europa durante a Idade Média. Dessa forma, ao se iniciarem as línguas nacionais, nos séculos IX e X, essas seguiram o exemplo da língua latina e tomaram por base os três pontos em que se fundamentava o ensino do latim: gramática, glossários e diálogo, este introduzido mais tarde. Assim, o ensino do latim foi transferido ao ensino de novas línguas, somando-se ao ensino de tradição não gramatical, como livros de diálogos e textos.

MÉTODO TRADICIONAL E GRAMATICAL

O método Tradicional e Gramatical (Sánchez, 1997), também conhecido como Método da Gramática e da Tradução (Leffa, 1988), surgiu no Renascimento e centrava-se na transmissão cultural, com o objetivo de ler obras em grego e em latim. A aula, dada na língua materna do aluno, era voltada para o ensino da gramática e focalizava principalmente o contraste entre as regras e exceções das línguas estudadas com a língua materna. Nesse método, os três pontos essenciais para a aprendizagem da língua, seguiam dois dos três pilares que fundamentavam o ensino do latim: gramática, com o ensino de regras para a formação de frases, e glossário, com a memorização de uma lista de palavras. Após, foram acrescentados a esses dois pontos os exercícios de tradução direta e inversa.

Segundo Sánchez (1997), o método gramatical enfatiza a racionalização, a abstração e a sistematização do saber sobre a língua e oferece coerência, linearidade nos conteúdos, fácil seqüenciação e organização de conceitos. Essas características permitem reafirmar que o ensino da língua, segundo esse método, tinha como um de seus objetivos consolidar os valores e saberes estabelecidos em torno da mesma.

O método gramatical sofreu algumas modificações no século XVIII quando passou a incluir exercícios para a prática da gramática, das regras e dos usos descritos nela.

De maneira geral, a aula em um método tradicional apresenta as seguintes características:

- **O professor** - é visto como o detentor do conhecimento, é o protagonista das aulas.

- **O aluno** - é receptor passivo das informações e conteúdos transmitidos pelo professor.

- **O conteúdo** - é fechado e segue a seqüência dos manuais gramaticais. De acordo com essa seqüência, são abordados artigos, seguidos dos substantivos, adjetivos, pronomes, verbo, preposições, advérbios e interjeições.

- **Interação entre professor e aluno** - não há interação entre professor e aluno, as aulas devem focar somente o conteúdo do manual.

- **Erros** - são corrigidos imediatamente.

Quanto à aprendizagem da língua, no método tradicional, o enfoque encontra-se na gramática, pois se acreditava que ela ajuda a desenvolver a capacidade mental e intelectual do ser humano, devendo ocorrer de forma consciente (Sánchez, 1997).

O MÉTODO DIRETO

No final do século XIX e começo do século XX, surgiu o Método Direto que, com base progressista, preconizava uma abordagem natural, ou seja, acreditava-se que a aprendizagem não se dava de forma consciente, mas que ocorria mediante a observação da aquisição da língua materna.

De acordo com Sánchez (1997), o método direto foi preconizado, dentre outros, por Maximilian Berlitz, imigrante alemão que fundou a primeira escola Berlitz nos Estados Unidos, em 1878. Em 1914, as escolas haviam se espalhado pela Europa, com a oficialização do método direto na Bélgica, em 1895, França e Alemanha, em 1902, o que para Leffa (1998) atesta o prestígio de que gozava o método direto no início do século.

Nesse método, as teorias não são privilegiadas. De acordo com Sánchez (1997), as crenças subjacentes são fortes como também, pouco sistematizadas ou elaboradas e baseiam-se na observação do processo de aquisição da língua materna. Assim, a aula que segue o método direto, é constituída pelos seguintes fatores:

- **O professor** - tem o papel de encaminhar e guiar o aluno.

- **O aluno** - deve ser receptor ativo e participativo

- **O conteúdo** - segue os manuais como guias de referência. O professor e aluno têm, no entanto, autonomia para variar ou complementar o que é oferecido nos manuais.

- **A interação entre professor e aluno** - é a base da aula e deve ser essencialmente oral, fundamentada em algum tipo de conteúdo ou mensagem. A aula necessita ser dada na língua que está sendo aprendida e não pode ser utilizada a língua materna do aluno.

- **Erros** - são corrigidos pelo professor dentro do processo interativo, com a sugestão de outras palavras, frases, etc.

Nesse método, a concepção de aquisição de línguas está relacionada à aprendizagem de língua materna, ou seja, acredita-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras se dá da mesma maneira que a de língua materna ocorre. É, portanto, um processo natural.

Segundo Leffa (1988), apesar da larga difusão e apoio oficial do método direto em diversos países, inclusive no Brasil onde foi introduzido em 1932, no Colégio Pedro II, a aplicação do método direto pelos professores sempre se deparou com alguns problemas:

 Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a abordagem direta, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da abordagem da gramática e da tradução. (LEFFA, 1988, p. 215)

O MÉTODO AUDIO-ORAL

O método audio-oral (Audio-lingual Method, em inglês) surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, pela necessidade de os soldados americanos aprenderem idiomas, como o alemão e o japonês. Para eles o método gramatical não era considerado eficaz, pois era necessário aprender a pronúncia e a língua rapidamente. O método direto também não era o mais apropriado, uma vez que não havia uma organização e elaboração de materiais desse método.

Juntamente com o caráter emergencial de aprendizagem da língua advindo da Segunda Guerra Mundial, outros fatores contribuíram para o desenvolvimento do método áudio-oral nos Estados Unidos. De acordo com Sánchez (1997), o Movimento Reformista alemão, no final do século XIX, provocou grande interesse nos centros docentes americanos, que haviam sido influenciados pela ciência alemã, divulgada por professores de alemão: a língua mais estudada nos Estados Unidos na época. Dentro desse contexto, surgem as idéias de Bloomfield e Fries que, com seus estudos lingüísticos, dão origem à escola estruturalista nos Estados Unidos.

Para o ensino e a aprendizagem das línguas necessárias durante o período da Guerra, foi elaborado um programa, Programa Especial de Treinamento do Exército (ASTP, em inglês, Army Specialized Training Program), que teve a duração de nove meses, de abril a dezembro de 1943, com o trabalho de cerca de quinze mil pessoas, formadas em vinte e sete línguas. Nesse período houve um grande número de materiais publicados os quais deviam ser utilizados por um professor que fosse falante nativo, sob a supervisão de um lingüista científico.

Seguindo as conclusões do psicólogo Skinner (1957), de que a formação de hábitos é fruto da repetição desses hábitos ou comportamentos (behaviorismo), as aulas enfocavam a repetição de estruturas, que eram estudadas e determinadas por lingüistas nos materiais por eles elaborados.

Para Skinner (1957), o aprendizado lingüístico se assemelhava a qualquer outro aprendizado. Dessa forma, todo comportamento ou aprendizado, independente de ser lingüístico ou não, era fruto da aprendizagem por estímulo, resposta, reforço.

O método direto seguia, basicamente, cinco princípios, que, segundo Sánchez (1997), dominaram o ensino de línguas durante vinte anos. Esses princípios são os seguintes:

- **A língua é oral, não escrita** - deve-se primeiro ensinar o aluno a falar e ouvir, para depois ensiná-lo a ler e a escrever.

- **A língua é o resultado de um conjunto de hábitos** - princípio baseado no behaviorismo de Skinner, abordado anteriormente.

- **Deve-se ensinar a língua e não sobre a língua** - o ensino de regras da língua não era aceito. De acordo com esse princípio, a língua deveria ser ensinada por meio da exposição do aluno aos fatos da língua.

• **A língua é o que falam os falantes nativos, não o que alguém acredita que deve saber** - o professor deve ensinar as formas utilizadas por falantes nativos mesmo que a gramática normativa as considerem incorretas. Devido a esse antagonismo, optou-se, na época, por utilizar os termos aceitáveis e não aceitáveis ao invés de certo e errado.

• **As línguas são diferentes** - o método áudio-oral promovia a comparação entre duas línguas, a fim de prever possíveis erros cometidos por interferência da língua materna.

Sistematizando alguns pontos relativos ao método áudio-oral, temos:

• **O professor** - conforme definição de Sánchez (1997, p. 165), é um “protagonista-intermediário”, ou seja, tem o papel de fazer com que os alunos realizem as atividades prescritas no material.

• **O aluno** - é um receptor ativo e deve participar das atividades e exercícios desenvolvidos.

• **O conteúdo** - é elaborado por lingüistas de acordo com as estruturas habituais da língua ensinada e também com o vocabulário básico do idioma. A gramática não pode ser abordada em uma aula audio-oral.

• **A interação entre professor e aluno** - há uma grande interação entre professor e aluno, enquanto aquele propõe perguntas, atividades de memorização e repetição de frases aos alunos, estes respondem às perguntas, memorizam diálogos e repetem as frases.

• **Erros** - são corrigidos imediatamente por se acreditar na consolidação dos erros, se repetidos.

O método audio-oral fundamentou outros métodos que vieram após, dentre os mais conhecidos está o método audiovisual. O método audiovisual apresentava o mesmo enfoque na língua oral e surgiu na França a fim de expandir a língua francesa, uma vez que o inglês havia se expandido rapidamente. A base para o ensino dessa língua era o uso da linguagem cotidiana por meio de diálogos. A diferença básica entre os métodos audio-oral e o audiovisual, encontra-se no uso de desenhos e uma maior preocupação com a pronúncia nesse último. Para alcançar a aprendizagem do idioma, durante a aula, o aluno:

- escutava, muitas vezes, com a ajuda de desenhos para facilitar a compreensão;
- repetia tantas vezes quantas fosse necessário;
- devia captar o significado;
- tinha que repetir até alcançar uma pronúncia perfeita.

Os fundamentos do método audio-oral influenciaram significativamente o ensino de línguas. De acordo com Leffa (1998), esse método predominou no ensino de línguas até a década de 1970, quando, contrariamente às noções behavioristas, aparece na Europa o movimento comunicativo.

O MÉTODO COMUNICATIVO

O método comunicativo, ou abordagem comunicativa, surgiu juntamente com a abertura do Mercado Europeu, na década de 70, e a necessidade de se ensinar língua aos adultos imigrantes. A língua, segundo o método comunicativo, passou a ser vista como um meio para efetuar a comunicação e, para tanto, deveria abordar as quatro habilidades lingüísticas (leitura, escrita, fala e compreensão oral). Essa

nova concepção de língua apareceu como resultado dos estudos europeus voltados para a semântica e sociolingüística. Segundo Leffa (1988), enquanto nos Estados Unidos os lingüistas se concentravam no código da língua, quer seja por meio da lingüística estruturalista de Bloomfield ou pela gramática gerativo-transformacional de Chomsky (1965), na Europa, os lingüistas “mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso.”(LEFFA, 1988, p. 224)

Para a elaboração de material comunicativo, foram utilizados programas nocional-funcionais, ou seja, as noções e funções da língua foram classificadas sistematicamente com o objetivo de descrever a utilização da língua aprendida. Assim, foram criadas taxonomias aplicadas na elaboração de material didático que, muitas vezes, trazia nos títulos das unidades termos funcionais, como: pedir desculpas, pedir e oferecer comida e bebida.

O método comunicativo enfatiza a contextualização das falas, a fim de que se utilize a linguagem apropriada, adequada a cada situação comunicativa. A ênfase dessa abordagem está na fala, e saber como usar a língua para se comunicar é uma de suas características mais marcantes.

A utilização de material autêntico como jornais, revistas, contas, listas telefônicas etc, também foi uma inovação em relação aos outros métodos. De acordo com método comunicativo, o aluno deve ter contato com todo tipo de material, evitando-se a simplificação dos textos.

A aprendizagem passa a ser considerada um processo mais criador que ocorre como um processo ativo. Dentro dessa concepção:

- **O professor** - passa de detentor do conhecimento a mediador e facilitador do processo.

- **O aluno** - exerce o papel de sujeito-agente, aprendendo a aprender por meio de uma nova língua. O aluno tem papel central na aprendizagem.
- **O conteúdo** - é baseado em categorias nocionais funcionais que são apresentadas durante o curso, as quais podem ser repetidas, se mudados os graus de complexidade sintática como também os níveis de formalidade.
- **A interação entre professor e aluno** - é grande: professor e alunos interagem por meio da participação interativa, estimulada e encorajada pelo professor, com ênfase na participação oral.
- **Erros** - são considerados como parte do processo de aprendizagem e, por isso, devem ser tolerados dentro de uma certa medida.

A abordagem comunicativa tem como base a psicologia cognitiva em que a aprendizagem é um processo ativo que se desenvolve em cada indivíduo.

Apesar das mudanças a que a abordagem comunicativa se propõe, ela vem sendo criticada por diferentes autores (Leffa, 1988; Mascia, 2003) por se aproximar de alguns padrões dos métodos anteriores. Dentre tais padrões Leffa (1988, p. 229) destaca: “reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da idéia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica, falta de evidência baseada em fatos.”

Ainda com relação à repetição de características dos métodos anteriores ao método comunicativo, Mascia (2003, p. 219) aponta que esse método apresenta um discurso que “continua trabalhando com modelos centrados no sujeito racional; aproximando-se, em termos, dos métodos anteriores (o audio-oral e o audiovisual), não questionando a heterogeneidade constitutiva do sujeito e advogando a favor da homogeneização, como forma do apagamento dos conflitos.”

O exposto remete à controvertida e polêmica questão da adoção e emprego de um método para alcançar os objetivos que giram em torno da aprendizagem da língua-alvo. Fala-se hoje em “ecletismo inteligente” (Leffa, 1988), ou seja, o professor determina qual método utilizar em determinada aula ou atividade por meio da sua experiência de sala de aula. Esse fato acentua a importância de conhecer as metodologias do ensino de línguas para saber como e em qual momento aplicá-las, ou não.

No entanto, há um outro aspecto levantado com relação à combinação de métodos. Para Almeida Filho (1997), o ecletismo de métodos, denominado por esse autor de “ecletismo da verdade por acaso”, por abranger uma incidência de asserções parciais, não oferece condições para que relações casuais sejam estabelecidas. Dessa forma, Almeida Filho (1997, 2005) propõe uma abordagem de ensinar do professor que tome por base a prática pedagógica analisada por meio de aulas anotadas, gravadas e transcritas. De acordo com o referido autor, essa proposta permite a tomada de consciência por parte do professor que assim se torna sujeito de sua abordagem de ensinar, a qual é permeada por diversos fatores, como: as metodologias dos autores dos livros didáticos utilizados, os filtros afetivos dos participantes do processo de ensino e aprendizagem e a cultura de aprender dos alunos. A consciência advinda da interpretação da prática leva ao porquê se ensina como ensina e permite, por meio de diálogo crítico e de leituras relevantes, “o abrir de uma rota de possíveis pequenas e parciais mudanças que eventualmente podem levar a uma ruptura de abordagem de ensinar do professor posto sob análise” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 12).

Almeida Filho (2005) destaca quatro fatores, que ele denomina de dimensões da operação global de ensino, e que permitem analisar a prática docente. São elas:

o planejamento de cursos bem como de materiais, o método propriamente dito, a avaliação do processo e do rendimento já atingidos.

Dessa forma, serão apresentados a seguir alguns fatores que compõem o preparo da aula e as ações realizadas na sala de aula, tomando-se por base autores como Tardif e Lessard (2005), Richards e Lockhart (2005), os quais pontuam esses fatores por meio de pesquisas realizadas com professores de língua materna e língua estrangeira, respectivamente. Tais fatores serão relacionados com a análise das minhas aulas que será feita no capítulo 5 deste estudo.

Como a prática pedagógica envolve uma preparação que antecede a aula, toma-se como ponto de partida a fase de seleção e preparo de material pedagógico, estruturação do conteúdo, organização das atividades de ensino aprendizagem, denominadas por Tardif e Lessard² (2005) de fase pré-ativa. Essa fase abrange:

- **O conhecimento que os professores têm dos alunos**, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho.

- **As atividades anteriores e posteriores** - pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram.

- **A natureza da matéria a ser ensinada** - seu grau de dificuldade, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com as outras matérias, etc.

- **As atividades de ensino** - exposição, exercícios, trabalho em equipe, perguntas aos alunos, retroações, etc.

- **Os recursos e as obrigações** - os recursos estão diretamente ligados ao espaço físico disponível, à arrumação do local, ao tamanho do grupo, ao material

² Tradução livre da autora.

utilizado e aos recursos pedagógicos disponíveis. Já as obrigações se relacionam com a carga horária destinada às aulas ou ao curso, a elaboração de planos de aula ou de ensino exigidas pelas instituições de ensino, etc.

O exposto demonstra a variedade de elementos que compõem a elaboração e preparo de um curso ou de uma aula e acentuam a importância da reflexão do professor sobre o que irá desenvolver e a forma como irá conduzir o processo de ensino, a fim de que seus alunos aprendam efetivamente o que foi trabalhado.

A sala de aula apresenta realidades singulares com diferentes professores e alunos, cada qual com suas experiências de aprendizagem e ensino, valores e histórias de vida distintas, além de sua inserção em um contexto social e econômico específico. Embora essa heterogeneidade seja um fator marcante no ensino, há uma certa “estrutura interna que parece regular as interações em sala de aula quando professores e educandos encontram-se em situação de co-presença” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 231).

A estrutura interna da sala de aula proposta por Tardif e Lessard (2005), baseia-se na seguinte categorização realizada por Doyle (in Tardif e Lessard, 2005):

- **Multiplicidade** – refere-se à diversidade de eventos que ocorrem em uma aula ao mesmo tempo ou em um único período muito curto de tempo.

- **Imediatez** - as ações que ocorrem em uma aula não podem ser previstas e necessitam de adaptações e estratégias imediatas e espontâneas, reduzindo, muitas vezes, o tempo de reflexão do professor ao mínimo.

- **Rapidez** - refere-se à rapidez com que os acontecimentos se dão em sala de aula, suas sucessões e encadeamento. Esse fator exige que os professores sejam capazes de ler a trama da aula.

- **Imprevisibilidade** - significa que os acontecimentos em uma aula podem surgir de forma inesperada, surpreendente e podem iniciar-se sem planejamento, na medida em que a trama das ações é desenvolvida.

- **Visibilidade** - tudo o que é feito pelo professor é objeto de interpretação por parte dos alunos, pelo caráter público que a aula abrange: ela é desenvolvida na presença de vários alunos.

- **Historicidade** - as interações entre professores e alunos ocorrem dentro de um aspecto temporal: diário, semanal, anual que direcionam as ações seguintes relacionadas ao conteúdo e a forma como pode ser abordado dentro de uma análise do desenvolvimento e do conhecimento apreendido.

As categorias abordadas demonstram a variedade e fluidez de condições a que o professor é exposto e que necessita lidar em sua prática, bem como apontam que, muitas vezes, a reflexão sobre a ação ocorra rapidamente em sala de aula. Portanto, as ações realizadas necessitam ser analisadas e refletidas para que ocorram implementações na forma de ensinar e de lidar com a diversidade de situações que fazem parte do cotidiano do professor.

A aula de língua estrangeira também é composta pelas categorias anteriormente abordadas. No entanto, apresenta, segundo Richards e Lockhart (2005), uma elevada característica interacional entre alunos e entre professor e alunos. Das características interacionais da aula de línguas apontadas pelos referidos autores, destacam-se:

- **A zona de ação do professor** - que deve dar oportunidades iguais para que todos os alunos possam participar embora, muitas vezes, a interação entre professor e aluno acabe restringindo-se à interação com alguns alunos com mais frequência que outros.

- **A competência interacional** - que envolve a participação do aluno e como se espera que eles interajam na sala de aula. Essa interação requer que os alunos tenham conhecimentos: da etiqueta da interação em sala, das regras para trabalho individual e colaborativo, sobre como e quando obter assistência e retroação para executar uma tarefa, sobre como expor o conhecimento sobre o que foi aprendido.

Esses pontos enfatizam a gama de fatores com que o professor de línguas defronta-se em sala de aula, dado o forte caráter interacional que a aula de língua estrangeira apresenta. Acredita-se que se esses pontos forem associados a uma noção geral sobre a estrutura dessa aula, torna-se possível traçar alguns aspectos a serem considerados na reflexão do professor sobre suas decisões e atuação durante o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto será feito um esboço da estrutura da aula de línguas, proposto por Richards e Lockhart (2005), que a dividem em:

- **Abertura** - momento em que o professor procura chamar a atenção do aluno para os objetivos da lição e que, normalmente, ocupam os cinco primeiros minutos da aula.

- **Seqüência** - proposta pelo professor a fim de alcançar os objetivos que deseja alcançar por meio de atividade e sub-atividades. Essa seqüência estabelece o tipo e o formato da aula.

- **Tempo** - planejado para cada atividade a fim de atingir os objetivos da aula.

- **Fechamento** - relativo às partes conclusivas de uma lição que servem para: reforçar o que foi aprendido, integrar revisão e conteúdo bem como preparar os alunos para uma maior aprendizagem.

Os fatores abordados até o momento – fase pré-ativa, caráter interacional fortemente encontrado na aula de línguas e sua estrutura –, levam a crer na

especificidade que envolve o ensino de uma língua estrangeira, ainda mais se tratando do ensino do PE que, conforme visto, apresenta uma realidade de ensino bastante particular no Brasil. Somando-se ao fato de as pesquisas na área serem escassas e haver reduzido número de cursos de formação específica em português para estrangeiros, a análise desses pontos, juntamente com outros levantados no decorrer da pesquisa, viabilizará o levantamento de indicativos que orientem a prática do professor de PE.

5 A REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA DE DIFERENTES TENDÊNCIAS

A seguir será apresentada a questão da reflexão no ensino sob o ponto de vista de diferentes tendências pedagógicas que, apesar de se relacionarem com a aplicação no ensino em geral, constituem um importante referencial para a prática pedagógica de professores, pois trazem contribuições no que diz respeito à reflexão e à pesquisa como indicadores de possíveis caminhos a serem seguidos nas aulas de língua estrangeira.

A primeira tendência abordada é a social (Freire, 2005), que impulsionou novas perspectivas para o ensino atual. Em um segundo momento e sob uma diferente perspectiva, será apresentada a proposta por Martins (2006) que trata da questão da prática pedagógica sob o aspecto da Pedagogia dos Conflitos Sociais, passando então a um outro viés teórico: a prática do professor e sua relação com a pesquisa (Veiga, 2004). Ainda sobre a questão da reflexão no ensino, porém com um olhar diferenciado das tendências anteriores, será abordada a prática do ensino com pesquisa (Behrens, 2005).

Traçadas as tendências e suas relações com a reflexão no ensino, será feito um esboço das características da abordagem reflexiva tomando-se as perspectivas de teóricos (Dewey, 1953; Schön, 1983, 1992, 2000) e no ensino de línguas (Richards e Lockhart, 2005; Moita Lopes, 2000; Coracini, 2003). Em seguida, serão tratados alguns fatores relativos à prática pedagógica do professor de línguas, entre os quais: os conhecimentos incorporados por eles durante o processo de formação bem como em suas experiências docentes e a estrutura interna da aula de idiomas.

Para a tendência sócio-cultural, também denominada de abordagem social ou abordagem progressista, a qual surgiu em decorrência da preocupação com a

cultura popular após a II Guerra Mundial e que toma por base a leitura de mundo dos sujeitos, o ensino é participativo e decisivo na formação desses, enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

O professor progressista considera o diálogo em sua prática como meio de uma avaliação contínua, processual e transformadora, discutida entre professor e aluno. O aluno, então, é sujeito participante de um processo de busca, discussão e produção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, o professor passa a criar e a produzir novos conhecimentos por meio da problematização, análise e reflexão de sua prática pedagógica. Tal fato requer um deslocamento da concepção de ensino baseada no conteúdo para uma concepção em que professores e alunos tornam-se co-criadores do processo e do conhecimento, uma vez que, ambos, são considerados parte de um contexto social.

A reflexão é característica marcante dessa tendência na medida em que a concepção de homem se liga a um processo de conscientização que envolve a relação entre pensamento e prática. O processo de conscientização é inacabado e progressivo e implica o desvelamento da realidade, que se torna “objeto de uma nova reflexão crítica” (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

Freire (2005) aponta para a necessidade de superar a curiosidade ingênua, a qual está associada ao senso comum. Para tanto, é necessária a criticização do objeto cognoscível que, dessa forma, se torna curiosidade epistemológica. De acordo com o referido autor, esse processo se dá por meio de uma prática educativa que transforme ingenuidade em consciência crítica, superando a concepção de educação bancária. Sob essa perspectiva, a interação entre professor e alunos percorre o seguinte caminho:

a) caracterização e problematização da prática social, comum a professores e alunos; b) explicação da prática, mediatizada por um referencial teórico; c) compreensão da prática, na totalidade; d) elaboração de propostas de intervenção na prática, tendo em vista a sua transformação (Martins, 2006, p. 94).

Tal metodologia é empregada por meio de atividades distintas e tem no professor a figura de mediador entre o saber e a prática social de ambos, enquanto o aluno é sujeito de sua própria educação. É, portanto, sujeito consciente do processo para que efetivamente ocorra a conscientização deste e de si mesmo.

Em uma perspectiva histórica, a mudança de foco nas formas e práticas de interação entre professores e alunos em que a ênfase do processo educativo passa a ser a *práxis* social de ambos, vem se delineando, segundo Martins (2006), nos últimos 25 anos, pelos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990. Dentre as mudanças advindas desse processo de transição, é possível observar uma nova forma de conceber o conhecimento, que toma a prática como elemento norteador do processo didático. Para Martins (2006, p. 95), “ao se trabalhar com os professores problematizando e analisando suas práticas, está-se produzindo um novo conhecimento. Esse novo conhecimento não vai se constituir num guia da ação prática, mas apontará possíveis formas de novas práticas.”

Nessa forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, o professor torna-se pesquisador de sua prática e utiliza a pesquisa para a compreensão de sua prática docente. Assim, reorienta sua ação e caminha rumo à novas possibilidades.

Veiga (2004) destaca a importância de unir a pesquisa à própria prática pedagógica. Para a autora o processo didático caracteriza-se por abranger quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A pesquisa, sob essa perspectiva, assume uma das dimensões do processo didático, no qual o professor se torna um pesquisador que busca produzir novos conhecimentos, como também

soluções para os problemas concretos das pessoas. Assim, a pesquisa torna-se uma prática social de produção de conhecimento.

Behrens (2005) aponta para a importância do ensino e da aprendizagem para a produção do conhecimento por meio da pesquisa e defende uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa. Para a autora, essa aliança se justifica por abranger importantes características dessas. Assim, de acordo com Behrens (2005):

a) A visão sistêmica ou holística busca: superar a fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade e conduz à formação de um profissional humano, ético e sensível.

b) A abordagem progressista caracteriza-se pela preocupação com a transformação social. Promove o diálogo e a discussão coletiva como meio para alcançar a aprendizagem significativa, além de promover os trabalhos coletivos, parcerias e participação crítica e reflexiva de alunos e professores.

c) O ensino com pesquisa pode conduzir à produção do conhecimento por meio da autonomia, análise crítica, tratando professores e alunos como pesquisadores dos seus conhecimentos.

Conforme pode-se observar, as tendências descritas demonstram a necessidade de o professor analisar sua prática bem como de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, reflexão e construção do conhecimento, advindas desse tipo de prática, encontram-se intimamente ligadas.

Será abordada a seguir outra perspectiva teórica: a do ensino reflexivo, que propõe uma prática pedagógica constantemente analisada e refletida pelo professor para a implementação de suas aulas.

Historicamente, a abordagem reflexiva no ensino de línguas antecede a abordagem comunicativa, a qual ganhou expressão na década de 1980. Segundo Coracini (2003), antes da abordagem comunicativa, já havia uma preocupação em ensinar a refletir na instituição escolar. Na pedagogia de línguas, com os estudos da psicologia cognitivista contrapondo-se à visão behaviorista da aprendizagem, passou-se a preconizar uma metodologia centrada no aluno. De acordo com o que foi visto no capítulo 4 do presente trabalho, a concepção de aprendizagem na abordagem comunicativa está relacionada ao desenvolvimento de cada indivíduo, àquilo que o envolve em um processo ativo. A auto-aprendizagem é enfatizada e faz com que o aluno se torne responsável por ela.

Em meados dos anos de 1990, o interesse pelo chamado professor-reflexivo, abordagem reflexiva ou ensino reflexivo, passou a ter mais relevância entre os pesquisadores preocupados com a formação do professor. Segundo Coracini (2003), a abordagem reflexiva teve grande repercussão no Brasil devido ao fato de ser este um país em que o desejo de transformar vem da constatação de que os professores, sobretudo os da rede oficial de ensino, acomodaram-se à rotina e, por isso, pouco fazem para tornar suas aulas atraentes, inovadoras e eficientes.

Nos últimos quinze anos é que o conceito e a prática do professor reflexivo (ou ensino reflexivo) ganharam terreno nos sistemas educativos do Ocidente. Dentre os autores que abordam o assunto, constam Donald Shön (1992) e, mais especificamente no ensino de línguas estrangeiras, Jack Richards e Charles Lockhart (2005), Moita Lopes (2000) e Almeida Filho (1997, 2005), embora se encontrem referências sobre a questão em obras produzidas anteriormente, como as de John Dewey, na década de 1950.

John Dewey (1953), filósofo americano de corrente pragmatista, teve como

foco central de seus estudos a educação ligada à experiência, a qual permite a construção do conceito de verdade. O referido autor aponta para a necessidade de ligar a experiência educativa à prática, ou seja, considerar as experiências do professor para a seleção de conteúdos que se relacionem à vida e experiências do aluno, além de ser necessária constante e cuidadosa reflexão das aulas pelo professor para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e para um melhor preparo do aluno no que diz respeito à compreensão e apreensão do “real”.

Esses dois pontos têm significativa importância no ensino de português como língua estrangeira, dado o contexto e especificidade em que o ensino dessa língua encontra-se no Brasil. Em linhas gerais, o ensino de português para estrangeiros, muitas vezes, não se dá em instituições de ensino. Nesse caso, não é, portanto, de caráter obrigatório. Soma-se a isso o agravante de que muitos dos alunos podem comunicar-se em sua língua materna ou em inglês nos seus locais de trabalho bem como em seu círculo de amizades. Assim, muitos desses alunos de português como língua estrangeira acabam por desistir de aprender o português em contexto formal, ou seja, por meio de aulas. Essa constatação leva a crer que o ensino do PE precisa passar pela correta seleção de conteúdos para que os mesmos estejam vinculados à realidade do aluno e pela análise constante das aulas. Acredita-se que, se esses dois pontos forem considerados, o professor terá maior possibilidade de despertar no aluno o interesse pela língua e cultura da língua a ser aprendida.

Para Dewey (1953), a educação e experiência pessoal encontram-se fortemente ligadas, fato bastante marcante no ensino de português para estrangeiros em processo de imersão e, conseqüentemente, inseridos em um processo de aprendizagem informal. O aluno se defronta diariamente com situações cotidianas e necessita comunicar-se e expressar-se até mesmo por um questão de

sobrevivência. Em constante interação com falantes de português, ele é envolvido pela língua e cultura. Dessa forma, a preocupação do educador deve ser direcionada para as necessidades e capacidades dos educandos utilizando-se das condições objetivas, como materiais, equipamentos, livros, jogos e atividades para interagir com os educandos e conduzi-los a uma experiência educativa significativa, entendida como aprendizagem de habilidades para o uso “efetivo sob condições diferentes daquelas em que foram adquiridas” (Dewey, 1953, p. 41). Assim, as experiências passam a ser significativas quando associadas ao pensamento reflexivo, o qual abrange um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame esse efetuado à luz dos argumentos que apóiam uma idéia e das conclusões a que se pode chegar.

Dewey (1953) atribui ao professor a responsabilidade de ensinar a pensar e, para tanto, necessita compreender as fases do pensamento reflexivo as quais se constituem da dúvida e da confusão que dão origem ao ato de pensar e ao ato de pesquisar para esclarecer a dúvida inicial.

Para Dewey (1953), além de compreender as fases do pensamento reflexivo, o professor deve ser curioso a fim de despertar a curiosidade em seus alunos. A curiosidade é, para o referido autor, o principal fator que conduz ao interesse pelos “problemas originados da observação das coisas e pela acumulação dos fatos”, sendo que a organização das idéias advindas desse processo de observação necessita seguir um processo contínuo de pensamento que culmine em uma conclusão.

Na abordagem reflexiva, quando ambos, pensamento e reflexão, são estimulados, levam ao conhecimento significativo. O pensamento reflexivo se distancia do ato de pensar ao acaso, por exigir uma atitude constante de análise das implicações que uma idéia ou determinadas ações possam ter. No caso de não haver reflexão, o conhecimento acaba restrito ao senso comum e às crenças que determinado indivíduo possua.

Embora a noção de reflexão na e sobre a ação (Dewey, 1953) tenha sido desenvolvida na década de 1950, continua presente na situação de ensino atualmente. Autores contemporâneos apontam para a necessidade de formar um profissional capaz de investigar suas próprias práticas pedagógicas. Fala-se hoje na busca de formas de valorização de práticas experienciadas, registrando-as e discutindo-as com outros docentes. Segundo Behrens (1996, p. 119), “com esta perspectiva, os professores passariam a investigar a sua ação docente, agregando o pensar e o fazer. A preocupação apontaria para a decisão a ser tomada mais tarde na prática pedagógica como prática da reflexão na ação docente.”

A urgência em trabalhar sob um viés reflexivo surge hoje devido ao conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação de professores e alunos. De acordo com Schön (1992), o saber escolar é um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem para os alunos. É, portanto, algo acabado e previamente estabelecido. Esse saber é organizado em categorias, ou seja, é composto por objetos agrupados independentemente de seu contexto situacional, ao contrário do que propõe o saber reflexivo, que conduz a agrupamentos situacionais e contextualizados, como também à busca constante do professor pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Para que ocorra o tal aperfeiçoamento, Schön¹ (1992) propõe os seguintes passos na capacitação docente: a reflexão sobre a ação e a reflexão-na-ação. A primeira é composta de momentos combinados: o professor é surpreendido pelo o que aluno faz, depois reflete sobre esse fato, reformula o problema advindo da situação, para, então, efetuar uma experiência a fim de testar sua nova hipótese. Na reflexão sobre a ação, o professor reflete sobre o que aconteceu, sendo que essa prática exige observação, descrição e o uso de palavras. Dentro dessa perspectiva da prática docente, o professor retoma e questiona seu trabalho e passa a construir sua profissão.

Nessa abordagem de ensino, o professor passa a discutir e construir sua ação pedagógica tanto individualmente quanto coletivamente e, no que diz respeito a esse aspecto, surge um novo desafio: a troca de experiências entre os professores. O trabalho do professor é visto como uma prática isolada, individual e solitária, o que, de acordo Behrens (1996, p. 118), provavelmente foi reforçado pela racionalidade técnica que prescrevia métodos, procedimentos e “receitas de eficácia e eficiência no processo pedagógico, propondo uma atividade instrumental.”

A racionalidade técnica conduziu a prática pedagógica ao uso de meios e saberes para se alcançar resultados, desconsiderando características individuais e sociais que envolvem o processo de ensino. Ainda hoje é possível observar esses traços no meio educacional, os quais se revertem na dificuldade que os professores têm em investigar suas práticas, refletir sobre elas, trocar experiências e discuti-las com outros docentes. Para Schön (1983), o isolamento do professor em sua sala de aula, vai contra a reflexão na ação, uma vez que esse precisa comunicar seus “quebra-cabeças” e idéias para testá-las e discuti-las com seus pares.

¹ Tradução livre da autora.

Um outro desafio encontrado na educação hoje diz respeito à necessidade de formar alunos capazes de “aceder ao conhecimento” por meio da internalização de instrumentos cognitivos, ou, segundo Libâneo (1998), saber pensar de modo reflexivo. Dessa forma, o ensino desloca-se do leia, decore e repita para a formação de alunos críticos. Para tanto, o professor reflexivo precisa ir além da repetição, precisa ajudar seus alunos a se tornarem capazes de compreender seus próprios conhecimentos intuitivos e explorar novas formas de compreensão e ação.

A reflexão na ação pressupõe um conhecimento tácito ou conjunto de estratégias e crenças trazidas pelo indivíduo. É a partir dele que tem início o processo de reflexão na ação. Para Shön (2000), tal processo apresenta uma seqüência de momentos em que:

1. Primeiramente há uma situação de ação para qual trazemos respostas espontâneas e de rotina, revelando um processo de conhecer-na-ação, também descritas como estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber a uma tarefa ou problema adequado.
2. As respostas de rotina produzem uma surpresa que não se encaixa nas categorias do conhecer-na-ação.
3. A surpresa conduz à reflexão.
4. Ao pensar criticamente sobre a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação, há uma reestruturação das estratégias de ação.
5. A reflexão leva ao experimento imediato, no qual se experimentam novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados e a fim de melhorar as ações.

Tal processo revela a importância da reflexão-na-ação que converge com as novas perspectivas e anseios do ensino, conforme aponta Lopes (2000):

Para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sala de aulas –, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. (LOPES, 2000, p. 184)

Segundo Lopes (2000), tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm incluído minimamente aspectos relativos à competência lingüística do aluno-professor, à sua competência literária e à sua competência de ensino. Como consequência, “a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente” (LOPES, 2000, p. 179). Para este autor, a formação teórico-crítica do professor de línguas envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala e fora dela, além de um conhecimento sobre a atuação na produção de conhecimento no que tange ao uso da linguagem em sala de aula, ou os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

O conhecimento sobre a natureza da linguagem diz respeito à compreensão teórica sobre os conhecimentos sistêmico e esquemático. Tais conhecimentos foram definidos por Widdowson (1983, in Lopes, 2000) como competência lingüística e conhecimento convencional do mundo, respectivamente. Ao utilizar esses conhecimentos em contextos sociais específicos, o aluno passa a participar da construção do significado.

O conhecimento sobre como atuar na produção do conhecimento traz implicitamente a noção de conhecimento como processo. De acordo com Lopes (2000), essa noção muda o foco da sala de aula, antes vista como um lugar da

certeza e de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, passando a ser o espaço da procura e do conhecimento. Lopes (2000, p. 184) defende um programa de “auto-formação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua ação que, por si só, já é educacional.”

Corroborando com as idéias de Moita Lopes (2000), Gimenez (1997) afirma que a literatura recente sobre formação de professores de línguas tem demonstrado a importância da pesquisa para superar o ensino repetitivo e sem questionamento. Dessa forma, a proposta de ensino reflexivo, tem sido apontada como uma possível solução para a buscar alternativas para os desafios do cotidiano pedagógico do professor.

É interessante observar que a prática pedagógica reflexiva atualmente pode ser encontrada nos discursos de professores de línguas brasileiros, conforme aponta Coracini (2003, p. 318), após a análise de redações escritas para o concurso “O professor escreve sua história”. A autora afirma que “são recorrentes os enunciados que remetem, ora mais explicitamente, ora implicitamente, ao ensino reflexivo e à atitude reflexiva do professor”, o que leva a pensar na “internalização ou, pelo menos, na memorização das idéias defendidas em cursos recentes de formação que veiculam a perspectiva da reflexão na ação”. No entanto, Coracini (2003) observa que o professor internaliza novas propostas de ensino sem questioná-las e que, apesar de apresentarem um discurso que preconiza a abordagem reflexiva, ainda há vestígios de que na prática ocorrem imposições e atitudes autoritárias.

Assim, Lopes (2000) e Coracini (2003) demonstram que muitos professores de línguas brasileiros, por vezes, acabam por repetir idéias de modelos de ensino as quais não são analisadas e questionadas quanto à sua relevância para a prática

pedagógica em um contexto social e político. Não é questionado se há uma contradição entre o que o professor faz e o que considera certo, ou internalizado como certo, ou em que se baseia a prática pedagógica desse docente. É inegável que todos os profissionais carregam consigo suas experiências, valores e conhecimentos e que estas supostamente interferem em suas práticas.

De acordo com Tardif (2000), boa parte dos professores tem conhecimentos sobre o ensino, os papéis do professor e como ensinar, os quais são adquiridos através do tempo e provêm da história de vida escolar a que esses professores foram submetidos. Segundo esse autor, grande parte das noções sobre ensinar é adquirida durante a vida escolar, ou seja, durante aproximadamente 16 anos os professores são mergulhados em seu espaço de trabalho antes mesmo de começarem a trabalhar. Além disso, muito do conhecimento relativo à prática pedagógica é formado nos primeiros anos de atuação profissional. Segundo Tardif (2000, p. 14), “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”, o que resulta na construção de um saber experiencial que se transforma em certezas profissionais.

Corroborando com as idéias de Tardif (2000), Richards e Lockhart (2005) colocam que alguns dos conhecimentos internalizados pelo professor de língua estrangeira se devem:

- **À sua própria experiência como alunos de línguas**, uma vez que todos foram aprendizes de línguas, e suas crenças residem na forma como foram ensinados.
- **Às suas experiências do que funciona melhor** - muitos professores se baseiam em sua experiência, descobrindo quais estratégias funcionam melhor.
- **À prática estabelecida** pelas escolas e centros de ensino que o professor assimila como sua.

- **A fatores de personalidade** - alguns professores têm uma preferência pessoal por uma forma de ensinar porque ela se relaciona com sua personalidade. Um exemplo seria a proposta de teatros durante as conversações por professores mais extrovertidos.
- **A princípios baseados na educação ou na investigação** - os professores se baseiam em sua compreensão de princípios didáticos derivados da psicologia, aquisição de línguas, de cursos de formação ou de auto-formação, entre outros.
- **A princípios baseados em um estilo ou método** - os professores podem acreditar na eficácia de um método e segui-lo firmemente.

Os conhecimentos internalizados pelos professores, em virtude de suas experiências que precedem suas práticas pedagógicas, têm se configurado como objeto de estudo de professores pesquisadores do ensino de línguas. Dentre esses estudos, figuram a pesquisa de Mena (2005), denominada “Modelo de formación pedagógica de creñças del profesorado de segundas lenguas: de las creencias del docente al profesional reflexivo” e a pesquisa de Viviane Aparecida Bagio Furtoso (2001), “Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor”.

De acordo com Mena (2005), as creñças anteriormente apresentadas, denominadas pela autora de conhecimento pedagógico vulgar, afetam profundamente as aulas de línguas, uma vez que o professor as tem profundamente enraizadas. Por isso, reconhece a importância de conhecer o pensamento e as creñças que o professor traz consigo para que seja possível superar a conduta não reflexiva da cultura docente, ou seja, as práticas e ideais que esse profissional assimila como suas e que, no entanto, são práticas externas, incorporadas por ele.

A pesquisa de Furtoso (2001, p. 75) destaca a importância de uma formação específica do professor do PE bem como a necessidade de abordar a relação entre teoria e prática na construção do conhecimento, uma vez que, “a área de PFOL tem sido caracterizada por um movimento onde a prática, muitas vezes, precede a teoria” e, por isso, pode-se supor que muito dessa prática se dê com base nos conhecimentos do ensino de línguas incorporados, sem prévia análise, pelos professores.

Dessa forma, a atuação docente, muitas vezes, não se dá de forma consciente no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, e muitas das ações dos professores são tomadas a partir do conhecimento tácito ou conhecimento-na-ação do docente, utilizando a terminologia de Schön (1992). Uma vez que o processo de reflexão-na-ação tem início no conhecimento-na-ação, o professor poderá analisar a si mesmo em sua prática e nos pressupostos que a baseiam, partindo da premissa que o trabalho docente requer uma base teórica e uma reflexão permanente que fundamente essa prática.

Nesse sentido, acredita-se que saber quais são os conhecimentos que o professor carrega consigo e as metodologias que compõem o quadro histórico do ensino de línguas, pode auxiliar na superação da prática pedagógica baseada simplesmente em práticas ou métodos incorporados pelo professor ao longo de sua experiência como aluno ou pela eleição de um método considerado eficiente pelo meio acadêmico. Mais uma vez, retoma-se a idéia de ligar teoria à prática como forma de compreender e analisar a própria prática pedagógica e, com isso, implementá-la a fim de promover a construção do conhecimento.

6 A PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Neste capítulo, apresentarei a sistematização e análise das minhas aulas particulares para, em seguida, passar à análise das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. Ao final, buscarei analisar indicativos da prática pedagógica do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica reflexiva e suas implicações na formação de professores.

6.1 AULAS PARTICULARES DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

6.1.1 O perfil dos alunos

No decorrer das aulas particulares lecionadas por mim, foi possível constatar que os alunos estrangeiros que buscam aulas de português, são, em sua maioria, executivos com idades entre 30 e 50 anos e uma boa situação financeira, que vêm trabalhar em multinacionais por um período de dois a quatro anos, acompanhados pela esposa. Além dos alunos com essas características, foi possível verificar estudantes de faixa etária entre 16 e 25 anos.

Tais constatações convergem com o perfil dos alunos estrangeiros da cidade de São Paulo no final da década de 90, traçado por Kunzendorff (1997) após realizar visitas a escolas de idiomas para uma pesquisa denominada “Considerações quanto ao ensino de Português para estrangeiros adultos”, o que permite dizer que as aulas de PE têm um contexto e um público parcialmente definido.

O perfil de um dos alunos participantes desta pesquisa enquadra-se dentro das características gerais acima apontadas. Dessa forma, o A1, executivo, com 44 anos, na época em que foram realizadas as gravações, de nacionalidade inglesa, trabalhava em um banco inglês e era casado com uma inglesa que também morava

no Brasil. O aluno em questão morou em outros países, como os Estados Unidos e mudou-se para o Brasil, acompanhado da esposa, com perspectiva de permanência de dois ou três anos e estava no Brasil há um ano e meio. O aluno A1 já havia estudado durante seis meses com outra professora antes de começar o curso, no entanto, apresentava certa dificuldade ao utilizar o português.

As aulas do A1 foram agendadas para três horas semanais e tinham a duração de uma hora e meia, duas vezes na semana e eram realizadas ao final da tarde. Muitas vezes, elas não seguiam os dias e horários estabelecidos ou eram desmarcadas, dada a necessidade do aluno de viajar freqüentemente a trabalho e de comparecer a reuniões.

A outra aluna participante (A2) foge um pouco do perfil traçado, por ser uma jovem de 22 anos, na época das gravações, casada com um brasileiro. A A2, cuja língua materna era o inglês, estava no Brasil há cerca de três meses antes de começar o curso. A aluna teve algumas aulas de português com o marido antes de vir para o Brasil e veio para o país, a princípio, a passeio, porém os planos foram alterados e ela decidiu aqui fixar residência. Essa foi uma decisão que serviu como forte fator motivacional de aprendizagem do português e em pouco tempo a A2 estava utilizando a língua portuguesa para se comunicar, embora com muita influência da língua inglesa e com algumas dificuldades na compreensão oral. As demais habilidades, leitura e escrita, eram bem desenvolvidas. A2 não trabalhava na época em que iniciou o curso e fazia três horas semanais de português, com aulas de uma hora três vezes por semana. Algum tempo depois, teve que reduzir esse número até cessar as aulas, completamente, para dar tomar em um processo de seleção de trabalho.

6.1.2 O local das aulas e os recursos didáticos

As aulas do A1 ocorriam no banco em que trabalha, em uma sala destinada à realização de reuniões que tem como recursos didáticos um quadro branco, alguns marcadores de quadro branco, que nem sempre funcionavam, e um aparelho televisor. O material, por mim adotado, era constituído pelo livro didático de português para estrangeiro para exercícios em sala e em casa, e material previamente preparado. O livro didático¹ utilizado, de caráter estruturalista, tem como foco o ensino de português para negócios, e enfatiza o vocabulário dessa área.

Por ocorrer no local de trabalho do aluno, a aula sofria interrupções quer por colegas, quer por telefonemas. Além disso, a falta de materiais audiovisuais não permitia o trabalho com músicas, filmes, reportagens ou documentários, como recursos didáticos.

As aulas da A2 apresentam um contexto diferente por terem sido realizadas na minha casa. Os recursos físicos utilizados eram folhas para explicações, pois não havia um quadro, e alguns recursos audiovisuais – aparelho de TV, som, recurso de DVD e *internet*. Dessa forma, era possível trabalhar com filmes, músicas e *internet* por meio de pesquisas rápidas, além de atividades com textos, livro didático para a execução de exercícios para a casa e tarefas comunicativas.

6.1.3 Análise das aulas

Para a implementação dessa parte da análise busquei sistematizar uma aula, segundo a proposta de Richards e Lockhart (2005) constante na página 55 desta

¹ LIMA, Emma; LUNES, Samira; LEITE, Marina. **Diálogo Brasil**: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros. São Paulo: EPU, 2003.

pesquisa, os quais a dividem em momentos distintos: abertura, seqüência de atividades, tempo e fechamento.

A abertura da aula é o momento em que o professor procura chamar a atenção do aluno para os objetivos da lição e, normalmente, ocupa os cinco primeiros minutos. De acordo com Richards e Lockhart (2005, p. 114), a abertura pode servir para vários propósitos, como: ajudar os alunos a relacionar o conteúdo da nova lição ao que havia sido previamente estudado e acessar conhecimento relevante, além de prepará-los para o que será abordado e fornecer um tempo para que eles se preparem.

A forma como ocorre a abertura da aula, segundo Richards e Lockhart (2005), reflete as decisões que o professor faz, tanto conscientemente quanto inconscientemente. O professor pode optar por:

- começar uma atividade sem explicações;
- descrever os objetivos da aula;
- apresentar as informações ou habilidades que o aluno aprenderá;
- descrever a relação entre a aula ou atividades e as necessidades vinculadas ao uso efetivo dessas em situações reais ou à aplicação dessas em testes ou exames;
- elucidar as ligações entre o conteúdo que será estudado com conteúdos anteriores;
- demonstrar que o conteúdo focado no decorrer da aula será divertido ou agradável, a fim de chamar a atenção dos alunos e motivá-los;
- revisar algo;
- fazer uma previsão do que será trabalhado.

Segundo McGrath et al. (in Richards e Lockhart, 2005) os quais desenvolveram um estudo sobre turmas de adultos, as aberturas das aulas são usadas, principalmente, para estabelecer bases cognitivas apropriadas para a aprendizagem. Assim, a abertura das aulas pode auxiliar os alunos a estruturar o evento, fornecendo a eles uma idéia do que esperar e de como se preparem para tal.

A seqüência das atividades e sub-atividades propostas pelo professor a fim de alcançar seus objetivos estabelece o tipo e o formato da aula. Para Richards e Lockhart (2005), a estrutura interna da aula de línguas estrangeiras é permeada por diferentes concepções das habilidades e processos que subjazem os diferentes aspectos da aprendizagem da língua-alvo, como também pela maneira que o professor acredita ser mais eficaz para a aprendizagem dela. Assim, as concepções envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, refletem traços de um método.

Dois exemplos apresentados por Richards e Lockhart (2005) demonstram o formato de uma aula com caráter estrutural e o formato de uma aula comunicativa.

Uma aula com caráter estrutural é composta dos seguintes estágios: apresentação, prática e produção ou, utilizando a terminologia utilizada por Willis (1992): *presentation stage*, *practice stage* e *production stage*, sendo por isso denominada de PPP.

Nesse tipo de aula o professor começa por apresentar um ponto gramatical, dentro de um contexto ou de uma situação para esclarecer seu significado, passando ao seguinte estágio: o da prática desse ponto por meio de sentenças ou diálogos. Essa prática ocorre até que os alunos sejam capazes de repeti-las corretamente. Na última etapa, os alunos produzem os itens aprendidos agregando

estruturas estudadas anteriormente. Essa produção pode ocorrer por meio de teatro, atividades de simulação ou mesmo por meio de uma atividade de comunicação. Nesse tipo de aula, a língua é controlada e o enfoque é dado à utilização correta da forma que está sendo ensinada.

Em uma aula de caráter comunicativo, a aula apresenta etapas diferentes das apresentadas. De acordo com Richards e Lockhart (2005), a aula com enfoque comunicativo tem início com atividades pré-comunicativas, quando se realiza apresentação de estruturas, funções e vocabulário e passa à atividades de comunicação, que enfocam a troca e compartilhamento de informações. A ênfase é dada à fala do aluno sem, pelo menos em uma etapa inicial, a interferência do professor para a utilização de uma estrutura ou forma correta. Não há controle rigoroso da acuidade na língua que está sendo aprendida, e o foco encontra-se no significado e na fluência da comunicação.

O tempo ou a velocidade planejados para cada atividade constitui um importante aspecto a ser considerado pelo professor e envolvem o monitoramento do envolvimento dos alunos nas atividades propostas por ele. Algumas estratégias indicadas por Richards e Lockhart (2005) para desenvolver uma velocidade adequada durante as aulas são:

- evitar explicações e instruções desnecessárias;
- utilizar atividades variadas em uma aula;
- evitar atividades repetitivas e previsíveis quando possível;
- selecionar atividades com um nível de dificuldade apropriado;
- monitorar o trabalho dos alunos para se assegurar que eles têm tempo suficiente para concluí-lo, mas não tempo demais.

O fechamento da aula diz respeito às partes conclusivas de uma lição que servem para reforçar o que foi aprendido, integrar revisão e conteúdo da lição, como também preparar os alunos para maior aprendizagem, por meio de atividades sugeridas para pesquisa ou execução após as aulas.

A essa divisão soma-se a categoria objetivos da aula, os quais podem estar ligados ao conhecimento que o professor tem do aluno, esta, por sua vez, constitui a fase pré-ativa (Tardif; Lessard, 2005), tratada, neste estudo, na página 43.

Cabe aqui destacar que a abordagem crítica reflexiva conduz à análise da prática pedagógica a qual aponta os conflitos a serem considerados pelo professor. A partir desses conflitos, decorrem a metodologia e o conteúdo a serem empregados. Em linhas gerais, tal abordagem é permeada: pelos problemas que ocorrem na atuação do professor, pela intenção dos alunos, pela intenção do professor, pela relação conteúdo e forma, pela proposição de alternativas historicamente situadas para a aula.

Tendo em mente tais pontos, buscou-se a categorizar a aula conforme exposto anteriormente, por se acreditar que esse tipo de divisão permite um maior distanciamento para a análise da própria prática. Considera-se que tal distanciamento se faz necessário para que seja possível lançar um olhar crítico sobre as atuações docente e discente e, com isso, buscar recorrências dessa prática.

A seguir, serão apresentadas as categorias levantadas de uma das minhas aulas, escolhida por exemplificar boa parte da seqüência e recorrências observadas no curso proposto aos A1 e A2.

Aula número 4

A quarta aula de A1 teve por objetivos: estabelecer uma conversa inicial sobre os estereótipos a respeito dos brasileiros; trabalhar com o tempo presente do modo indicativo nas duas primeiras atividades; abordar tópicos para conversas entre executivos, como também horários e agendamentos de reuniões; desenvolver atividade com pronomes interrogativos; revisar o futuro imediato.

A aula apresenta uma seqüência de três atividades e tem início com a retomada do tópico trabalhado na aula anterior: estereótipos sobre os ingleses. Após, foi pedido ao aluno que falasse sobre os estereótipos a respeito dos brasileiros. Assim, o aluno começa sua fala:

A. **Ok. So, geralmente** os brasileiros moram em apartamento.

P. Em Curitiba.

A. Em Curitiba, sim. Sim, *muito* apartamentos. Não têm jardins e *muito* pessoas *trabalha* em pa, fábrica.

P. Fábrica.

A. Fábrica.

P. Hum, hum.

A. Muito **manufacturers**? Manu.. ãh?

P. Manu (), fábricas de manufatura.

Durante a fala do aluno, professora e aluno trocam idéias. É feito o seguinte comentário sobre uma aluna inglesa quando ambos falavam sobre caipirinha:

P. Eu tinha uma aluna e ela dizia assim: Eu não posso mais retornar para a Inglaterra.

A. Por quê?

P. Eu perguntei pra ela: por quê?

A. Não tem cachaça. (Risos)

P. Não tem caipirinha.

A. É sim. (Risos)

P. E não tem churrascaria.

A. Churrascaria. **Yeah, yeah!**

São feitas perguntas ao aluno, quando propõe-se outros tópicos:

- P. Ah! E o carnaval? Brasileiros gostam de carnaval. Brasileiros gostam de carnaval.
- A. Oh! Carnaval, sim.
- P. Esse é um estereótipo também.
- A. Sim.
- P. Você acha que é verdadeiro ou falso. Muitos brasileiros gostam de carnaval?
- A. Hum, hum.
- P. Ou poucos brasileiros gostam de carnaval?
- A. Ah, não. Muitos brasileiros gostam natal, natal?
- P. De carnaval.
- A. De carnaval.
- P. Hum, hum. É gostar de.
- A. Gostar de. **Ok.** Bom.
- P. Bom. Muito bom! É isso aí! (Referindo-se ao uso correto da preposição)
Eu não gosto de carnaval. Eu sou uma brasileira que não gosta de futebol e que não gosta de fute(), de carnaval.
- A. Não?

Ao ver o aluno surpreso explico algumas diferenças entre o carnaval do sul do país e do carnaval do Rio de Janeiro e da Bahia.

A primeira atividade é encerrada com o fim do diálogo e com uma nova proposta: trabalhar sobre agendamento de reuniões, tópicos para conversas entre executivos e horários comerciais no Reino Unido. Assim, tem início uma nova atividade. Não há uma abertura propriamente dita, somente a explicação sobre o material: de onde foi retirado e adaptado, seguida de nova proposta para que o aluno leia os tópicos e dê sua opinião. Dessa forma a atividade começa com a leitura do material.

O aluno lê as sentenças e verifica a pronúncia e vocabulário que não compreende, conforme se verifica no trecho a seguir:

- A. Horário comercial. Oficialmente vai das nove às cinco da tarde de segunda a sexta. () Sim.
Na prática muitos profi...
- P. Profissionais.
- A. Profissionais. Muitos profissionais como advogados e consultores, chegam às nove e meia, chegar?
() **Arrive?**
- P. Hum, hum.

A atividade transcorre com a leitura dos tópicos apresentados. O aluno emite sua opinião, passa novas informações e compara: Reino Unido, Brasil e Estados Unidos. O grande número de feriados no Brasil é comentado pelo A1 que fala também do sistema de férias no Reino Unido e pergunta sobre esse sistema no Brasil. O aluno fala de suas experiências no Brasil quanto a atrasos.

Para fazer o fechamento da atividade, é pedido ao aluno que forneça algumas indicações para um estrangeiro que vem ao Brasil, falando sobre horários e rotina dos brasileiros.

Antes de passar à próxima atividade, fala-se sobre a tarefa de casa, em que o aluno deveria escrever algumas sentenças sobre os estereótipos relativos aos brasileiros.

A atividade 3, baseia-se em um exercício do livro didático adotado em que o aluno liga perguntas a respostas. Verificando-se como a atividade transcorreu, é possível observar o mesmo processo de leitura, tradução e consecução do exercício, da atividade 2, conforme excerto:

A. Onde você mora? **Where do you live²?**

Na rua das Estrelas, *sentente*.

P. Setenta. (Enfatizando a última vogal)

A. Setenta. (O aluno lê a frase seguinte do exercício)

Quem é ela? **Who is she²?**

() A nova secretária?

P. Hum, hum.

A. **Ok.** Por que você mora no Brasil? **Why do you live in Brazil²?** ãh ()
porque trabalho aqui.

P. Hum, hum.

² Tradução para a língua materna realizada oralmente, em um tom de voz um pouco mais baixo.

Ao final do exercício são feitas algumas perguntas pessoais para o aluno, utilizando os pronomes interrogativos utilizados no exercício. Quanto ao futuro imediato, pergunto-lhe sobre as atividades pretendidas para o final de semana.

O **fechamento** da aula ocorre com uma atividade estrutural do livro didático adotado com verbos no tempo presente do modo indicativo.

Quanto ao **tempo** para cada atividade, segue o ritmo do aluno e não é rigorosamente pré-estabelecido.

Após a descrição da aula, passarei à sua análise, que toma por base as categorias da sistematização realizada, somando-se a elas a questão da imediatez (Tardif; Lessard, 2005), estritamente relacionada com os problemas de compreensão dos alunos, e podem ser, muitas vezes, imprevisíveis. Acredita-se, contudo, que o conhecimento da língua materna do aluno pode auxiliar na antecipação de determinadas dificuldades.

Outro ponto a ser levantado na análise relaciona-se com as correções feitas durante a aula. Pretende-se assim verificar quais são as minhas reações aos erros do aluno e como são corrigidos, identificando dessa forma o caráter da aula, ou seja, mais estrutural ou mais comunicativo. Esclarecidos os pontos determinados para a análise, passarei a esta no texto que segue.

A primeira categoria, **objetivos**, pode ser dividida em duas: objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral da aula analisada era o de promover a interação entre professora e aluno. Buscou-se criar um clima de descontração, a fim de que o aluno se sentisse à vontade para expressar suas opiniões, mesmo cometendo inadequações na produção oral – o que me levou a não corrigir o aluno toda vez que uma inadequação era cometida. Esse objetivo foi previamente abordado pelos alunos que demonstraram a necessidade e o desejo de

expressarem-se em língua portuguesa, embora se sintam inseguros ao utilizá-la em outros contextos que não o de sala de aula.

Quanto aos **objetivos** específicos, ou melhor, os objetivos de cada aula, foi possível verificar que eles enfocam tanto pontos gramaticais, tais como tempos verbais, como na aula apresentada acima, quanto tópicos para conversação. Esses dois pontos foram desenvolvidos ao longo de cada aula por meio de atividades de interação entre professora e aluno, bem como por meio de exercícios estruturais do livro adotado.

A **abertura** das aulas ocorre pela retomada do assunto trabalhado anteriormente, como foi o caso da aula apresentada, enquanto a proposta de nova atividade se dá tanto por meio de uma conversa inicial, em que proponho o assunto a ser trabalhado, fazendo perguntas ao aluno, quanto por meio da apresentação do material utilizado.

As **atividades** são variadas, indo desde a execução de exercícios estruturais, como a atividade 3 apresentada na sistematização, a atividades parcialmente comunicativas. Tomando-se a definição de Willis (1996, p. 23), que converge com a definição constante no Manual do Candidato ao Celpe-Bras, tarefas comunicativas são “atividades onde a língua-alvo é usada pelo aprendiz para um propósito comunicativo a fim de atingir um resultado”. Dessa forma, considera-se a atividade 2, parcialmente comunicativa por não ter sido proposta, desde o princípio, a tarefa a ser realizada pelo aluno.

Outro fator que pode ser observado dentro da categoria **atividades** relaciona-se à tentativa de considerar o contexto em que o aluno está inserido e também sua cultura e experiência de vida, buscando que o aluno emita sua opinião com base em seu próprio conhecimento. Ao tratar de estereótipos sobre ingleses, na aula que

precede a aula aqui sistematizada, são delimitados alguns pontos de partida para que o aluno se expresse dentro de aspectos culturais que conhece bem para, em um segundo momento, falar sobre estereótipos sobre brasileiros. O mesmo ocorre com relação aos horários, hábitos e rotinas no mundo dos negócios, tratados na atividade 2, em que esses assuntos são, primeiramente, relativos aos ingleses para, depois, tratar da realidade que envolve esse tema no Brasil. Como se pôde verificar, o aluno participa, dando sua opinião e acrescenta mais informações, também baseadas em suas experiências sobre horários, hábitos e rotinas dos americanos, já que o aluno havia morado nos Estados Unidos, o que dá um caráter comunicativo às aulas.

Na seqüência das **atividades**, observa-se que há uma certa linearidade tratando-se da proximidade de assuntos e enfoque no tempo presente do modo indicativo nas duas primeiras atividades e na atividade de encerramento que retoma e sistematiza tais verbos. No entanto, a terceira atividade foge um pouco do assunto trabalhado ao se enfocarem pronomes interrogativos, utilizando-se o futuro imediato e retomando-o, após, com um exercício de tempos verbais no presente.

Quanto ao **fechamento** das aulas é possível verificar que era constituído da retomada e sistematização do ponto gramatical trabalhado no decorrer da aula, momento em que também se buscava esclarecer os erros cometidos pelo aluno por meio de explicações e novas propostas para que ele empregasse determinado ponto de forma correta, principalmente por meio de exercícios estruturais, realizados utilizando-se o livro adotado e tarefas para serem feitas em casa, como, por exemplo, a escrita de algumas sentenças sobre os estereótipos relativos à ingleses e brasileiros.

A categoria **tempo** será aqui analisada segundo o **tempo destinado às aulas** e o **tempo das atividades**. A carga horária semanal de três horas é apropriada, no entanto, um fator desfavorável era o horário destinado, pois as aulas ocorriam ao final da tarde, quando o A1, normalmente, estava bastante cansado. Esse fato se soma a outros fatores, como o filtro afetivo, que será melhor abordado posteriormente. No momento é possível inferir que o horário das aulas não era adequado, por prejudicar o rendimento do A1. Já o tempo das atividades era determinado pelo ritmo do aluno, fator favorecido pelo caráter individual das aulas.

No que diz respeito a **problemas de compreensão** do aluno, eram esclarecidos por meio de: palavras cognatas; explicações em português ou tradução direta. Tais estratégias, utilizadas para esclarecer vocabulário, só eram possíveis pelo conhecimento que tenho da língua dos alunos e da estrutura dessa, o que também permitia comparar estruturas entre a língua materna dos alunos e o português. Além de permitir prever algumas dificuldades comuns a falantes de inglês no aprendizado do português, como: diferenças entre o verbo *ser* e *estar*, uso do artigo definido, uso do pretérito perfeito e imperfeito, dificuldades de pronúncia, entre outras.

Quanto às **correções**, conforme abordado anteriormente, não eram feitas, na maioria das vezes, no momento em que o aluno cometia alguma inadequação em sua produção oral, pois se buscava, antes da acuidade oral, que o aluno se sentisse à vontade para falar e dar sua opinião. Para tanto, necessitava levar em consideração outros fatores, tais como o filtro afetivo e uma característica forte relativa à faixa etária do aluno: o medo de cometer erros, que serão tratados nos pontos de recorrência observados. No momento destaque, nas falas do aluno que seguem, a ênfase dada ao assunto discutido, sem correções.

A. **Ok. So**, *geralmente* os brasileiros moram em apartamento.

P. Em Curitiba.

A. Em Curitiba, sim. Sim, muito apartamentos. Não têm jardins e *muito* pessoas trabalha em pa, fábrica.

P. Fábrica.

O fato exposto não significa que não havia a correção durante a execução das atividades, elas também ocorriam, mas não sempre, pois procurava deixar a correção das inadequações na produção oral do aluno, para o final da atividade ou final da aula, momento em que se chamava a atenção para a estrutura utilizada, apontando também as inadequações na produção do aluno, por meio de explicações ou de novas propostas de atividades.

Concluindo a análise das aulas, a partir das categorias propostas, é possível observar a forte preocupação e o enfoque nas necessidades do aluno, principalmente no que diz respeito à tentativa de fornecer subsídios para que ele se expressasse. Essa característica aponta o caráter interacional das aulas, em que o aluno é constantemente requisitado a falar, emitir sua opinião e falar sobre suas experiências. Paralelamente à questão da interação, há preocupação em sistematizar os pontos utilizados durante as mesmas, bem como esclarecer dúvidas. Essas atividades são feitas por meio de exercícios estruturais e exposição, quando retomo algumas inadequações na língua-alvo cometidas pelo aluno e as explico.

Assim, de maneira geral, é possível apontar como características das aulas analisadas o seguinte:

- o *syllabus* do curso baseia-se em aspectos gramaticais e em temas propostos pela professora que têm relação com a realidade do aluno (negócios);

- as aulas apresentam marcas estruturais e interacionais;

- as necessidades e interesses dos alunos são consideradas;
- o tempo de aula é apropriado para o desenvolvimento das atividades, no entanto, o horário fixado para as aulas do A1 não permite um melhor aproveitamento;
- há flexibilidade quanto aos assuntos tratados em aula, tomando-se por base que busco ouvir as experiências e opiniões dos alunos sempre que eles as manifestam seguindo, assim, o ritmo dos alunos;
- assuntos relativos à cultura, normalmente são abordados partindo-se da cultura do aluno;
- o contato dos alunos com a língua portuguesa em situações de interação se dá, em grande parte, em sala de aula e, portanto, o aluno é mais exposto à variante falada pela professora com o agravante relativo à falta de recursos audiovisuais, os quais poderiam fornecer subsídios para que o aluno fosse exposto à outras variantes do português.

6.1.4 Pontos de recorrência observados

Além dos aspectos levantados até então, baseados nos pontos de análise previamente estabelecidos, a gravação e sistematização das aulas permitiram constatar alguns pontos de recorrências que chamaram a atenção por terem ocorrido com muitos alunos estrangeiros que seguem o mesmo perfil do A1. São elas: a forte necessidade de tradução para a língua materna, filtro afetivo, inadequações na produção dos alunos, faixa etária e o maior convívio com pessoas de mesma nacionalidade ou que utilizem a língua materna dos alunos do que com falantes nativos do português.

Durante a sistematização das aulas foi possível observar que uma estratégia de aprendizagem de um dos alunos (A1) se repetia: o aluno demonstrava a necessidade de traduzir todos os elementos constitutivos das sentenças quando se deparava com material escrito, quer fossem as atividades propostas, textos ou exercícios estruturais. No entanto, a ênfase nas traduções ocorria com os textos que eram lidos, tanto silenciosamente quanto oralmente, e traduzidos oralmente. Durante esse processo, o aluno buscava a confirmação da professora quanto à correção. Essa constatação somou-se a outras advindas das aulas dadas ao longo de oito anos com um público semelhante quanto a fatores de faixa etária, nacionalidade, língua materna e contexto relacionado à situação dos alunos no Brasil, o que leva a crer que, provavelmente, os alunos passaram pelo mesmo método de ensino e aprendizagem de línguas ou essa necessidade de tradução ocorre como parte da cultura de aprendizagem.

Um outro aspecto que chama a atenção por repetir-se com frequência nas aulas do A1 e também em outras aulas com alunos de mesmo perfil, relaciona-se ao alto filtro afetivo, principalmente de alunos executivos. O filtro afetivo está relacionado, segundo Lightbown e Spada (1998), à disposição do aprendiz e estará alto, ou operando, quando o aprendiz está, tenso, nervoso, ansioso, estressado ou desmotivado, e estará baixo quando o aprendiz está relaxado ou motivado. Essa hipótese pode explicar o baixo aproveitamento dos alunos que parecem ansiosos durante as aulas, parte por estarem imersos em seus locais de trabalho e com algo para ser resolvido e também por estarem, muitas vezes, cansados quando fazem suas aulas ao final da tarde e, por isso, mais predispostos a cometerem erros.

À questão relativa aos erros soma-se um outro agravante: a faixa etária que influencia fortemente na produção oral dos alunos em questão. De acordo com

Lightbown e Spada (1998), alunos adultos deparam-se constantemente com situações em que necessitam utilizar uma língua muito mais complexa bem como expressar idéias complicadas e se sentem embaraçados pela falta de competência na língua depois de experiências advindas de frustrações em tentar dizer exatamente o que queriam expressar.

Uma outra questão levantada já há algum tempo por mim e que reincidiu com um dos alunos participantes do presente estudo, diz respeito ao fato desses alunos, executivos e esposas de executivos, terem contato com a língua portuguesa em situações de interação com falantes nativos, na maior parte das vezes, durante as aulas ou em situações cotidianas, como fazer compras ou ir ao restaurante, pois, em geral, vivem com a família de mesma nacionalidade, convivem com colegas de trabalho e amigos também de mesma nacionalidade ou que falam inglês, que é a língua materna deles ou a língua de contato. Esse aspecto também foi abordado por Kunzendorff (1997, p. 20), a qual constata que “grande parte dos estrangeiros vivem em suas ‘colônias’ lingüísticas e só falam português na escola”. Fato que certamente dificulta o ensino e a aprendizagem da língua.

Traçadas as características gerais das minhas aulas, passarei à análise das aulas de português para grupos de estrangeiros.

6.2 ANÁLISE DAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA GRUPOS DE ESTRANGEIROS

Até o momento foram apresentados os dados referentes às minhas aulas. Será feita a seguir a análise dos depoimentos das professoras participantes, apresentando, primeiramente, seu perfil e informações sobre o local em que lecionam para, então, passar à análise dos seus depoimentos.

6.2.1 Perfil das professoras participantes

A primeira professora entrevistada (P1) é formada em Letras e é pós-graduada em Ensino de Língua Estrangeiras Modernas: português para estrangeiros pela UFPR. Leciona há seis anos e meio e atua com aulas de PE há seis anos. A P1 também leciona aulas de língua e cultura italiana e lecionou em diferentes lugares: PUCPR, algumas empresas de consultoria e leciona atualmente no CELIN.

A segunda professora entrevistada (P2) é formada em Letras, é mestre em Lingüística pela UFPR, com dissertação na área de PE e leciona há quinze anos no CELIN com o ensino de PE. A P2 também leciona a disciplina de português em cursos do Ensino Superior.

A terceira professora entrevistada (P3) é formada em Letras, atualmente cursa Direito, tem pós-graduação nas áreas de lingüística, neuropsicologia e aprendizagem. A P3 exerce o magistério há 20 anos dos quais doze são de ensino de PE no CELIN e com aulas particulares. Além das aulas de PE, a P3 trabalha com o ensino de português como língua materna em cursos do Ensino Superior.

6.2.2 Análise dos depoimentos

Na tentativa de responder de que maneira o professor de português para estrangeiros atua em sua prática para grupos de estrangeiros, a fim de exercê-la de forma crítico-reflexiva, como também procurar responder quais são os conhecimentos necessários para uma prática sob essa perspectiva, enumerei alguns pontos para análise, escolhidos por terem sido os mais comentados pelas professoras e por me fornecerem aspectos da prática delas.

Dessa forma, tratarei, a seguir, dos seguintes pontos:

1. Quais são os objetivos dos alunos e qual a possível metodologia empregada para alcançá-los?
2. De que forma ocorre a seleção de conteúdos e dos materiais e como se dá a sua aplicação?
3. Quais são os temas e tópicos selecionados para o trabalho e como são desenvolvidos em aula?
4. Quais as dificuldades quanto ao uso de material didático disponível no mercado brasileiro?
5. Qual o perfil dos grupos de alunos do CELIN e as dificuldades encontradas no trabalho com grupos de diferentes nacionalidades?

Assim, a partir das transcrições dos depoimentos realizados buscou-se, primeiramente, detectar junto às professoras, quais eram os objetivos do aluno ao começarem o curso.

Duas das professoras entrevistadas (P1, e P2) apontaram como objetivos dos alunos a comunicação na língua-alvo. Uma professora (P1) menciona ainda a acuidade na produção oral. A terceira professora (P3) fala a respeito da necessidade, na fase de chegada dos estrangeiros ao Brasil, de se trabalhar um

conteúdo de adaptação no Brasil, como: informações sobre a família de origem e com a família com quem irão morar, pedir informações, etc. A P3 também demonstra a importância de questionar os seguintes pontos: “O que é aprender? O que eu quero? De onde tirei essa necessidade?”, para compreender os objetivos do aluno e do professor para o desenvolvimento das aulas.

Para buscar atingir o objetivo de promover a comunicação em sala de aula, a P1 e a P2 dizem desenvolver, sempre que possível, situações comunicativas enfocadas, de acordo com a P2, por meio de tarefas comunicativas. A P2 afirma que “uma coisa que funciona bem é trabalhar por tarefas” e exemplifica: “no básico 1, após o trabalho com pronomes interrogativos, os alunos fazem uma atividade entre eles e, após, vão até a cantina para entrevistar um brasileiro.”

As falas das professoras quanto aos objetivos dos alunos e a forma como elas buscam alcançá-los demonstram um possível enfoque comunicativo nas aulas das P1 e P2 bem como uma outra perspectiva de metodologia, da P3, voltada para questões mais específicas das necessidades do aluno, como os conhecimentos necessários a um estrangeiro em suas primeiras semanas no Brasil.

Quanto à seleção de conteúdos, deve-se, de acordo com a P1, atender às necessidades ou objetivos de cada nível também levando em consideração as necessidades de cada turma. A P2 também demonstra o cuidado quanto à seleção de conteúdos e o perfil de cada grupo.

A partir da análise dos depoimentos, é possível notar que o processo de seleção e produção de material envolve em grande parte temas e tópicos que as professoras se propõem a desenvolver. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados no decorrer do curso por meio de temas, sendo que um deles, conforme a P1, havia

sido Santos Dummont que também direcionou a seleção de texto utilizado em prova, apresentada pela P1 durante o depoimento.

P1 e P2 dividem o trabalho com os temas a partir das habilidades lingüísticas. Assim, a P1 trabalha com a habilidade de leitura e interpretação, com a utilização de textos para a elaboração de atividades com pontos gramaticais e para promover discussões em sala. A P1 fala que as aulas enfatizam: a) a conversação; b) o trabalho com textos que enfocam a interpretação e a produção textual; c) exercícios um pouco mais estruturais; d) diálogo. Somadas à essas atividades, a P1 diz que “às vezes tem um outro texto de leitura complementar relacionado ao assunto tratado em sala e que “a cada duas semanas vai ter duas páginas de exercício bem estrutural.” A necessidade dos alunos em pedir exercícios estruturais parece trazer alguma insatisfação à professora a qual afirma:

O que é desestimulante para o professor é preparar uma aula que busque a participação, a descoberta e ao chegar ao final da aula, ouvir: onde está o exercício? Aquele exercício estrutural... parece que tem que doer.

A essa observação soma-se uma das primeiras frases ditas pela P1 que diz: “Acho que eu ‘tô numa linha comunicativa”.

Dessa forma, por seguir os moldes comunicativos, é possível inferir que o pedido e a necessidade dos alunos em fazer exercícios estruturais significa, para a professora, ir contra a metodologia que foi por ela adotada, como também representa uma atividade pouco prazerosa, conforme se verifica no excerto acima.

Para o trabalho da P2, com enfoque nas habilidades de escuta e produção oral, são utilizadas gravações de telejornais, minisséries e filmes em aula. A P2 diz considerar não somente o recurso de áudio para a seleção do material, mas também o tema e o enredo. Como se pode verificar no excerto seguinte:

Eu cheguei a passar 'O Pagador de Promessa' para os coreanos, que é um filme inédito e um recurso áudio péssimo, mas pela história, pelo enredo, pelo tema.

Quanto aos temas e tópicos trabalhados, as professoras afirmam trabalhar com assuntos como cultura, política, sociedade e problemas sociais. A esse respeito a P1 diz quase sempre abordá-los normalmente por meio de textos, enquanto a P2 afirma que tais temas são bastante abordados em aula e que não trata “somente das coisas boas do Brasil, mas também das coisas ruins”. Um exemplo dado pela P2 sobre o trabalho com questões relacionadas à política, foi a utilização da gravação de programas políticos nas aulas, na época das eleições que ocorreram naquele ano.

Já a P3 destaca a importância de trabalhar tais assuntos como também de o professor ter, além dos conhecimentos lingüísticos que permeiam a aula de língua estrangeira, noções da história do Brasil, economia e sociologia para que possa dar um enfoque crítico à suas aulas e com isso, responder a perguntas freqüentemente levantadas pelos alunos com relação à questões econômicas, sociais e políticas do Brasil. A P3 também fala que os conhecimentos lingüísticos auxiliam para que tais assuntos sejam abordados com enfoque na língua e não se transforme em uma aula de história, por exemplo.

No que diz respeito ao material didático, verifica-se a insatisfação das professoras colaboradoras que afirmam haver pouca oferta de materiais na área de português para estrangeiros, o que leva as professoras, dentre outros fatores, a produzirem o material utilizado no curso. Esta questão se relaciona, em grande parte, ao enfoque dado ao curso que, segundo a P1, tem como elemento norteador do curso o exame de proficiência de português do Brasil (Celpe-Bras), que é exigido

pelas universidades para o ingresso de alunos estrangeiros em cursos de graduação e em programas de pós-graduação e também é exigido para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil, conforme mencionado na descrição do exame.

Assim, é possível inferir que o trabalho com base no preparo para o Exame em questão, ou com base em tarefas comunicativas ainda constitui um desafio para os professores da área primeiramente por haver pouca oferta de material didático para o ensino de PE e, em segundo lugar, por esse material, não focar, ou focar parcialmente, o ensino de português para estrangeiros sob a perspectiva da abordagem por tarefas.

Quanto ao perfil dos grupos, ambas (P1 e P2) se referem à dificuldade em trabalharem com alunos orientais e ocidentais em uma mesma turma, apontando as diferenças relativas à cultura de aprender e à falta de interação dos alunos orientais com os colegas ocidentais e com a própria cultura em que se encontram no Brasil, como o grande fator de dificuldade em ensinar a língua-alvo. Conforme se verifica nos excertos das P1 e P2, respectivamente:

Quando se trabalha com regras, os orientais se saem muito bem, no entanto, quando o trabalho exige uma opinião crítica sobre determinado assunto, eles consideram difícil e reagem dizendo: não sei, não gosto, não entendo.

Os orientais não conseguem fazer um texto com coesão porque eles trabalham estruturalmente, resposta para uma pergunta e só. Claro que isso daí também afeta a produção oral deles. Eles não vão responder ou eles não vão interagir, fazer esse diálogo fluir. Eles vão ficar sempre numa atitude mais passiva e responder o que o colega perguntou.

Para buscar uma maior integração entre os alunos em questão, as professoras, em um trabalho conjunto com o CELIN, procuraram convênios com escolas de dança, escultura, artes, artesanato, bem como com o conservatório de

MPB como uma tentativa de integrar os alunos orientais com a cultura brasileira e com os colegas.

No que diz respeito a melhor forma de aprender uma língua estrangeira, as professoras P1 e P2 apontam a necessidade de o aluno estrangeiro inserir-se na cultura, ao que a P1 aponta como meios: procurar saber sobre o país em que estão morando, assistir TV, ouvir rádio e buscar conhecimentos fora da sala de aula.

Corroborando com essa opinião, a P2 diz:

Às vezes o aluno vem freqüenta um semestre e ele não, não aprendeu. Por quê? Porque ele ficou em casa. Para que ocorra a aprendizagem e que seja mais profunda, ele tem que se inserir, ele tem que entrar, imergir nessa cultura, né?

Dentro dessa perspectiva, a P2 afirma que o aluno não absorve tudo o que é imaginado ou esperado pelo professor, mesmo com o preparo de um bom material, devido à falta de conhecimento da cultura que permeia a língua que está sendo ensinada, sendo este um dos fatores que dificulta o ensino de português para os alunos estrangeiros.

Ao serem questionadas sobre as diferenças entre as aulas particulares e as aulas para grupos de alunos estrangeiros, a P1 destaca os pontos que considera importantes para o desenvolvimento de uma aula particular, conforme se observa na fala abaixo:

Nas aulas particulares é preciso:

- levar um pouco na amizade, pegar o gosto, buscar aquilo em que ele (o aluno) se interessa;
- buscar conciliar entre os momentos que exigem mais do aluno e momentos de relaxamento;
- buscar fazer atividades prazerosas;
- procurar não coagir o aluno, passando o turno para o aluno: “agora é a sua vez, agora você vai ter que falar”;
- procurar saber o gosto e resgatá-lo em virtude das necessidades dele.

Quanto às aulas para grupos, a P1 diz que “Com o grupo é possível brincar, buscar as características de cada um,” bem como “trabalhar com a colaboração.”

Para a P2, as aulas particulares são boas quando o aluno “já tem um nível de oralidade avançado e quando você vai conversar e ele vai pensar mais na questão da fluência, na prosódia, né? Outros itens mais de origem fonológica, mas com os básicos, é importante que eles interajam.”

As respostas acima demonstram que, para as professoras, há uma grande diferença entre as aulas particulares e as aulas para grupos de alunos, principalmente na concepção do enfoque a ser dado nas necessidades e no gosto do aluno, para a P1, e no nível adequado para a procura por aulas particulares, para a P2. As questões aqui abordadas serão mais bem desenvolvidas quando forem feitas as recorrências observadas entre as aulas particulares e as aulas para grupos. No momento passarei a um último item que servirá como importante fator para a análise: os conhecimentos considerados necessários para o professor de PE.

Para a P3, o professor de línguas “precisa de uma fundamentação lingüística muito grande, para ensinar o aluno estrangeiro a construir uma gramática de uma outra língua. Para isso “são necessários conhecimentos sobre sintaxe, a semântica, a pragmática, pode ser o ato de fala, a fonética, a fonologia, a morfossintaxe do enunciado.”

A P3 fala ainda da necessidade de o professor de PE ter conhecimentos da história do Brasil, economia, sociologia e dos conhecimentos lingüísticos para que “não seja dada aula de língua portuguesa com conteúdos de história do Brasil.”

P1 e P2, em contrapartida, demonstram uma preocupação com a elaboração do material que, de acordo com P1 e P2, enfoca o trabalho com situações comunicativas e o trabalho com cultura, história e política, conforme se verificou

anteriormente, o que pressupõe o conhecimento ou o aprofundamento desses tópicos para o desenvolvimento em sala. No entanto, parece que os tópicos sobre cultura, história e política são trabalhados pelas P1 e P2 dentro de uma perspectiva de desenvolvimento das habilidades lingüísticas, principalmente as de leitura, escuta e produção oral, divididas entre as duas professoras para o ensino de PE, fato que só poderia ser detectado por meio de observações das aulas das mesmas.

Concluindo a análise dos depoimentos, é possível verificar diferentes aspectos mencionados pelas professoras colaboradoras que envolvem suas práticas pedagógicas, como o objetivo dos alunos em comunicar-se na língua alvo, que, segundo elas, é o principal, e a preocupação em atingi-los por meio da seleção de temas e preparo de material comunicativo bem como pela utilização de uma metodologia voltada para fins comunicativos.

Além desses fatores, foram observadas as concepções das professoras colaboradoras a cerca: do que consideram a melhor forma de aprender o português como segunda língua em contexto de imersão; das diferenças entre as aulas particulares e as aulas para grupos de alunos; das dificuldades em trabalhar com turmas de nacionalidades diferentes e em encontrar material com o enfoque comunicativo. A ênfase na abordagem comunicativa ocorre, principalmente, pelas professoras trabalharem em um centro de aplicação do exame para obtenção do Celpe-Bras, que segue essa abordagem.

Como último aspecto, foi possível observar que, além dos conhecimentos lingüísticos referentes à língua-alvo, foram considerados importantes para o ensino de PE, conhecimentos de história, geografia, economia, sociologia e cultura brasileiras.

A seguir, serão traçadas as relações entre as recorrências observadas nas minhas aulas e os depoimentos das professoras colaboradoras, a fim de cruzar os dados que, embora relativos a duas categorias de dados empíricos, apresentam relações referentes à prática pedagógica de PE.

6.3 RELAÇÕES ENTRE AS RECORRÊNCIAS OBSERVADAS NAS AULAS PARTICULARES E OS DEPOIMENTOS A CERCA DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

A análise dos depoimentos mostra que, embora os alunos que freqüentam as aulas no CELIN seja composto, em sua maioria, por jovens estudantes e que as aulas são lecionadas para grupos e não para alunos individuais, os quais têm um perfil diferente conforme verificado, algumas características são comuns tanto nas aulas particulares quanto nas aulas destinadas a grupos de alunos.

A partir das falas das professoras colaboradoras sobre o que consideram ser os aspectos relativos às aulas individuais e para grupos de alunos, começarei por verificar que os pontos apontados têm uma forte relação com os objetivos e necessidades do aluno as quais, na maioria das vezes e nos dois casos (aulas individuais e em grupos), estão diretamente relacionadas com a comunicação na língua-alvo. Dessa forma, retomo alguns pontos citados como necessários para aulas individuais pela P1: “levar um pouco na amizade”, que se relaciona com a empatia necessária para aos professores em geral, “buscar aquilo em que o aluno se interessa”, idéia complementada pela seguinte sentença: “procurar saber o gosto e resgatar esse gosto em virtude das necessidades dele”, fato que também pode estar relacionado com os objetivos do aluno.

Além desses aspectos, destaca-se a opinião de outra professora (P2), a qual considera que as aulas individuais podem ser mais bem aproveitadas por alunos de níveis mais avançados para que seja desenvolvido um trabalho focado “nos itens mais de origem fonológica,” enquanto nos níveis básicos, é importante haver interação entre alunos.

Essa constatação parece bastante significativa, pois demonstra a preocupação com a diferença de objetivos entre os níveis lingüísticos dos alunos. Dessa forma, um aluno que esteja no início de sua aprendizagem da língua-alvo- quando a comunicação em português é um fator real de necessidade, dado o contexto de imersão em que os alunos estão inseridos- precisará interagir com outras pessoas para praticar o português. Logicamente, o fator interação não é o único para que se dê ênfase ao trabalho em grupos, mas parece ser uma boa maneira de criar oportunidades para que os alunos troquem suas experiências, opiniões e impressões a respeito do país em que estão morando. Quanto ao enfoque em aspectos fonéticos para um aluno com maior conhecimento da língua, apontado pela P2, parece bastante apropriado, se for considerado que esses alunos desejam aperfeiçoar a pronúncia da língua-alvo.

A opinião acima aponta o conhecimento tácito da professora, em que suas experiências são o ponto de partida e constituem o primeiro ponto a ser considerado no processo de reflexão na ação (Schön, 2000). Saber o nível lingüístico do aluno e como ensinar a língua a partir deste é um dos desafios do professor. De acordo com Freire (2005), este conhecimento só pode ser adquirido pelo diálogo em sua prática como meio de uma avaliação contínua, processual e transformadora, discutida entre professor e aluno.

Passando da questão do objetivo comum entre os alunos das aulas individuais e das aulas em grupos que é o da comunicação na língua alvo, pelo menos em um nível inicial, destaco a coerência para alcançá-lo com a metodologia empregada, a qual segue os moldes comunicativos. A escolha pela metodologia em questão, conforme foi visto, traz como uma de suas conseqüências a necessidade de elaboração de material, advinda da pouca oferta de materiais com caráter comunicativo no mercado brasileiro.

Se, por um lado, este pode ser um ponto que traz insatisfação às professoras, por outro, abre espaço para o uso de materiais mais adequados às necessidades dos alunos. Elaborar materiais é uma solução para que a metodologia utilizada pelo professor não fique restrita à encontrada nos livros didáticos. Quando se fala (Leffa, 1998; Mascia, 2003) que o professor de línguas necessita saber escolher quais métodos utilizar em suas aulas, está implícita a noção de que o material e a abordagem também irão variar conforme os objetivos que ele deseja alcançar.

Este fato remete à questão da reflexão crítica do professor sobre seu próprio trabalho, que, de acordo com Lopes (2000), permite ao professor passar de “mero executor de métodos desenvolvidos por outros”, normalmente pesquisadores que estão fora da sala de aulas, para um profissional capaz de refletir, bem como desenvolver suas atividades e métodos.

Como último ponto a ser abordado nas relações entre os aspectos comuns entre as aulas individuais e as aulas em grupos, encontra-se a dificuldade em ensinar a língua-alvo para os alunos que não a praticam fora da sala de aula, sentida tanto por mim, com relação aos alunos executivos e esposas de executivos, quanto pelas professoras P1 e P2, com relação aos alunos orientais.

Essa última questão mostra que se faz necessário um trabalho mais amplo no ensino do português como língua estrangeira. Questionar por que o aluno fica à margem da sociedade do país em que vive e considerar que esse é um dos fatores que dificultam a aprendizagem levam a crer que o professor necessita dar um novo enfoque à suas aulas, já que a abordagem de caráter comunicativo, presente tanto nas minhas aulas, mesmo com traços estruturais, quanto, nas aulas das professoras colaboradoras, não parece dar conta dessa questão. Isso se verifica na tentativa de desenvolver um trabalho junto à escolas de arte e música, ou seja, de um trabalho extra-classe com o objetivo de integrar o aluno à cultura brasileira e, dessa forma, também de integrá-lo à sociedade brasileira.

Como alternativas para o desenvolvimento dos aspectos mencionados, é possível apontar pesquisas já desenvolvidas na área, das quais citam-se: “A carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira” (Pedroso, 1999), da Universidade de Campinas; “Você costuma rir de quê? O uso de piadas de identidade nacional no ensino de PL2 numa abordagem multicultural” (Carvalho, 2003), da Universidade Federal Fluminense e “Língua e Cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira” (Zoghbi, 2003), da Universidade Federal da Bahia.

Além do trabalho com aspectos sócio culturais como forma de superar a dificuldade em ensinar a língua-alvo para os alunos que não a praticam fora da sala de aula, se destaca a importância de oportunizar as vivências desses alunos em outros ambientes de fala e trazer para a aula o relato dessas. Fato que, acredita-se, pode auxiliar na tentativa de aproximar esse aluno da cultura brasileira e, assim, facilitar o processo de aprendizagem do português.

Dessa forma, aponta-se como um possível indicativo para o trabalho de professores de português para estrangeiros para uma prática crítica reflexiva, um enfoque maior no trabalho com questões culturais e sociais desde os níveis iniciais. Este enfoque pode se dar a partir do momento em que o professor estimule seus alunos a vivenciarem situações de interação em ambientes diferentes da sala de aula e que estas vivências sejam relatadas e discutidas na aula. Assim, esse enfoque pode auxiliar no ensino da língua alvo no sentido de aproximar o aluno da cultura e sociedade em que está vivendo.

Sob essa perspectiva, o ensino da língua passaria a se dar de forma diferente e se deslocaria da língua enquanto estrutura ou enquanto competência a ser alcançada para a comunicação, para um sentido mais amplo em que língua e competência comunicativa estão intimamente ligadas ao seu contexto social. Isso permitiria que o aluno se expressasse na e por meio da língua estudada, o que, de acordo com a abordagem de ensino reflexivo, implica um trabalho do professor voltado para a análise constante das atividades propostas, com a finalidade de explorar novas formas de compreensão e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho procurou-se por meio do levantamento das pesquisas realizadas na área, da descrição do exame para a obtenção do Celpe-Bras, da leitura de referenciais teóricos, e da pesquisa de campo, responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira o professor de português para estrangeiros atua em sua prática de ensino e como essa prática pode se tornar crítica reflexiva?

Essa pergunta foi fruto da necessidade de um maior embasamento teórico, juntamente com a minha experiência de ensino do português para estrangeiros, que conduziu, entre os diferentes procedimentos de pesquisa, à análise de minha atuação docente. Essa opção se deu pela prática crítica reflexiva envolver a atuação de um sujeito historicamente situado, capaz de construir sua metodologia ou atividades metodológicas para implementar sua prática e, com isso, procurar atingir seus objetivos e os objetivos do aluno.

A partir das duas modalidades de dados empíricos levantadas durante este estudo, foi possível observar que há a necessidade de um estudo mais aprofundado da prática do professor de PE para que seja possível constatar os conhecimentos necessários para uma aprendizagem crítica reflexiva. Dessa forma, uma pesquisa com mais quantidade de dados relacionados à atuação docente e discente e com maior abrangência a que este trabalho se propôs a realizar se faz necessário. Com uma análise mais profunda de dados coletados em um estudo longitudinal, poderá haver uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, detalhada da prática pedagógica de diferentes instituições e realidades que compõem o ensino de PE no Brasil.

Apesar das limitações deste estudo, foi possível traçar algumas inferências quanto à prática de ensino de PE dentro do quadro analisado, entre elas encontram-se os aspectos ligados à fase pré-ativa (Tardif e Lessard, 2005), como a metodologia, o preparo de material didático e o conhecimento do público que compõem as aulas de PE: e à preocupação com a aprendizagem do aluno quanto à sua relação com a língua em outros contextos que não se limitam a sala de aula.

Assim, a presente pesquisa aponta como fatores a serem considerados na formação de professores de PE, a reflexão sobre a metodologia e materiais utilizados, voltados para a realidade do aluno que se encontra imerso em um país, para eles, estrangeiro, e necessita fazer uso da língua-alvo mesmo que, somente, em situações do cotidiano. Dessa forma, o conhecimento das metodologias do ensino de línguas pode ser uma importante ferramenta para direcionar o trabalho do professor no que tange a escolha da metodologia adequada e materiais a serem utilizados.

Esse ponto pode parecer óbvio aos olhos de quem o vê distanciadamente, no entanto, conduz a outros fatores relacionados aos objetivos dos alunos. Dessa forma, pode-se constatar que o objetivo inicial dos alunos é o de se comunicarem nas situações do dia a dia, logo, precisam ter um bom nível de conhecimento das sentenças e vocabulário necessários para que haja, efetivamente, a comunicação em determinadas situações.

Como boa parte dos alunos estrangeiros que freqüentam as aulas de PE vêm para o Brasil por um período definido, esses conhecimentos podem suprir as necessidades de utilização da língua-alvo. Essa característica geral que envolve o ensino de PE pode influenciar positivamente o trabalho do professor no sentido de direcioná-lo para o ensino da língua em situações comunicativas, pelo menos em

um primeiro momento. No entanto, tal ponto pode restringir o trabalho do professor no que diz respeito a outros pontos que se relacionam com a compreensão do contexto político e social dos brasileiros.

Nesse sentido, pensar a língua enquanto instrumento para buscar conhecer todos os aspectos que a permeiam, incluindo a cultura, a política, a economia e os integrantes da sociedade que a utilizam como meio expressão, constitui um desafio para professores que têm à sua frente alunos voltados para o uso da língua enquanto objeto de comunicação em situações específicas como, por exemplo, fazer um pedido no restaurante e, após, pagar a conta.

Logicamente, saber produzir tais sentenças de maneira socialmente aceitável, utilizando a noção de competência sociolingüística proposta por Canale e Swain (1980), é de extrema importância, mas a noção de competência comunicativa ainda parece apresentar lacunas no ensino de línguas se levados em consideração todos os aspectos que envolvem, não somente o uso efetivo dessa, como também uma noção mais abrangente que é o de viver na sociedade em que se faz uso dessa língua.

Mais uma vez, a discutida e controversa questão de eleição de um método em detrimento de outros abre espaço para discussão. Não cabe aqui questionar as limitações da abordagem comunicativa, mas somente convergir com a opinião de autores como Mascia (2003) a qual afirma que um trabalho mais amplo e menos voltado para a língua enquanto objeto se faz necessário na área. Esse fato pode ser verificado também com o levantamento, feito no capítulo 3 do presente estudo, dos temas desenvolvidos nas pesquisas nos últimos dez anos.

Em linhas gerais, o professor de PE precisa ter em sua formação uma boa noção das metodologias que podem ser empregadas em suas aulas para direcioná-

las ao seu público. Juntamente com essa noção, precisa saber que seus alunos são, em sua maioria, adultos, os quais exercem as funções de estudantes e executivos que vêm para o Brasil com um período definido e demonstram ter interesse nos atos de fala necessários para sua comunicação diária.

Esse conhecimento, conforme mencionado anteriormente, poderá direcionar o trabalho (metodologia) do professor, ou futuro professor que pode, entre tantos outros fatores, vir a compreender o pouco contato do aluno com falantes nativos em situações de interação social que não as cotidianas.

Não se busca, com tal constatação, desmerecer a tentativa de aproximar o aluno da sociedade e das características sociais impressas na língua portuguesa, mas, somente, apresentar inferências traçadas ao longo deste estudo que permitiram visualizar a importância de conhecer o público que estuda o português como língua estrangeira para o correto direcionamento das metodologias a serem empregadas para atingir os reais objetivos desses alunos. Objetivos esses que acarretam a dificuldade em se ensinar uma língua para um público cujo interesse maior parece estar voltado para a comunicação em situações do dia a dia sem um maior aprofundamento do contexto em que estão imersos. Logo, buscar que esse aluno escute rádio, leia jornais e assista TV em português, como meios de compreender melhor a cultura e facilitar a aprendizagem da língua-alvo, será um grande desafio que precisa ser mais bem investigado.

Um outro aspecto observado com as análises desta pesquisa se relaciona à necessidade de elaboração de materiais didáticos, uma vez que as professoras participantes da pesquisa e eu, enquanto parte integrante do *corpus* desta, demonstram que o material utilizado é elaborado por elas. Essa constatação leva a crer que os materiais existentes no mercado brasileiro não priorizam a abordagem,

comunicativa, escolhida, pelas participantes da pesquisa. Diante desse quadro, o professor e o futuro professor de PE, ao elegerem sua metodologia, precisam estar preparados para elaborar material didático compatível com essa.

Além da escolha da metodologia a ser seguida como um dos fatores que conduzem a elaboração de materiais, é importante destacar, novamente, a questão do conhecimento do público que compõem as aulas e, diante disso, ressaltar a importância de o professor ter noções da língua materna do aluno bem como dos aspectos culturais que permeiam o ensino e a aprendizagem a fim de direcionar o material e a forma como abordará determinados pontos gramaticais e culturais em sala. Assim, a heterogeneidade de línguas e culturas envolvidas no ensino de PE, é um outro ponto com que o professor precisa lidar em sua prática pedagógica e necessita, portanto, estar preparado para saber como e por que escolher os tópicos a que se propõe desenvolver com determinados alunos ou grupos de alunos

A identificação do perfil dos alunos estrangeiros pode auxiliar a verificar certas dificuldades relativas à aprendizagem. De acordo com a análise de pontos recorrentes, na seção destinada à análise das aulas particulares, foi possível observar que o trabalho de ensino de línguas para adultos, os quais são a maioria nas aulas de PE no Brasil, envolve noções de aprendizagem fortemente relacionadas ao filtro afetivo e à necessidade desses alunos em se expressar em um língua estrangeira sem, muitas vezes, conhecer uma determinada forma ou estrutura.

Assim, ao identificar o adulto como o público principal das aulas de PE, considero relevante mencionar os estudos sobre a aprendizagem desse, desenvolvidos, entre outros, por Knowles (1975, 1974), o qual demonstra que o ensino para adultos precisa estar mais relacionado ao processo do que ao conteúdo

a ser ensinado, sugerindo como estratégias para o ensino: estudo de casos, simulações e auto-avaliação. Estes aspectos são abordados pela área denominada de andragogia que pode fornecer possíveis indicativos para a prática de PE.

Diante desse quadro, o professor de PE depara-se com uma variedade de fatores, como: o conhecimento do seu público, suas necessidades, noções sobre a cultura e a língua e do aluno, possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao contato desse aluno com a língua-alvo, à metodologia, sem mencionar o conhecimento metalingüístico do português que não foi levantado no decorrer deste estudo.

Juntamente com os pontos abordados como importantes indicativos para a atuação docente no ensino de PE, destaca-se a importância de se focar em cursos de formação, a noção de prática pedagógica refletida e analisada, pois mesmo com pesquisas e obras publicadas sobre PE, as quais indicam importantes passos rumo à consolidação da área, a busca e a análise da atuação docente, sempre serão fatores que constituem o trabalho do professor que procura implementá-la.

Enfim, este estudo demonstra, entre outros, a importância de fornecer conhecimentos que possibilitem aos futuros docentes fazer suas escolhas, relacionadas à metodologia a ser empregada, à seleção dos conteúdos, à elaboração de materiais e à forma como buscará atingir os objetivos dos alunos.

Tais escolhas só serão possíveis quando os professores em exercício ou em formação tiverem consciência das muitas possibilidades e enfoques para o ensino de PE e traz como fator preponderante a busca e a pesquisa como características integrantes da prática pedagógica para superar: a curiosidade ingênua (Freire, 2005) ou o conhecimento tácito (Shön, 1983, 1992, 2000), a repetição de idéias de

modelos de ensino, tratadas por Lopes (2000) e Coracini (2003) bem como os conhecimentos internalizados, sem questionamento, pelo professor (Tardif, 2000, Richards e Lockhart, 2005). Assim, as escolhas feitas por ele, passam a se dar com base na reflexão de sua prática e nos pressupostos que a baseiam, apontando possíveis caminhos a serem seguidos.

Foi o que procurei fazer neste trabalho que teve início com uma pergunta advinda de minha prática pedagógica e que culminou com a pesquisa de referenciais teóricos, com a análise das minhas aulas e dos depoimentos dos professores participantes. Todo o estudo envolvido nessa busca e no processo de análise trouxe um grande conhecimento sobre minha própria maneira de ensinar, sobre as experiências e conhecimentos de outros professores e, principalmente, sobre a importância do pensamento reflexivo na atuação docente como forma de buscar conscientemente maneiras de implementá-la e trazer contribuições para a área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. El enfoque comunicativo: promesa o renovación en la decada del 80. **Pensamento, lengua, acción**. Chile: Universidade de Santiago. 1990.

_____ ; (Org.); **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes. 1997.

_____ ; LOMBELLO, Leonor Cantareio (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes. 2 ed. 1997.

_____ ; **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes. 2 ed. 1998.

_____ ; Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In ALMEIDA, FILHO, José Paes (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 2 ed. 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada e a prática pedagógica dos Professores**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____ ; **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat. 2. ed. 2000.

_____ ; **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CANALE M., SWAIN M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics. Vol. 1, 1: 1-47.

Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <www.serviços.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2007

Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN). Disponível em: <www.celin.ufpr.br>. Acesso em: 22 jan. 2007.

CORACINI, Maria José. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividade**. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____; A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Sérgio (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: Ednub. 1999.

_____; **Textos universitários**. Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: EDUNB. 2000.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo. 1953.

SANTOS, Raquel. A aquisição da Linguagem. In: FIORIN, José Luiz. (Org.) **Introdução à lingüística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto. 2003.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. São Paulo: Pontes. 2 ed. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e terra. 2005.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor**. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GIMENEZ, Telma. Caminhos e descaminhos: A pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESPpecialist**. São Paulo. vol. 19, n. 2, p. 257-271. 1998.

KNOWLES, Malcom. **Self-directed learning**. Chicago: Follet. 1975.

_____; **The adult learner. A neglected species**. Houston. TX: Gulf Publishing. 3 ed. 1984

KUNZENDORFF, Júlia Cristina. Considerações quanto ao ensino de Português para estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor Cantareio (Org.). **O ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes. 2. ed. 1997.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. New York: Oxford University Press. 8. ed. 1998.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998, p. 211-236.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação. In VEIGA, Ilma Passos Alecanstro (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus. 2006.

MASCIA, Maria A. Amador. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Sérgio (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discurso sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MENA, Juana Ruiz. **Modelo de formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas**: de las creencias del docente al profesional reflexivo. 2005. Disponível em: <www.sgci.mec.es/redele>. Acesso em: 12 out. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU. 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 2. ed. 2000.

PORTAL DO MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br/sesu/celpe>. Acesso em: 17 mar. 2007.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press. 11. ed. 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Nacional de Educação**. Jan./fev./mar./abr. 2000. n. 13. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 23 jan. 2007.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2. ed. 2005.

SÁNCHEZ, Aquilino. **Los métodos en la enseña de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Sociedad General Española de librería: Madrid. 1997.

SILVEIRA, Célia Pagliuchi da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, Célia Pagliuchi da (org). **Português**: língua estrangeira: perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHÖN, Donald. **The reflective practioner**: how professionals think in action. Nova York: Basic Books. 1983.

_____ ; Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ ; **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre : ARTEMED, 2000.

VASCONCELOS, Silvia Inês C. Carrilho de. O début, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso**: (des) construindo subjetividade. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alecanstro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa. didática e ação docente. Curitiba: Champagnat. 2004.

WILLIS, Jane. **A Framework for task-based learning**. Inglaterra: Longman. 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

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.

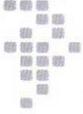
Texto base: texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem ao vivo sobre a Festa de Iemanjá no Rio de Janeiro. O repórter descreve as características da festa, entre as quais: os participantes usam roupas brancas, cantam, batem palmas, jogam suas oferendas no 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 *réveillon* 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.

A convivência na república		
Veja os problemas mais frequentes em casas de estudantes e saiba evitá-los		
FICHÁRIO	O PROBLEMA	A SOLUÇÃO
 Horário	Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume	No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio
 Comida	O previdente compra pãesinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo	
 Administração da casa	É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada	
 Limpeza	É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou	
 Objetos pessoais	Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega	
 Privacidade	Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa	
 Dinheiro	Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos	

96 17 de fevereiro, 1999 *veja*

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.

Cuidar da casa agora é trabalho de consultor

Empresas arrumam armários, fazem compras, levam os filhos para passear e até pagam contas quando a família está viajando

KATIA DEUTNER - FREE LANCE PARA A FOLHA

Tudo foi organizado com antecedência. As passagens já foram pagas, os hotéis estão reservados. Mas, às vésperas do embarque, a casa é sacudida por abalos domésticos: a empregada pede demissão e vai embora no mesmo dia; o vizinho de baixo esbraveja que a infiltração no teto dele é provocada por um cano

do seu apartamento, e a cadelã dá cria a seis filhotinhos — e todos os seus parentes já deixaram bem claro que não estão dispostos a cuidar de cachorro.

Situações mais ou menos caóticas do que essa são uma das especialidades das consultorias domésticas que ocorrem desde os desorganizados até aqueles que se deparam com algum imprevisto. "Uma vez, um cliente nos pediu para buscar sua sogra no aeroporto; ele não podia deixar a empresa, e sua mulher estava em uma reunião escolar", diz Elizete Paulo, da consultoria Time Savers. Essas empresas funcionam também como uma espécie de governanta terceirizada, ajudando a colocar ordem na casa: arrumam armários, organizam jantares e fes-

tas em apenas 24 horas, fazem malas e treinam empregados.

Segundo as consultorias, é cada vez maior o número de pessoas que, sem tempo para lidar com o cotidiano doméstico, optam por esses serviços. "A casa pode ser um motivo de estresse para os executivos, que não podem desviar a atenção do trabalho para se preocupar com o electricista que não apareceu", afirma Patricia Egger, proprietária da Egger e Tranjan, empresa que, além dos serviços domésticos tradicionais, organiza agendas pessoais e sociais e monta bibliotecas e adegas.

Aliás, se a máquina de lavar quebrar e o técnico não aparecer, o problema não é mais do cliente, é da consultoria. "Nunca deixamos um técnico sozinho na casa do cliente. Acompanhamos todo o trabalho e checamos o conserto", explica Gertrudes Isaac, da Facilair.

Essas empresas também são uma mão na roda para quem não gosta de algumas tarefas domésticas. O advogado Edgard Honório, 39, por exemplo, odeia ir ao supermercado e contratou uma consulto-

ria para fazer suas compras. "É muito bom chegar em casa e a geladeira estar cheia, com os legumes lavados, a salada pronta e a carne temperada", diz.

"Homem que mora sozinho é como criança, nunca deixa as coisas no lugar. E para fazer compras ele ainda é pior. Eu nunca sabia o que e quanto comprar", diz o empresário Marcelo Moraes, 40. Ele viaja muito, mas, quando chega em casa, sempre encontra a casa bem arrumada e com comida na geladeira.

No caso das viagens, a consultoria pode entrar em ação já nos preparativos. "Após uma entrevista, organizamos as roupas que podem ser levadas, o cliente escolhe quais quer levar, e nós fazemos a mala", diz Miriam Herdy, da A&M Organizer. Depois que os moradores viajam, as consultorias podem ser contratadas para regar plantas, cuidar de animais de estimação e dedetizar a casa. E se chegar alguma conta, não há risco de multa por atraso. A empresa paga.

quinta-feira, 11 de julho de 2002 - equilíbrio - FHMVMSRULH

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.

ESPECIAL 8 sexta-feira, 30 de março de 2001

CAMPINAS

FOLHA DE S. PAULO

MÚSICA REGIONAL

Sater dedilha viola e alma na região

CRISTINA CAROLA
DA REDAÇÃO, EM SÃO PAULO

Com 21 anos de carreira, dez discos gravados e sem previsão para um novo lançamento, o violeiro Almir Sater termina hoje, em Jaguariúna, a curta temporada na região. Ele atendeu a *Folha*, por telefone, em sua casa, em São Paulo.

Folha - Você abandonou a faculdade de direito por causa da viola?

Almir Sater - A faculdade foi mais um pretexto para poder ir para o Rio de Janeiro, sair de Campo Grande subsidiado, então, se fosse por música, eu acho que o subsídio ia ser bem menor.

Eu já tocava, inclusive o que me motivou a ir para o Rio é que eu queria conhecer outros músicos. Era um lugar em que eu poderia ter contato com a música mais fácil naquele momento.

Folha - Quem te motivou a tocar?

Sater - Foi quando estava começando a carreira, quem estava chegando pelo Rio, naquela época, era o Fagner, o Geraldo Azevedo, a Elba (Ramalho), o Alexu (Valença), foi aí que eu vi que tinha um espaço para uma música regional, de influência regional.

Folha - Como você veio a São Paulo?

Sater - Eu vim até São Paulo, tinha um primo que morava na cidade, meus amigos que tocavam aqui também, e eu senti que o som ia melhor.

Folha - O que marcou o começo da sua carreira?

Sater - O começo da minha carreira como músico foi em São Paulo, mas o começo dos meus estudos, da minha dedicação, da percepção que eu poderia ser um músico profissional foi no Rio.

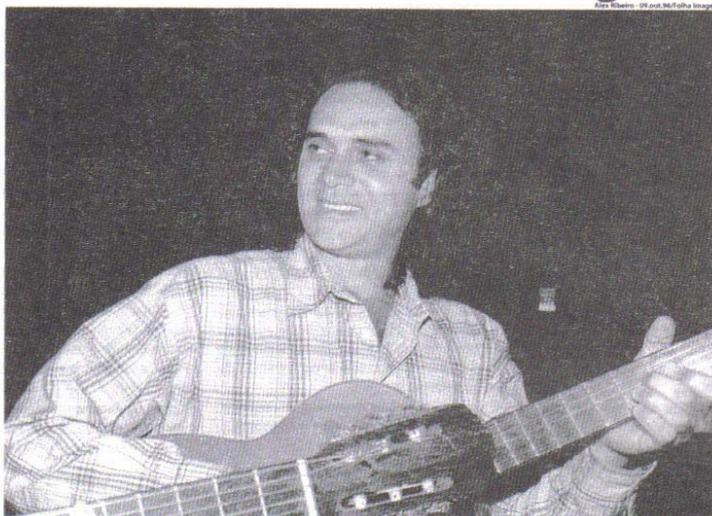
Achava meio utópico obter um espaço dentro da música, tanta gente que eu conhecia, que já tocava há tanto tempo, e conseguir um espaço era difícil.

Folha - Você sempre gostou de música regional?

Sater - Eu sempre gostei do som da viola caipira, das baladas, gostei de muitos tipos de música. Eu sentia que na viola eu conseguia expressar melhor essa vontade do que em um violão clássico.

Folha - Qual a diferença da viola caipira para o violão clássico?

Sater - O violão clássico é um



O cantor e compositor Almir Sater, que completou 21 anos de carreira, encerra turnê em apresentação em Jaguariúna hoje

violão de seis cordas, qualquer um tem em casa. Uma viola caipira tem dez cordas e são muitas afinações e não se toca igual ao violão, é muito diferente.

Violeiro é um jeito de tocar viola, o fato de você tocar viola não quer dizer que você seja um violeiro. Viola é alma, é um sentimento.

Folha - Quem são seus violeiros preferidos?

Sater - Eu sempre escutei muito o Tião Carrero, que é um violeiro que tem um toque popular, da dupla Tião Carrero e Pardinho, um violeiro com swing fantástico, uma pegada. E um outro violeiro, muito técnico, chamado Renato Andrade. Os dois são mineiros, a escola mineira é muito virtuosa.

Folha - Como será o show em Campinas?

Sater - O show são minhas músicas, é o show que eu venho tocando

por esse Brasil faz tempo, tem uns 20 anos. Vão mudando as músicas, mas o show mesmo são minhas canções. Não posso falar que é um show novo.

Tem músicas que eu vou cantar a vida inteira, que as pessoas me pedem, como "Trem do Pantanal", "Tocando em Frente", "Um Violeiro Toca" e "Chalana".

Folha - Por que você não grava CDs todos os anos?

Sater - Eu gravo o que eu acho que eu tenho condições de mostrar, para mim não é quantidade. O último trabalho saiu em 97, depois da novela O Rei do Gado, chamado "Caminhos me Levem". É o último trabalho que eu fiz, com músicas inéditas. Eu tenho material para gravar desde o ano passado, mas como no ano passado eu fiz mais de cem shows, então eu não posso querer tudo ao mesmo tempo.

Fica difícil parar de fazer shows para entrar em estúdio e gravar, eu não tenho essa vontade agora. Como eu não tenho gravadora, não tenho nenhum contrato que me obrigue a gravar um disco.

Folha - Como foi, para a sua carreira, participar da novela Pantanal?

Sater - Para mim foi um divisor de águas. Antes eu tinha um público muito fiel, restrito ao meu trabalho de violeiro, então o Pantanal me deu isso, foi muito importante. Foi a primeira novela que eu fiz e naquela época ganhei o prêmio ator revelação pela TCA, o resultado foi bom, tanto é que eu fui convidado para ser o protagonista da próxima novela, que era Ana Raio e Zé Trovão.

Foi legal porque divulgou a minha imagem e minha música junto, me permite hoje fazer esses shows pelo Brasil inteiro sem ter

gravadora, sem fazer nada.

Folha - No show, você só toca músicas suas?

Sater - Só minhas ou músicas que eu gravei porque é a hora que eu tenho para mostrar meu trabalho. A música que abre o show é "Um Violeiro Toca" e a música que termina o show não tem.

Folha - Você não pensa em voltar para a TV?

Sater - Eu acho que eu já fiz três trabalhos, três anos de novela, está bom. Pois todo que eu queria da novela ela me deu, a condição de poder tocar mais, viajar, fazer shows, e está muito bom assim. Novela você ganha patríio.

Onde: Almir Sater e banda

Quando: Hoje, às 21h

Onde: Red Eventos (rodovia SP-340, km 130,5. Tel.: 0xx19/3867-5566)

Ingressos: R\$ 25 (setor B), R\$ 40 (setor vip/camarote) e R\$ 30 (setor A)

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.

CARLOS HEITOR CONY

Quem roubou o Menino?

RIO DE JANEIRO - Amigo meu, colega de seminário, hoje vigário numa paróquia da zona sul, me abraça comovido, quase com vontade de chorar. Penso logo numa notícia triste, um ex-companheiro que tenha morrido. Nada disso.

Como faz todos os anos pelo Natal, ele arma o seu presépio com poucas luzes, mas com belas imagens que o antecessor dele trouxera de Nápoles, cidade onde são montados os presépios mais lindos do mundo.

Na noite de 30 de novembro para 1º de dezembro, que ele passou em claro, armou num canto do único altar de sua igreja o presépio de sempre, Maria e José, a manjedoura, o burrinho e a vaquinha, os carneirinhos, os pastores perplexos e os Reis Magos em seus formidáveis camelos, trazendo incenso, ouro e mirra.

E, evidentemente, em sua cestinha de palha, o Menino envolto em panos, braços abertos como a pedir ou a dar proteção a todos os homens de boa vontade.

Pois, na noite seguinte, a cestinha estava vazia: roubaram o Menino. A

cena descrita por Lucas em seu evangelho ficou desfalcada do principal personagem. Maria, José, vaquinha, burrinho, carneirinhos, pastores e reis ficaram absurdos naquela paisagem recriada com isopor, papelão pintado e relva de plástico.

Só não ficaram ridículos porque, apesar de vazia, a manjedoura era o centro de gravidade da cena. Todos sabiam por que estavam ali, embora o Menino não mais ali estivesse.

Quem teria roubado o Menino? Não seria coisa de beata, dessas beatas de sacristia, que são fofoqueiras, mas respeitam os votos sagrados dos templos. Seria um ladrão vulgar, interessado em revender uma imagem feita em Nápoles, dois séculos atrás, com um bom valor no mercado?

Era essa, a hipótese que o meu amigo adotara. Dera queixa na polícia, mas não acreditava na possibilidade de recuperar a sua pequenina imagem. Consolei-o como pude, mas discordei da hipótese do ladrão. Quem roubou o Menino foi alguém que teve a coragem de fazer o que nunca fiz.

Folha de São Paulo, 6/12/01

O Menino

"Não tenho a pretensão de responder a Carlos Heitor Cony, mas acho que o menino vem sendo roubado há muito tempo.

Roubado do berço para morrer de fome e de frio precocemente.

Ou, se sobreviver, para sacrificar a infância ou ser mutilado no campo. Para ser morto por bala perdida na mocidade ou para desperdiçar a juventude, sem estudo e sem futuro, no banditismo, no alcoolismo ou nas drogas. Para ser operário sem direitos e sem emprego, desmoralizado pela incapacidade de manter uma família. Para envelhecer nas ruas, sujo, anônimo e bêbado.

Não é necessário procurar quem o roubou. Fomos nós que o fizemos, com nossa convivência com governos indignos e com nossa inércia egofista. E só nós podemos fazê-lo voltar ao berço."

Margarida Galvão (São Paulo, SP)

Folha de São Paulo, 7/12/01

MÓDULO 2 – PARTE INDIVIDUAL

A Parte Individual do Celp-Bras constitui-se de conversa, com duração de 20 minutos, entre candidato e entrevistador, sobre atividades e interesses do candidato, a partir dos tópicos que constam no questionário de inscrição (família, *hobbies*, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, entre outros), com base em fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, etc., conforme exemplos abaixo.

A Parte Individual é avaliada pelo aplicador e por um observador, por meio de uma grade de avaliação, que inclui os seguintes aspectos:

COMPREENSÃO:

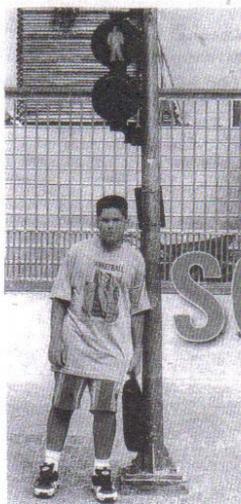
- Compreensão do fluxo natural da conversação.

PRODUÇÃO:

- Recursos interacionais e estratégicos: contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor.
- Fluência: manutenção do fluxo da conversa.
- Pronúncia: adequação na pronúncia, ritmo e entonação.
- Gramática: variedade e adequação no uso de estruturas linguísticas.
- Léxico: extensão e adequação no uso de vocabulário.

As fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, etc. servem de base para a conversa. O objetivo do Módulo 2 – Parte Individual é avaliar a produção oral. O candidato é solicitado a interagir com o avaliador a partir de perguntas como as que seguem.

CELPE-BRAS/INTERAÇÃO FACE A FACE



COMPORTAMENTO

EDUCAÇÃO

A HORA DE SAIR SOZINHO

Por medo da violência, os pais de classe média buscam e levam os filhos a toda parte. A primeira saída é um acontecimento

RITA MORAES

Bruno Galletti Delazari, 11 anos, está em plena campanha. Ele reivindica o direito de ir à escola ou ao supermercado sozinho. A mãe, a veterinária Miriam, quer que o filho conquiste mais independência, mas teme os riscos de andar de ônibus ou a pé numa cidade grande, onde a violência é cotidiana. A dificuldade transformou a primeira saída de ônibus num marco na vida da maioria dos adolescentes de classe média. O acontecimento exige um ritual de iniciação que inclui roteiro detalhado, mapas, treinos e intermináveis recomendações.

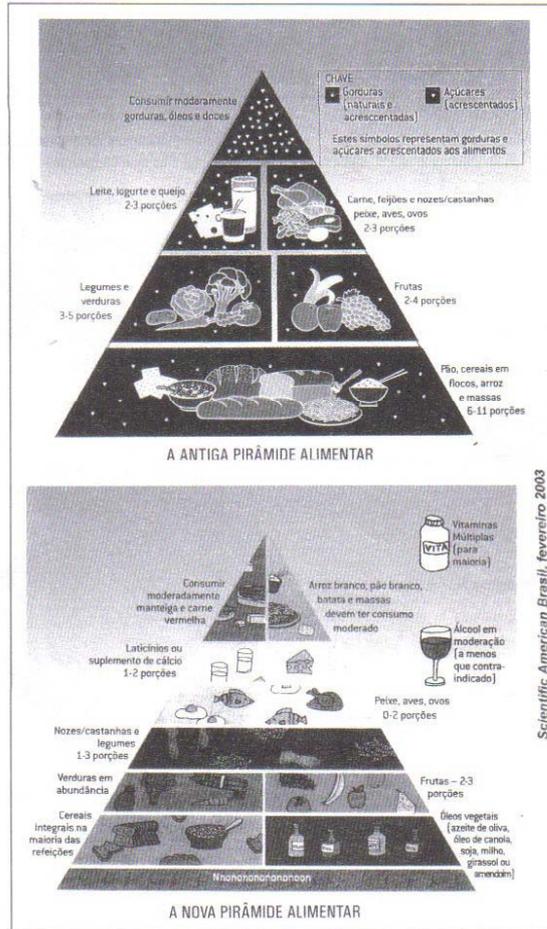
ISTO@133-12/P1

“PEQUENOS DESAFIOS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA ENSINAM A LIDAR COM A ADVERSIDADE”

Josefina Faccioli, terapeuta infantil

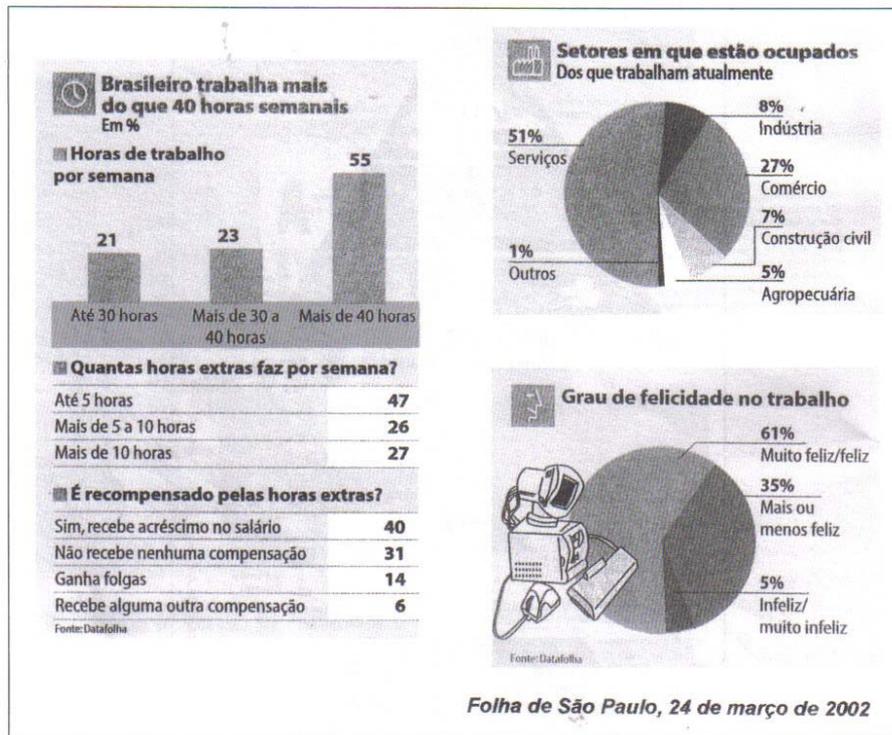
A HORA DE SAIR SOZINHO

- Quais são os riscos de uma criança ou adolescente ao sair sozinho em uma cidade grande?
- Que recomendações você faria a essa criança ou adolescente se fosse seu filho ou sua filha?
- Deixar os filhos saírem sozinhos também é uma questão difícil na sua cultura? Justifique.
- Você se lembra de quando começou a sair sozinho? Como seus pais agiram diante dos riscos que isso poderia causar?
- Você tem filhos? Como agiu em relação a essa questão com eles? Você agiria diferente hoje? Justifique.
- A situação de sair sozinho muda para meninos e meninas? Justifique.
- Você concorda com o que diz a terapeuta Josefina Faccioli? Justifique.
- A hora de sair sozinho pode mudar se vivemos em uma cidade pequena? Justifique.



PIRÂMIDES ALIMENTARES

- O que você acha desse tipo de estudo? Esses estudos interferem nos hábitos alimentares das pessoas? Como?
- Quais são seus hábitos alimentares?
- Você acha que hoje as pessoas se alimentam melhor que antigamente? O que mudou?
- Na sua opinião, como são formados os hábitos alimentares das crianças? Qual é o papel da família nesse processo?
- O que você acha dos hábitos alimentares dos brasileiros?
- Compare os hábitos alimentares do seu povo com os dos brasileiros.
- O que você considera uma alimentação saudável?



O BRASILEIRO E O TRABALHO

- Você trabalha? Em que setor/área? Há uma tendência entre os indivíduos de sua família para seguir o mesmo ramo de profissão? Quais são (seriam) as vantagens disso?
- Quantas horas semanais, em média, você trabalha (você gostaria de trabalhar)? Faz (Faria) horas extras? Por quê?
- Em seu país, qual é a carga horária semanal dos trabalhadores? Isso muda de acordo com a profissão? Você poderia dar algum exemplo?
- Quais profissões têm um tratamento diferenciado por lei (carga horária, adicional por periculosidade, adicional por insalubridade, etc.)?
- Quais são as condições ou regras para se requerer a aposentadoria em seu país? Essas regras são as mesmas para todos os cidadãos, sexos, profissões?
- Você se considera satisfeito e feliz com sua escolha profissional? Se pudesse, você gostaria de mudar de profissão ou de emprego? Por quê?
- Em que setores os estrangeiros trabalham em seu país? Por quê?

NA RODA-GIGANTE DO ZODÍACO



Disputada por políticos, artistas e empresários, Maria Eugênia destaca-se no olimpo dos gurus.

Famosos ou anônimos, milhares de brasileiros recorrem à consultoria astrológica em busca de autoconhecimento, bons negócios e caminhos mais seguros para a felicidade

Imagem: Imagem/Epoca - EPOCA, 26 DE MARÇO, 2009

NA RODA-GIGANTE DO ZODÍACO

- Que você sabe sobre astrologia?
- Em que situações as pessoas recorrem à consultoria astrológica? Isso é comum no seu país?
- Você já recorreu ou recorre à consultoria astrológica? Fale a esse respeito.
- A que outras alternativas as pessoas recorrem para buscar autoconhecimento e caminhos mais seguros?
- Você acha importante buscar autoconhecimento? Por quê?
- Que você faz para buscar autoconhecimento? Isso tem ajudado? Como?

QUADRINHOS

Tempos modernos



Pouco confiável

Pesquisadores americanos buscaram informações médicas na internet para avaliar sua acurácia e montaram o seguinte quadro sobre os sites de saúde

- ♦ **55%** oferecem informações incompletas e incorretas
- ♦ **53%** mostram dados contraditórios num mesmo site

Fonte: The Journal of the American Medical Association

Segunda opinião

Mais da metade dos internautas americanos usam a rede para pesquisar sobre saúde. Veja o que eles buscam

- ♦ **47%** disseram que a informação obtida na rede afetou suas decisões sobre ir ou não ao médico, que perguntas fazer e como tratar a doença
- ♦ **83%** afirmaram que usam a internet porque podem obter mais informações sobre saúde nela do que em qualquer outra fonte, incluindo o próprio médico

Fonte: Pew Internet & American Life Project

veja 24 de outubro, 2001

TEMPOS MODERNOS

- Você acha confiável usar a Internet para questões de saúde? E para alugar uma casa?
- Que mudanças a Internet causou na vida das pessoas? E na sua?
- Você usa muito a Internet? Para quê?
- Até que ponto você confia nas informações obtidas na Internet? Que cuidados você toma em relação a isso?
- Você já fez amizades via Internet ou conhece alguém que tenha feito? Conte como foi.
- Que cuidados você acha que a Internet exige do usuário?
- Que outras descobertas ou invenções causaram mudanças importantes na vida das pessoas? Dê exemplos.

ANEXO 2

**TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA ÁREA DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS NO PERÍODO DE 1999 A 2006**

Ano: 1999

AUTOR	Nível	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Rebello	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	O sentidos de ficar: uma formalização semântico- funcional voltada para o português como língua estrangeira
Oliveira	Mestrado	Universidade Estadual de Campinhas	Aquisição do Português Brasileiro como Língua Estrangeira: O Movimento do Verbo
Isola	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais	O contexto e a compreensão lexical na leitura em português-língua estrangeira
Pedroso	Mestrado	Universidade Estadual de Campinhas	A carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira

Ano: 2000

AUTOR	Nível	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Fonseca	Mestrado	Universidade Estadual de Campinhas	Além da "inadequação gramatical". Visão discursiva das instabilidades do "eu" em aprendizes de português L2
Alvarez	Doutorado	Universidade Estadual de Campinhas	Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira
Lunardelli	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina	Entre a Champs-Elisées e a Rua XV - um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba-PR

Ano: 2001

AUTOR	Nível	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Fernandez	Mestrado	Universidade Católica de Pelotas	Interface Português/Espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra
Corno	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	O papel da pragmática na análise do livro didático para o ensino comunicativo do português do Brasil para estrangeiros
Souza	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	Reações de Atitude ao Sotaque Suprasegmental
Moraes	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rituais de abertura e fechamento de conversação: cumprimentos e despedidas em PLM com a aplicabilidade em PLE
Furtoso	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina	Português para falantes de outras línguas: aspectos de formação do professor
Assis	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Estudos de curvas entonatórias do português brasileiro

Ano 2002

AUTOR	Nível	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Niederauer	Mestrado	Universidade de Brasília	Ações Lingüísticas de um professor em relação aos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil: uma sala de aula de português para estrangeiros
Scherer	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Uma questão de vocabulário: considerações sobre o campo lexical no ensino de Português para Estrangeiros
Varela	Mestrado	Universidade de Brasília	O efeito retroativo do Celpe – Brás no curso de português para estrangeiros de uma Universidade Brasileira

Ano: 2003

AUTOR	Nível	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Albuquerque	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE
Dutra	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina	Fenômenos de variação fonética na aquisição do português como segunda língua
Carvalho	Mestrado	Universidade Federal Fluminense	Você costuma rir de quê? O uso de piadas de identidade nacional no ensino de PL2 numa abordagem multicultural
Zoghbi	Doutorado	Universidade Federal da Bahia	Língua e cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira
Santos	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	TU ou VOCÊ?: uma questão de identidade cultural
Schoffen	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Avaliação da proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras
Souza	Mestrado	Universidade Federal Fluminense	Um olhar comunicativo sobre atividades de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua
Maria de Souza	Mestrado	Universidade de Brasília	A arquitetura de um material didático: avaliando um dos pilares de um curso de português como LE
Figueiredo	Mestrado	Universidade Federal Fluminense	Uso dos sufixos –INHO e –ÃO no ensino de língua e cultura do Brasil
Vinecky	Mestrado	Universidade de Brasília	Tarefas Comunicativas no Ensino de Português como Outra Língua

Ano: 2004

AUTOR	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Adriana F. Ribeiro	Mestrado	Universidade Federal Fluminense	O lugar da cultura brasileira no ensino de PLE
Carla A. Berwig	Mestrado	Universidade Federal do Paraná	Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros
Doo Bim Im	Doutorado	Universidade Est. Paulista Julio de Mesquita Filho/ Araraquara	Aquisição do tempo composto em português, como língua estrangeira e segunda língua, por coreanos
Han Chul Kim	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Aquisição do artigo definido em português como segunda língua por aprendizes coreanos
Ricardo Borges Alencar	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	E aí? Uma proposta descritiva das expressões formulaicas para português L2 para estrangeiros
Sérgio Duarte Julião da Silva	Mestrado	Universidade de São Paulo	Marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil

Ano: 2005

AUTOR	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Ricardi	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	A diversidade lingüística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros
Ofinibo	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	O Ensino da Variante Brasileira da Língua Portuguesa em Gana: em busca de um método e de materiais didáticos operantes
Cardoso	Mestrado	Universidade de São Paulo	Usos dos verbos ser e estar do português em contraste com usos do verbo sein do alemão
Gripp	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	"Imagine, não precisava..." ou rituais de agradecimento no português do Brasil com aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros
Carvalho	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	5 C's e 1 contexto: Uma experiência de ensino de português língua estrangeira conforme os parâmetros de ensino de língua norte-americanos– Standards for Foreign Language Learning
Moura	Mestrado	Universidade de Brasília	O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua

Ano: 2006

AUTOR	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Oliveira	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Apelos que falam ao coração: o discurso publicitário revelador de aspectos da cultura brasileira evidenciados no discurso publicitário e sua aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros
Ohlweiler	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira
Bernardo Porto	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Pessoal e oficial ao mesmo tempo: espaços limítrofes no ambiente de trabalho na sociedade brasileira e o ensino de português como segunda língua para estrangeiros
Cavalcante	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formas Verbais em um Livro didático de Português para Estrangeiros: Uma Análise baseada em Corpus
Paz	Doutorado	Universidade Federal de Santa Maria	Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua
Pacheco	Doutorado	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo
Ferreira	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina	Português do Brasil pronunciado por falantes nativos de inglês: uma análise à luz da Lingüística Contrastiva
Rojas	Mestrado	Universidade de Brasília	Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?.
Mendes	Mestrado	Universidade federal da Bahia	Português língua estrangeira: uma análise do livro didático
Almeida	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Blá-blá-blá: a presença dos vocábulos expressivos na identidade lingüística do brasileiro e sua relevância para o português como segunda língua para estrangeiros
Almeida Rodrigues	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	O Exame Celpe-Bras: Reflexões Teórico-Didáticas Para o Professor de Português Para Falantes de Outras Línguas
Pedrina B. de Castro	Mestrado	Universidade Federal Fluminense	Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras